
Theorie und Praxis von Pädagogik

Jahrgang 2 – Heft 2 – 2010

Inhalt

Szitnyainé Gottlieb, Éva: <i>Probleme der Fehler und Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht</i>	3
Tamás, Zsófia: <i>Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Lehrerbildung am Beispiel der RWTH Aachen und der ELTE Budapest</i>	9
Teshajev, Eva: <i>Eine Darstellung am Beispiel der Begriffe Westen – Osten, Abendland - Orient, Zivilisation – Kultur im deutsch-polnischen Vergleich</i>	22
Molnár Steiner, Judit: <i>Innovative Bemühungen im Fremdsprachenunterricht</i>	40

Herausgeber:

Árpási, Zoltán, Szent István Universität
Bikics, Gabriella Ph.D., Universität Miskolc
Karlovtz, János Tibor, Ph.D., Universität Miskolc
Kegyess, Erika, Ph.D., Universität Miskolc
Torgyik, Judit, Ph.D., Kodolányi János Hochschule

Redaktion und Verlag:

Neveléstudományi Egyesület
(Erziehungswissenschaftlicher Verein)
Tárogató lejtő 15
1021 Budapest
Ungarn

ISSN 2061-4241 (on-line)
ISSN 2061-425X

Probleme der Fehler und Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht

© Éva Szitnyainé Gottlieb

gottliebeva@gmail.com
(BGF, Budapest, Ungarn)

In diesem Beitrag wird auf die Rolle der Fehler und der Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht eingegangen.

Fehler im Lernprozess

Ohne Fehler ist der Lernprozess im Fremdsprachenlernen unvorstellbar. Fehler gehören sowohl zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation nicht nur beim Fremdsprachenlernen im Klassenzimmer, sondern auch beim Erwerb der Muttersprache durch Kinder. Es gibt identische oder ähnliche Fehler, die der Lerner einer Fremdsprache und das seine Muttersprache erlernende Kind begehen. Während das Kind durch Selbstkorrektur oder Fremdkorrektur seine Fehler in der Muttersprache Schritt für Schritt abbaut, ist die Korrektur der Fehler im Fremdsprachenunterricht ein sehr problematischer Vorgang. Die Methode des Kindes beim Erwerb der Muttersprache, dabei jede Hilfe und Korrektur positiv wahrzunehmen, die richtigen Wörter spielend zu wiederholen und sich gern zu korrigieren, wird im Erwachsenenalter, nicht mehr praktiziert. Der instinktiv positive und effektive Mechanismus des Kindes wird auf das Erlernen einer Fremdsprache nicht übertragen. Wegen Fehler und Fehlerkorrektur können im Fremdsprachenunterricht Hemmungen entstehen und in extremen Fällen kann es vorkommen, dass die Lust zum Lernen der Fremdsprache vergeht. Statt Kommunikation schweigen Kursteilnehmer in den Sprachstunden, nur um keine Fehler zu begehen und um nicht korrigiert zu werden. Sie erleben den Korrekturvorgang ihrer Fehler in den Sprachstunden als Fiasko, Mängel oder persönliche Unzulänglichkeit.

Die Gründe, warum Sprachlernende die Korrekturen im Sprachunterricht negativ erleben, sind verschieden.

- a) In der linguistischen und didaktischen Tradition werden Fehler sowohl von Lernern als auch von Lehrern als Defizit des Lerners betrachtet.
- b) Fehler werden generell negativ beurteilt. Positive Aspekte der Fehler sind meistens unbekannt.

- c) Im Lernumfeld, das heißt, im schulischen Bereich bedeuten Fehler in anderen Fächern tatsächlich nichts anderes als Zeichen fehlenden Fleißes. Die Fehler werden daher vorwiegend negativ beurteilt. Wenn sich Schüler nicht richtig vorbereitet oder nicht genug gelernt haben, begehen sie Fehler, und dann wird ihre Leistung logischerweise mit entsprechenden schlechten Noten negativ bewertet.
- d) Linguistische Traditionen wie der strukturalistische Ansatz, die Fehler als Sünde betrachteten und für vermeidbar hielten, bestimmten und bestimmen auch heute noch den Fremdsprachenunterricht.

Es ist allgemein bekannt, dass die Strukturalisten als erste die Aufmerksamkeit auf Fehler im Spracherwerb und beim Fremdsprachenlernen lenkten, aber ihre negative Fehlerbeurteilung hat die Fremdsprachendidaktik und den Sprachunterricht in großem Maße und auf lange Sicht bestimmt. Die kontrastive Analyse basierend auf den Grundlagen der behavioristischen Lerntheorie und auf dem Strukturalismus geht davon aus, dass Sprachlerner Phänomene ihrer Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen. Je ähnlicher zwei Sprachen sind, desto erfolgreicher ist der Lernprozess und umgekehrt. Wenn die Strukturen der Fremdsprachen mit Strukturen der Muttersprache identisch sind, werden weniger Fehler erwartet. Durch Vergleich der Sprachen können Fehler, die durch den negativen Transfer entstanden sind, vorausgesagt werden. Dementsprechend wurden Fehler negativ beurteilt. Die Wirkung der negativen Beurteilung der Fehler im Fremdsprachenunterricht ist bis heute nachvollziehbar, obwohl die Identitätstheorie schon in den Siebzigern eine völlig andere Auffassung hinsichtlich der Fehler darstellte. Den Hauptvertretern Marina Burt und Heidi Dulay & Burt (1974) nach besteht die Identität von Spracherwerbsprozessen in der Muttersprache und in den Fremdsprachen. Fehler sind daher notwendige Entwicklungsstadien in diesem Prozess. Auch die Interlanguage Hypothese setzt voraus, dass Fehler notwendige Bestandteile des Lernens sind, während sich die Interimsprache herausbildet. Erst durch Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Lernpsychologie wurde die These allgemein anerkannt, dass Fehler grundsätzliche Bestandteile von Lernprozessen sind. Zwar stellte die kommunikative Didaktik in erster Linie die Entwicklung der vier Fertigkeiten, Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben in der Fremdsprache in den Vordergrund, und Lehrer vernachlässigten die Herausbildung der grammatischen Kenntnisse und des Regelwissens der Lerner, aber die Interpretation des Fehlers blieb als Sünde tief verankert im Denken der Fremdsprachenlerner.

Fehler und Fehlerkorrektur stellt für Sprachlehrer ein komplexes Problem dar, in dem die folgenden Schritte beim Fällen von Entscheidungen durchlaufen werden müssen. Fehler müssen identifiziert,

eingeorordnet, korrigiert und meistens auch bewertet werden. Von Letzterem wird in diesem Beitrag nicht die Rede sein.

Fehleridentifizierung

Der Lehrer soll zuerst entscheiden, was als Fehler betrachtet werden muss. Was ist ein Fehler? Für Fehler beim Fremdsprachenlernen gilt die meistverbreitete Definition „Fehler ist Abweichung oder Verstoß gegen die Norm“, sie kann aber auch weitere Fragen aufwerfen. Welche Norm gilt in einer plurizentrischen Sprache als Norm für den Fremdsprachenunterricht?

Ein Versuch, die Kriterien der sprachlichen Korrektheit, Angemessenheit, Verständlichkeit Unterrichtsabhängigkeit und Lernerbezogenheit in Definitionen zu formulieren, findet man bei Kleppin (1998):

- a) „Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.
- b) Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.
- c) Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
- d) Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.
- e) Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.
- f) Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
- g) Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.
- h) Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.
- i) Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt.
- j) Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.“ (Kleppin, 1998:19-20)

Probleme der Fehlerklassifikation

Rein (1983:99) definiert die Fehleranalyse so: „Fehlerkunde beschäftigt sich mit der Erfassung (= Fehlerstatistik) und genetischen Analyse (= Fehleranalyse) der auf verschiedenen Stufen des Fremdsprachenlernens auftretenden systematischen Fehler mit der praktischen Absicht, objektive Beurteilungsmaßstäbe (= Fehlerbewertung) oder didaktische Maßnahmen zur Reduzierung oder Vermeidung solcher Fehler (= Fehlertherapie) zu entwickeln.“

Man klassifiziert Fehler nach den sprachlichen Ebenen, wo sie vorkommen. Dementsprechend können phonetische/phonologische, lexikalische/semantische, morphologische/syntaktische und pragmatische Fehler unterschieden werden. Zwar können Fehler nicht immer eindeutig der einen oder anderen Ebene zugeordnet werden, dennoch lässt sich die Einstufung der Fehler nach sprachlichen Ebenen gut handhaben. Das andere Kriterium bei der Klassifikation der Fehler ist die Fehlerursache. Bei der Feststellung der Gründe, die den Fehler verursachen konnten, unterscheidet man intra- und interlinguistische Ursachen, je nachdem, ob Fehler durch den Einfluss der Muttersprache oder den der Zielsprachen zustande gekommen sind. Interferenzfehler entstehen durch den Einfluss der Muttersprache. Ungarische Lerner benutzen z. B. oft Singular wie im Beispiel: „Zwei Mädchen **geht** auf der Straße“ oder „Ich habe gestern ein Paar **Schuh** gekauft“ Durch den Einfluss der Zielsprache kommen Übergeneralisierungen zustande. Wie „Wir **ruften** die Freunde an.“

Fehler entstehen durch Kompensationsstrategien, weil Lerner unbekannte Wörter umschreiben. „Ich habe eine kleine **Tasche** für mein Geld“.

Durch Hypothesen der Lerner über das Wesen der Fremdsprache werden kreative Fehler, begangen. „Wörter **zickzackten** mir im Kopf.“

Als Fehler können grammatisch und lexikalisch richtige Sätze betrachtet werden, wenn sie soziokulturell nicht angemessen sind. z. B. Duzen statt Siezen des Geschäftspartners bei der ersten Begegnung. Ebenso fehlerhaft ist der sonst korrekte Äußerung wenn sie der Textsorte nicht angemessen ist. Der Unterricht und der Lehrer kann auch als Fehlerursache gelten. Wenn Erklärungen zu Fehlern führen. Ein typisches Beispiel für unterrichtsgenerierte Fehler ist die Anwendung bzw. Selbstkorrektur der Vergangenheitsformen im Deutschen, Der Fehler signalisiert die Unkenntnis des Gebrauchs der Tempora. „Ich bin gestern ins Kino gegangen.“ Korrigiert vom Lerner so: „Ich ging ins Kino“. Eine andere Aufteilung der Fehler in Performanzfehler und Kompetenzfehler ergibt sich aus dem Wissensstand der Sprachlerner. Unter Kompetenzfehlern verstehen wir Fehler, die der Lerner aus Unkenntnis der Regel begeht. Performanzfehler entstehen durch Müdigkeit oder Mangel an Konzentration, eventuell Lampenfieber. Das sind Fehler, die der Lerner selbst erkennen und korrigieren kann.

Fehlerkorrektur

Hinter jeder Fehlerkorrektur verbirgt sich der Wunsch, dass Lerner weniger Fehler machen. Schriftlich zu korrigieren ist relativ einfach, denn dabei hat der Lehrer Zeit, sich zu überlegen, wie und was er korrigieren soll. Bei der mündlichen Korrektur ist das Vorgehen viel komplizierter. Faktoren, die die Fehlerkorrektur bestimmen:

- ✓ Fehlertyp je nach sprachlicher Ebene,
- ✓ Phase des Unterrichts - bei der kommunikativen Phase des Unterrichts wird anders korrigiert als in der Übungsphase,
- ✓ Anfänger oder Fortgeschrittene werden anders korrigiert,
- ✓ Phase der Kommunikation, Es ist sinnvoller, am Ende des Satzes zu korrigieren als den Redefluss des Lerners zu unterbrechen,
- ✓ menschliche Faktoren: es gibt Lerner, die eine Korrektur verlangen und andere, die unter der Korrektur leiden. Es gibt Lehrer, die verschiedene Korrekturmethode verwenden und Lehrer, die immer die gleiche Korrekturmethode einsetzen.

Ein weiterer Aspekt bei der Fehlerkorrektur ist die Frage, ob der Lehrer explizite oder implizite Korrekturformen bevorzugen soll. Explizite Korrektur bedeutet, dass der Lehrer durch das Thematisieren die Aufmerksamkeit der Lerner auf den Fehler lenkt. Unter impliziter Fehlerkorrektur versteht man, dass der Lehrer lediglich die fehlerhafte Äußerung des Lerners korrekt wiederholt.

Fehler und Fehlerkorrektur aus psycholinguistischer Sicht

Aus psycholinguistischer Sicht sollten Lehrer die positiven Aspekte der Fehler und Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht betonen. Das bedeutet einerseits bei der Phase der Fehleridentifizierung, dass man den Lernern Fehler der Muttersprache bewusst macht. Den psycholinguistischen Untersuchungen nach ist es für die normale mündliche Sprachproduktion charakteristisch, dass Sprecher in der Muttersprache verschiedene Fehler wie Pausen, Wiederholungen und Einschübe machen. Lerner einer Fremdsprache benötigen noch eher pausenerfüllende leere lexikalische Einheiten. Man sollte sich Spracherwerbsprozesse auch bewusst machen, damit es für die Lerner natürlich ist, Fehler zu machen. Mechanismen der Sprachproduktion sollte sich der Lehrer auch bewusst machen. Wenn sich Lerner dessen bewusst sind, dass der Sprecher in seiner Muttersprache Fehler macht und der Häufigkeitsgrad dieser Fehler im spontanen Gespräch sehr hoch ist, das könnte Fremdsprachenlerner von ihren Hemmungen befreien.

Bei der Fehleranalyse sollte der Lehrer hervorheben, dass der Fehler zu den typischen Fehlern gehört. Wenn Lerner wissen, dass ihr konkreter Fehler typisch ist und andere Lerner der Fremdsprache den Fehler häufig begehen oder dass der Fehler auch bei Muttersprachlern vorkommt, werden sie motiviert. Die Gewichtung, dass der Fehler kein großer Fehler ist, wirkt auch motivierend. Positive Fehler und positive Fehlerkorrektur können eine Art Motivation im Fremdsprachenunterricht darstellen.

Literatur

- DULAY, H. & BURT, M. (1974): National sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53
- KLEPPIN, K. (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19, 35
- REIN, KURT (1983): Einführung in die kontrastive Linguistik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.

Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Lehrerbildung am Beispiel der RWTH Aachen und der ELTE Budapest

© Zsófia Tamás

tamaszsofia@freemail.hu
(Fachhochschule Aachen, Aachen, Deutschland)

Obwohl die interkulturelle Dimension auch im Bereich der Pädagogik immer größere Aufmerksamkeit verlangt, bekommt die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz von Nachwuchslehrern – jedenfalls im europäischen Raum – unangemessen geringen Raum. In der internationalen Diskussion über Multikulturalität stärkt sich die Bedeutung der Ansatz „Demokratie als Lebensform“. Die erlebte Praxis von Verantwortungsbewusstsein und Zivilcourage sollte bereits in der Schule geübt und reflektiert werden. Dazu eignet sich insbesondere der Fremdsprachenunterricht.

Das primäre Ziel des interkulturellen Unterrichts fördert kontroverses Denken, eigene Stellungnahme, Toleranz, Solidarität und die Entwicklung der Problemlösungsfähigkeit. Interkulturelles Lernen ist eine Art soziales Lernen. In diesem Sinne unterstützt es die soziale Entwicklung des Individuums. Die Pädagogen und vor allem die *Fremdsprachenlehrer* als *Multiplikatoren* müssen vorbereitet werden interkulturelle Inhalte vermitteln zu können. Interkulturalität und multikulturelles Verhalten sollte im Alltag der Universität und dadurch im Alltag der Schule selbstverständlich werden.

Nach der Begriffserklärung und der Erörterung der interkulturellen Aspekte der europäischen Bildungspolitik, werden mögliche Konzepte der interkulturellen Erziehung und Bildung, sowie die Rolle der Fremdsprachenlehrer als Multiplikatoren analysiert. Im Punkt 5 folgt ein Vergleich der pädagogischen Zielsetzungen zweier Universitäten – der RWTH Aachen und der ELTE in Budapest – in Bezug auf die interkulturelle Vorbereitung der Lehramts-Studierenden der Fremdsprachen.

Fragestellung: Wie trägt die Lehrerbildung in Deutschland und in Ungarn dazu bei, dass die zukünftigen Fremdsprachenlehrer fähig werden, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln?

Hypothesen:

- Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in der Lehrerausbildung findet im europäischen Kontext immer noch zu geringe Beachtung.
- Die Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit beschränkt sich größtenteils auf die Entwicklung der Fachkompetenzen.
- Multikulturelle Aspekte in der Lehramtsausbildung tragen eher die Charakteristika von Landeskunde.
- Unterbetont bleiben die quintessenziellen Inhalte der Interkulturalität, sowie Methoden zur Entwicklung von Toleranz, Solidarität, Konflikt-, Kooperationsfähigkeit etc.

Interkulturelle Erziehung – eine Notwendigkeit

Die interkulturelle Dimension der heutigen Gesellschaften, die Fähigkeit sich in einer *multikulturellen Umgebung* orientieren zu können, ist im Zeitalter der Globalisierung von primärer Bedeutung.

Die beschäftigungs- und bildungspolitischen Zielsetzungen der EU betrachten die interkulturelle Kompetenz, Fremdsprachenkenntnisse, Motivationsfähigkeit, Konflikt-, und Kooperationsfähigkeit als grundlegende Kompetenzen zur Verwirklichung der Mobilität der Studierenden und Arbeitnehmer (Linsenmann, 2006:86).

Die *Mobilität* verstärkt die soziale Zusammengehörigkeit der einzelnen Bürger. Die Voraussetzung der *Niederlassungsfreiheit* und der *freien Bewegung der Arbeitnehmer* der EU ist, dass die Mitgliedstaaten Diplome und Zeugnisse, die im Ausland erworben werden, gegenseitig akzeptieren (Läufer, 2002:73).

Die Menschen der Zukunft, Schüler, Studierende und Arbeitnehmer, müssen fähig werden, die durch die Globalisierung angebotenen Möglichkeiten zur Entwicklung der progressiven Lebensführung zu verwenden. Damit die Bürger unter dem Stichwort Mobilität, einerseits nicht zum Opfer der Bewegung von weniger strukturierten Regionen zu reicheren Gebieten werden, andererseits sich in ihrer kulturell immer vielfältigeren Heimat orientieren können, ist interkulturelle Kompetenz erforderlich (Halász, 2004:13).

Das Ziel der interkulturellen Erziehung ist, dass *Mehrsprachigkeit* und Multikulturalität keine Grenzen mehr darstellen. Der optimale Weg ist die *Integration* und keine Separation, Marginalisierung oder erzwungene Assimilation (Leong & Ward, 2006:485). Der Kulturwechsel wird zum wichtigen Teil der sozialen *Identitätsschaffung*. Außerdem können mit Hilfe vom Fremdsprachenerwerb kulturelle Netzwerke gebaut werden (Weidenfeld, 2002:21).

Bildungspolitische Zielsetzungen der EU

Zunächst wurde das Ziel der Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen im Maastrichter Vertrag der Europäischen Union (ratifiziert 1993) angestrebt. Besondere Wichtigkeit erhielt dabei die Sprachenpolitik der EU, mit der Absicht – Förderung der sprachlichen Vielfalt – Fremdsprachen in den Mitgliedstaaten zu verbreiten (Frtizler, 2007:84; Läufer, 2002:134).

Durch diese Kooperation entstehen Standards. Die *Bologna-Erklärung* von 1999 hatte unter anderem die Zielsetzung der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums (Falus, 2006:26). Sie wurde von 29 Ländern unterzeichnet. Zur Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse und zur Förderung der Mobilität formuliert die Bologna-Erklärung die folgenden Forderungen: die Abschlüsse müssen vergleichbar und verständlich werden; das zweistufige *Bachelor, Master* Studienabschluss-System soll bis zum Jahr 2010 eingeführt werden; die Austauschmaßnahmen für Wissenschaftler, Studierende und Lehrkräfte benötigen die Einführung eines gemeinsamen Leistungspunktesystem (ECTS-Modell); internationale Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Qualitätssicherung (Linsenmann, 2006:86).

Die Europäische Gemeinschaft beabsichtigt durch die Kooperation der Mitgliedstaaten eine qualitative Entwicklung des Bildungswesens und der Fachausbildung zu erreichen. Die Mitgliedsländer behalten ihre Kompetenz in Bezug auf den Inhalt und den Organisationsaufbau. Demnach bewahren die einzelnen Mitgliedstaaten Selbständigkeit in diesem Bereich. Die Europäische Bildungspolitik beschränkt sich infolgedessen auf das Gebiet gemeinsamer *Programme und Initiativen* (Weidenfeld, 2002:21).

Die Entwicklung der wissenschaftlichen Anforderungen des Arbeitsmarktes stellt eine Parallele mit der Verwandlung der Industriegesellschaften in wissensbasierten Gesellschaften dar. Entsprechend den gemeinsamen europäischen bildungspolitischen Zielsetzungen sind vor allem Fähigkeiten und Kompetenzen erwünscht, die den Menschen ermöglichen, Veränderungen als Chancen auffassen zu können. In der Vorbereitung der Jugendlichen auf die europäische Bürgerschaft ist die Rolle der Schule und der Lehrer grundlegend. Fremdsprachenkenntnisse werden dadurch auch in diesem Kontext besonders wichtig.

Die Lehrerbildungssysteme der EU-Mitgliedstaaten sollten sich über die Vorbereitung auf die Vermittlung von Grundkenntnissen in Grammatik und Wortschatz hinaus, auf die Bedürfnisse des Individuums, auf die Aspekte des lebenslangen Lernens, der Schlüsselkompetenzen, multikultureller Umgebung und neuer Technologien konzentrieren.

Konzepte der interkulturellen Erziehung und Bildung

In der Fachliteratur findet man kein eindeutiges Konzept, wie Interkulturalität oder multikulturelles Verhalten vermittelt werden können. Da keine objektive Geltung für Grundwerte existiert, werden die pragmatischen Lernziele – kognitive Struktur, fundamentale Probleme, kontroverses Denken, Problemlösungsfähigkeit, moralisches Urteil – zu Grundsätzen des Unterrichts (Gagel, 2000:301).

Die interkulturelle Pädagogik beschäftigt sich vor allem mit den Fragen des gesellschaftlichen oder gemeinschaftlichen Zusammenlebens, sowie sozialen Haltungen oder mitmenschlichen Verhaltensweisen. Im Mittelpunkt dieser Methode stehen Modelle für Kulturwechsel. Die Modelle versuchen Muster von Lebensweisen zum konfliktfreien Zusammenleben festzulegen. Der Austausch zwischen Kulturen geschieht im optimalen Fall zum Nutzen und Wohlergehen aller Bürger (Ostertag, 2001:140).

Ist die demokratische Erziehung die Voraussetzung der interkulturellen Erziehung oder ist es eben umgekehrt? Jedoch sollten demokratische Kompetenz und demokratisches Verhalten unerlässliche Fähigkeiten eines Bürgers sein. Demokratische Prinzipien, wie Solidarität, Partizipation, Zivilcourage, soziales Denken, interkulturelle Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit etc. sollten gefördert werden. Soziale Bürgerschaft und gemeinsame demokratische Werteorientierungen bestimmen die Leitlinien der interkulturellen Erziehung in der EU (Rinke, 2000:106).

Die Verantwortung für die Vermittlung der demokratischen Grundprinzipien und interkultureller Kompetenz tragen vor allem das Bildungs-, und Hochschulwesen. Im Hinblick darauf, dass sich die interkulturelle Kompetenz der Lehrer zu einer festen Basis entwickeln soll, sind diesbezügliche Kenntnisse und Kompetenzen bereits an der Universität im Rahmen der Lehramtsausbildung zu vermitteln (Bellenberg & Rentjes, 2010).

Die Aspekte der interkulturellen Bildung weisen einen interdisziplinären Charakter auf, da ihre Verbindung zu weiteren Disziplinen, wie Soziologie, Psychologie, Landeskunde, Politik, Geschichte und vor allem Fremdsprachen, nicht aufgehoben werden kann. Daraus folgt, dass die interkulturelle Erziehung nicht die Aufgabe einzelner Fachlehrer werden darf (wie z.B. vom Lehrer der Multikulturalität). In diesem Zusammenhang soll nicht nur die Relevanz von Fachkompetenzen, pädagogischen und didaktisch-methodischen Fähigkeiten betont werden, sondern die Entwicklung von den sogenannten Schlüsselkompetenzen darf auch nicht außer Acht gelassen werden.

Im Lernprozess erhält die Motivation primäre Bedeutung (Atkinson, 1999:197). Das Lernen kann von der Motivation nicht getrennt werden. Angemessene Thematik, Unterrichtsmaterial, Wortwahl, Fähigkeit zur Abbau der durch die Leistungsmessung entstandenen Hemmungen sind unabdingbar (Séra, 2007:150). Die Studierenden sind interessierter, wenn

sie an Aktivitäten teilnehmen können, die sie relevant finden und die ihre Fähigkeiten entwickeln. Falls die bewältigende Aufgabe dem Trend der außerschulischen Welt entspricht, oder sogar entwickelter ist, empfinden die Studenten ihre Rolle und Aufgaben in der Zukunft wertvoll und nützlich (Rothland, 2010).

Fremdsprachenlehrer als Multiplikatoren

Fremdsprachen hatten noch nie so große ökonomische, politische und gesellschaftliche Bedeutung, wie heute. Mehrsprachigkeit ermöglicht sowohl bessere berufliche Chancen, als auch persönliche Vorteile. Außerdem fördert sie die Mobilität der Bevölkerung (Auernheimer, 1995:85; Auernheimer, 2007:107).

Der Bereich des Fremdsprachenunterrichts erscheint als ein geeignetes Feld, in dem den Schülern die Gelegenheit geboten werden kann, nicht nur andere Sprachen zu erlernen, sondern auch ihre eigene Stelle innerhalb eines internationalen Kontextes erkennen bzw. bestimmen zu können. In diesem Sinne schreibt Krumm: „Sprachenlernen ist immer auch Kultur lernen.“ (Krumm, 1999:118) Durch die Entdeckung der Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten entwickelt sich die Fähigkeit zum Verständnis des *Fremden*.

Mit dem Erlernen von Fremdsprachen können kulturelle Konflikte vermindert werden. Deshalb ist die Aufgabe der Sprachlehrer auf gesellschaftlicher Ebene ebenfalls besonders verantwortungsvoll (Weidenfeld, 2002:21).

Die Sprachlehrer sind eine Art Kulturlehrer, die umfassende Kenntnisse über die Sprache, Kommunikation und Kultur des Zielsprachenlandes beherrschen. Die grenzübergreifenden Beziehungen funktionieren in allen Bereichen der Wirtschaft, der Politik und der Kultur. Deshalb wird von einem kompetenten Sprachunterricht *Internationalisierung*, aber keine erzwungene *Globalisierung* angestrebt. Die Fremdsprachenlehrer werden auf diese Weise zu Botschaftern der Interkulturalität (Raasch, 1999:71).

Die theoretischen Kenntnisse der Lehramtsstudenten stimmen aber oft mit der Methodik und Praxis, die während des Unterrichts verwendet werden, nicht überein. Um das nötige Erfahrungswissen zu erwerben, ist die Möglichkeit der Mobilität, z.B. in Form von Austauschprogrammen unerlässlich. Dem Bologna-Prozess und den Anforderungen des Arbeitsmarkts gemäß, sollten die Lehramtsstudierenden der Sprachen ihre Kenntnisse möglicherweise in einem, der Zielsprache entsprechendem Land und Kulturkreis erwerben (Lachmann, 2004; Bellenberg & Reintjes, 2010). Die Sprache als Instrument der Kultur gilt als ein grundlegendes Element der interkulturellen Kommunikation. Falls die Bedeutung des Fremdsprachenlernens sich – der Entwicklung des Arbeitsmarktes entsprechend – verändert, gewinnen die Fachsprachen im Unterrichts- und Hochschulwesen immer mehr Relevanz.

Welche sind also die Kenntnisse, über die ein Fremdsprachenlehrer verfügen muss? Zur Verwirklichung der fachdidaktischen Praxis sollten die internationalen – theoretischen und praktischen – Tendenzen bekannt sein, z.B. zur Anfertigung vom Unterrichtsmaterial. Die Planung und Anwendung von Arbeitsformen wie Frontalunterricht, Einzel-, Gruppen-, bzw. Projektarbeit erfolgen abwechselnd. Die verwendeten Unterrichtstechniken berücksichtigen die Gruppendynamik, kommunikativen – multiperspektivischen Sprachunterricht, Theaterpädagogik. Diese werden einerseits zur Entwicklung des Individuums, andererseits zur Förderung der kooperativen Lernstrategien möglicherweise differenziert eingesetzt. Die Leistungsmessung geschieht nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Fremdsprachen*, Sprachenkompetenzstufen zur Beurteilung (15/2006-os OM rendelet). Die Lehrenden müssen unter anderem über die folgenden Fähigkeiten verfügen: Empathie, Authentizität, kommunikative Fähigkeiten, Konfliktfähigkeit, Toleranz, Achtung, Respekt, usw. (Halász, 2005)

Nach der Verordnung des Ungarischen Bildungsministeriums (15/2006 OM) müssen Sprachlehrer bis zum Universitätsabschluss – dem Bologna-Prozess entsprechend – unter anderem die folgenden Kompetenzen erwerben:

- hohe Kommunikationskompetenz, angemessene Sprachauswahl in der Zielsprache mindestens auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für die Fremdsprachen.
- die Fähigkeit, anhand der sprachpädagogischen Theorie für die Grammatik, Aussprache, Intonation, in der kulturellen Bildung, bei der Beurteilung und Leistungsmessung die richtigen Methoden zu finden
- Verwendung von angemessenen Arbeitsformen, wie kooperatives Lernen (Partner- und Gruppenarbeit) selbstreguliertes Lernen und Frontalunterricht.
- Verwendung von kommunikativen und aufgabenorientierten sprachpädagogischen Ansätzen
- Verwendung der interdisziplinären und fachsprachlichen Grundsätze
- Planung, Durchführung und Beurteilung von theater- und projektpädagogischen Vorgängen (15/2006-os OM rendelet).

Während des Studiums haben die Lehramtsstudenten kaum Möglichkeiten die beschriebenen Kompetenzen durch praktische Erfahrungen zu erwerben (Falus, 2006:115). Durch die technischen und gesellschaftlichen Wandlungen vollziehen sich auch im Bildungswesen bedeutende Veränderungen (Schaffhauser, 2004:223). Die Möglichkeiten, die durch die Förderung der horizontalen Beziehungen im

Hochschulwesen entstehen können, dürfen nicht unterschätzt werden. Besondere Bedeutung kommt hier den Mentoren zu.

Die elektronischen Unterrichtsmaterialien erweisen sich praxisnah und vielseitig. Im Gegensatz zur persönlichen Interaktion sind sie schneller und effektiver zu verbreiten (Kárpáti, 2002:251). Wenn sich die zukünftigen Lehrkräfte bereits als Studierende mit den Voraussetzungen der digitalen Bildung bzw. der Geschwindigkeit des digitalen Informationsflusses vertraut machen, entwickelt sich die Fähigkeit und Motivation, diese Einstellung im späteren Berufsleben auch zu vertreten. Die Innovationsbereitschaft integriert die Lehrenden selbst ins System des *Lebenslangen Lernens*. Diese Aspekte werden in Westeuropa und Nordamerika in der Lehrerbildung und Weiterbildung besonders befördert (Falus, 2006:26).

Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen – ein Vergleich

Die Universität ELTE ist eine der seit dem Mittelalter bestehenden, traditionellen Universitäten Europas. Sie wurde 1635 gegründet. Im 19. Jahrhundert entwickelte sich die Universität rasant, und wurde zum wissenschaftlichen Zentrum. Seit 1950 wird sie Eötvös Loránd Universität genannt.

An der ELTE sind für die Lehramts-Ausbildung der einzelnen Fächer, die Lehrstühle und Institute verantwortlich. Dank der Größe und der Bedeutung der Geisteswissenschaftlichen Fakultät, werden in der Lehrerbildung zahlreiche Fremdsprachen angeboten: Englisch, Französisch, Latein, Kroatisch, Polnisch, Deutsch, Griechisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Portugiesisch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch, Ukrainisch und Ungarisch als Fremdsprache. Entsprechend dem Bologna-Prozess werden hier die Sprachlehrer im Anschluss an einen sechssemestrigen BA – im Rahmen von Masterstudiengängen ausgebildet. Die ELTE, als eine der größten Universitäten in Ungarn, verfügt vor allem wegen seines Standortes in der Hauptstadt über eine multikulturelle Umgebung. Durch die große Auswahl der Fremdsprachenstudiengänge, funktionieren die Austauschprogramme, z.B.: Sokrates: Comenius, Erasmus, Grundtvig, Lingua und Minerva, Leonardo, CEEPUS u.a. (Linsenmann, 2006:526). Die Prüfungsordnung beinhaltet aber keine Informationen über die Integration der ausländischen Studierenden in das Leben der Universität. Mentoren helfen den Studierenden ausschließlich in der Phase der schulpraktischen Übung.

Die Zahl der Klubs und Vereine, in denen die Studenten ihre (interkulturellen) Beziehungen aufbauen und pflegen könnten ist ziemlich gering. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass diese Lücke durch

die kulturellen und infrastrukturellen Möglichkeiten der Stadt Budapest im großen Maße gefüllt wird.

Den Studierenden der Fremdsprachen, z.B. den Germanistikstudenten der ELTE, wird ein Kurs mit der Bezeichnung *Entwicklung der interkulturellen Kompetenz*, und weitere der Thematik entsprechende Kurse, wie z.B. *Interkulturalität, Dialog zwischen Kulturen im Spiegel der Texte angeboten*.

Trotzdem erhalten die Studierenden nicht genügend Information zur Aneignung von interkultureller Verständigung. Die oben genannten Kurse haben viel mehr den Charakter von Landeskunde, beziehen sich auf Mode, Musik, Kunst, usw. der deutschsprachigen Länder. Wenig Aufmerksamkeit bekommen aber die wesentlichen Inhalte der Interkulturalität, wie Toleranz, Solidarität, Problemlösungsfähigkeit oder Konfliktfähigkeit.

Das Zukunftskonzept der Eötvös Loránd Universität beinhaltet die folgenden Zielsetzungen in Bezug auf die Interkulturalität: Die Universität hat den pädagogischen Auftrag, die ungarische und die universelle Kultur zu bewahren und weiterzugeben sowie die europäische Bildungstradition für die Qualität der Hochschulbildung und Forschung einzusetzen. Das Ziel ist die Bildung von Intellektuellen, die fähig sind: Probleme zu erkennen und zu analysieren; Lösungsmöglichkeiten auszuarbeiten, und selbstständige Entscheidungen zu treffen; Konsens zu finden; die unterschiedlichen Kulturen zu verstehen und zu würdigen; Verantwortung gegenüber der Zukunft ihrer nahen Umgebung, und gegenüber der Zukunft von Ungarn, Europa und der Menschheit zu tragen; die Werte der Solidarität, des Humanen zu vertreten; Fachwissen zu vermitteln; die allgemeinen ethischen Normen, Menschenwürde, freie Meinungsäußerung, Freiheit der Gedanken zu würdigen (<http://www.elte.hu/kuldetes/>).

Die ELTE strebt sich danach, durch hohes Niveau der Masterstudiengänge, der Promotion, inter- und multidisziplinäre Programme, durch Sprachlernmöglichkeiten, durch gemeinsame Programme mit ausländischen Universitäten, und Innovation, als Forschungsuniversität wettbewerbsfähige Diplome zu vergeben.

Die RWTH Aachen wurde 1865 aufgrund der ausgedehnten Industrialisierung der Stadt Aachen gegründet (Alma Mater Aquensis, 1995). Die Universität wird heute *Rheinisch Westfälische Technische Hochschule* genannt, und hat den Aufbau der klassischen Universitäten. Seit den 1970-er Jahren wächst die Universität rasch. Fast alle traditionellen Studiengänge stehen im Angebot (http://www.archiv.rwth-aachen.de/rea/Seite/geschichte_heute.htm).

Für die Fachlehrerausbildung sind die einzelnen Fakultäten verantwortlich. Die Geisteswissenschaftliche Fakultät hat 13 Institute. Relevant für unser Thema sind Anglistik, Amerikanistik, Romanistik, Germanistik und Deutsch als Fremdsprache (Alma Mater Aquensis, 1995).

Der Aufbau des Lehramtsstudiums umfasst eine Ausbildung in 9 Semestern. Dem Bologna-Prozess entsprechend erfolgt die Umstellung auf das Bachelor-Master-System bis 2011/12 (<http://www.rwth-aachen.de/go/id/igp/>).

Das Modul mit der Bezeichnung *Cultural Studies* bietet den Anglistik Lehramts-Studenten zwei Vorlesungen als Pflichtveranstaltung, und ein Seminar, als Wahlpflichtveranstaltung, die sich einerseits mit kulturellen Fragen, andererseits mit Informationen zur Landeskunde beschäftigen (<http://www.anglistik.rwth-aachen.de/index.php?id=95>). Möglicherweise berühren weitere angebotene Kurse Aspekte der Multikulturalität und interkultureller Erziehung. Es muss auf internationale Netzwerke und die Zusammenarbeit mit ausländischen Universitäten hingewiesen werden. In der Regel absolviert jeder Student/in ein Auslandssemester.

Die RWTH Aachen erweist sich als ausgezeichnete multikulturelle Umgebung. Betrachtet man die geographische Lage, liegt sie am Dreiländereck: Deutschland, Belgien, Niederlande, im Herzen der europäischen Integration, das Gebiet nennt man die Euregio. Die Multikulturalität bestimmt auch das soziokulturelle Milieu. Langjährige Zusammenarbeit besteht mit den Universitäten Liege und Maastricht. Außerdem partizipiert die RWTH an zahlreichen Austauschprogrammen der EU, und bietet u.a. dadurch einer großen Anzahl von Studenten aus aller Welt die Möglichkeit an der RWTH zu studieren. Die unterschiedlichen Kirchengemeinden, Vereine und Veranstaltungen schaffen durch Ausflüge, Tanzschulen usw. Voraussetzung für den Kulturaustausch (<http://www.fsmb.rwth-aachen.de/internationales/auslandsfaq.html#159>).

Aachen ist eine multikulturelle Stadt. Sowohl die Universität, als auch andere Facetten der Stadt zeigen tatsächlich eine bunte Palette von Menschen mit unterschiedlicher Nationalität, Hautfarbe und Herkunft. Das Vorhandensein einer internationalen Gemeinschaft reicht aber noch lange nicht zur interkulturellen Kompetenz. Dafür, dass das Zusammenleben konfliktfrei funktioniert, sind immer erneute kulturelle Tätigkeiten, Möglichkeit, einander kennenzulernen, und regelmäßige Kommunikation erforderlich.

Betrachtet man das Zukunftskonzept der RWTH aus interkultureller Perspektive, konzentriert es sich im Dienst der exzellenten Lehre auf die Studierenden. Besondere Aufmerksamkeit wird dem Mentor-System geschenkt. Diese Initiative soll nicht nur vertikale, sondern auch horizontale Beziehungen fördern. Die Arbeitsformen Gruppen und Projektarbeit wurden integrativer Bestandteil des Lehr- und Lernkonzepts. Die soziale Integration in das Leben der Hochschule wird durch Betreuung von älteren Studierenden unterstützt. Da die studentischen Tutoren kleine Gruppen betreuen, wird durch die Kooperation in internationalen Teams die Integration von ausländischen Studierenden besonders gefördert. Anhand der sozialen und fachlichen Integration entwickelt sich eine Kompetenz-Erfahrung.

Ein Pilotprojekt des Betreuungsprogramms ist z.B. „Be Buddy“. Engagierte RWTH-Studierende betreuen Studenten aus dem Ausland um vor allem den Einstieg ins Studium zu erleichtern.

Die fremdsprachliche Umgebung, die entsprechende Infrastruktur, die Motivation und die Verwendung von wirkungsvollen Unterrichtstechniken tragen dazu bei, authentische interkulturelle Situationen zu erzeugen. Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen stützt sich auf Interdisziplinarität und auf horizontale Netzwerke.

Die pädagogischen Zielsetzungen der zwei Universitäten sind relativ ähnlich. Sie entsprechen den bildungspolitischen Forderungen der Europäischen Union. Die Analyse der Zukunftskonzepte zeugt eindeutig davon, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenzen der Studierenden Beachtung findet. Die Institutionen setzen sich für die Qualität der Studiengänge der Universitäten ein, um die Mobilitätshemmnisse zu beseitigen und gleichzeitig die späteren beruflichen Chancen der Studierenden zu steigern. Die interdisziplinäre Annäherungsweise erfolgt vor allem durch die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen.

Möglicherweise kommt der Mangel zum Vorschein, dass die angebotenen Lehrveranstaltungen zur Thematik der Interkulturalität nur den Bereich Landeskunde bearbeiten und keine Konzepte für soziale Verhaltensweisen und demokratische Kompetenzen vermitteln.

Ausblick

Im Rahmen der weiteren Forschung sollen empirische Untersuchungen durchgeführt werden. Die Effektivität und Wirkung der Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer wird analysiert und international verglichen. Absolventen und Lehrenden der RWTH Aachen und der ELTE werden befragt, wie die Inhalte der interkulturellen Pädagogik kommuniziert werden. Die folgenden Bereiche werden erforscht:

- Möglichkeiten und Integration der interkulturellen Dimension,
- Fragen und Bedeutung der Vermittlung interkultureller Inhalte,
- interkulturelle Fähigkeiten der Absolventen,
- Methoden zur Entwicklung der demokratischen und interkulturellen Kompetenzen,
- Anerkennung und Vermittelbarkeit der Erziehung zum demokratischen Bürger.

Literatur

- Alma Mater Aquensis. Berichte aus dem Leben der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. Sonderband 1870-1995, Aachen 1995.
- ATKINSON (1996): *Tanulás, emlékezés és gondolkodás*. In: Atkinson, L. R. & Atkinson, C. R. & Smith, E. E. & Bem, J. D. (Hrsg.): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- AUERNHEIMER, G. (1995): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- AUERNHEIMER, G. (2007): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- BELLENBERG, G. & REINTJES, Ch. (2010): Chancen zum Professionalisierungsgewinn durch die Bologna-Reform der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 1.
- FALUS Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FRITZLER, M. (2007): *Wohin steuert Europa*. In: Fritzler, M. & Unser, G. (Hrsg.): *Die Europäische Union. Bundeszentrale für politische Bildung*, Bonn.
- GAGEL, W. (2000): *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. Opladen. Leske & Budrich Verlag.
- Geschichte der RWTH Aachen*. In: http://www.archiv.rwth-aachen.de/rea/Seite/geschichte_heute.htm [02.02.2010]
- HALÁSZ Gábor (2004): *Tanulás és európai integráció*. In: Balogh László: *Iskolavezetés és korszerű tanulási környezet*. Okker Kiadó, Budapest.
- HALÁSZ, G. (2005): *A tanárképzés és a tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és a koppenhágai folyamatban*. [http://www.oki.hu/.../Leonardo%20pedagógus%20-%20\(teljes\).htm](http://www.oki.hu/.../Leonardo%20pedagógus%20-%20(teljes).htm) [15.04.2010]
- KÁRPÁTI, A. (2002): *Az informatikai társadalom iskolája*. In: Bábosik I. & Kárpáti, A. (Hrsg.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest.
- KRUMM, H. J. (1999): *Nachbarsprachen – eine Herausforderung für die monolinguale Einstellung der Bildungssysteme und den traditionellen Fremdsprachenunterricht*. In: Krumm, H. J. (Hrsg.): *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen*. Eviva Verlag, Wien.
- LACHMANN, R. (2004): *Bologna und die Lehramtsausbildung*. www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004. [26.04.2010]
- LÄUFER, T. (Hrsg.) (2002): *Vertrag von Nizza*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- LEONG, C-H. & WARD, C. (2006): *Intercultural relations in plural societies*. In: J.W. Berry (Hrsg.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. D. L. Sam, Cambridge.
- LINSENMANN, I. (2006): *Bildungspolitik*. In: Weidenfeld, W. & Wessels, W. (Hrsg.): *Europa von A bis Z*. 9. Aufl., Institut für Europäische Politik, Berlin.
- OSTERTAG, M. (2001): *Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft*. Leschke, Budrich Verlag, Opladen.
- RAASCH, A. (1999): *Grenzlos durch Sprachen*. In: Krumm, H. J. (Hrsg.): *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen*. Eviva Verlag, Wien.
- RINKE, K. (2000): *Politische Bildung*. In: Reich, H. H. & Holzbrecher, A. & Roth, H. J. (Hrsg.): *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Leschke & Budrich Verlag, Opladen.

- ROTHLAND, Marin (2010): Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: diffus, trügerisch und defizitär. *Die Deutsche Schule*, 1.
- SCHAFFHAUSER, F. (2004): *Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolakultúrák átalakulása a 21. század elején.* In: Bábosik István (Hrsg.): *Neveléstudományok*. OsirisKiadó, Budapest.
- SÉRA, L. (2007): *Motiváció az osztályban, avagy amit egy pedagógusnak a motivációról tudnia kell.* In: Bábosik, I. & Torgyik, J. (Hrsg.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban.* Eötvös József Kiadó, Budapest.
- WEIDENFELD, W. (2002): *Europa – aber wo liegt es?* In: Weidenfeld, W. (Hrsg.): *Europa-Handbuch.* BpB., Bonn.

Eine Darstellung am Beispiel der Begriffe Westen – Osten, Abendland - Orient, Zivilisation – Kultur im deutsch-polnischen Vergleich

© Eva Teshajev

(Universität Miskolc, Miskolc, Ungarn)

Eine Veranstaltung innerhalb meines Kurses "Übersetzen aus dem Ungarischen ins Deutsche" endete unverhofft in einer kulturhistorischen Diskussion. Unverhofft deshalb, weil der zu übersetzende ungarische Text auf den ersten Blick nicht viel mit Kultur zu tun hatte. Es handelte sich nämlich um einen Text zum Thema Währungsschwankungen. Die Kursteilnehmer hatten einen Satz daraus übersetzt als "Der Forint schwankte gemeinsam mit den anderen Währungen der *Region*." Der übersetzte Satz war zwar korrekt, im Hinblick auf den deutschsprachigen Zieladressaten der Übersetzung fehlte jedoch ein Hinweis, der ihm das Verstehen des Textes erleichtert, nämlich der Hinweis, um welche Region bzw. welche Länder es sich handelt. Mit "der Region" waren (obwohl nicht explizit erwähnt) Ungarn, Tschechien und Polen gemeint. Die Kursteilnehmer machten daraufhin den folgenden Übersetzungsvorschlag: "Der Forint schwankte gemeinsam mit den anderen Währungen *Mitteleuropas*." Und genau dies brachte den Stein ins Rollen. Den Begriff *Mitteleuropa* würden die deutschsprachigen Zieladressaten im Bezug auf die genannten Länder nämlich als falsch empfinden, er würde sie verwirren. Ungarn, Tschechien und Polen werden aus der deutschen Perspektive höchstens als *Mittel-Ost-Europa* bezeichnet, oft aber sogar als *Osteuropa*. Die ungarischen Studenten im Studiengang Übersetzen hingegen waren mit dieser Zuordnung ihrer Region überhaupt nicht einverstanden und riefen aus „Wir sind doch nicht Osteuropa!“.

Aber was versteht man eigentlich unter *Osteuropa* und was unter *Westeuropa*? Was ist *der Westen*, was *der Osten*? Und wo zieht (und zog) man die Grenze? Das oben angeführte Beispiel zeigt, dass solche Begriffe wie *West*-, *Ost*- und *Mitteleuropa* für verschiedene Kultur- und Sprachgemeinschaften etwas anderes darstellen. Hinter den Begriffen *Westen* und *Osten* stehen Konzepte, die nicht nur von verschiedenen Völkern sehr unterschiedlich aufgefasst werden, sondern deren Verständnis sich auch im Laufe der Zeit veränderte. Es handelt sich bei den hier behandelten Begriffen nicht um geografische, eindeutig eingrenzbar Termini, sondern um konstruierte Größen zur Charakterisierung von kulturellen, gesellschaftlichen oder auch politischen

Räumen. Daher sind *Westen* und *Osten* auch nicht eindeutig und nicht universell. So scheint es z.B., dass Deutschland ein "westlicher" Staat ist, dabei war lange Zeit umstritten, ob Deutschland zum *Westen* oder zum *Osten* gehörte. In der Tendenz fühlten sich die Deutschen lange Zeit eher zum *Osten* zugehörig. Im hingegen geografisch östlicher gelegenen Polen war man sich bereits seit der Aufklärung sicher, zum *Westen* zu gehören.

Ziel dieses Artikels ist es, einerseits eine kurze Übersicht über die Konzepte des *Westens* und des *Ostens* und der mit ihnen assoziierten Begriffspaare *Westeuropa* – *Osteuropa* aber auch *Abendland* – *Orient* und *Kultur* – *Zivilisation* zu geben. Es erfolgt ein Überblick über die Entstehung der Begriffe und ihre Bedeutung in verschiedenen Kultur- und Sprachgemeinschaften. Dabei werden als zu vergleichende Kultur- und Sprachgemeinschaften, primär Deutschland und sein östlicher Nachbar Polen (als Repräsentant der im Eingangsbeispiel umstrittenen Region) herangezogen. Um zu zeigen, wie sehr sich kulturelle Konzepte unterscheiden, werden die deutschen und polnischen Auffassungen von *Westen* und *Osten* mit den Bedeutungsangaben aus englischen und spanischen Wörterbüchern verglichen.

Andererseits soll durch den Artikel das Bewusstsein im Hinblick auf kulturspezifischen Wortschatz, zu dem auch die Begriffe *Westen* und *Osten* zu rechnen sind, geschärft werden und es soll verdeutlicht werden, wie wichtig die kulturelle Kompetenz für angehende Übersetzer ist. Daher wird zunächst die Problematik des kulturspezifischen Wortschatzes im Allgemeinen dargestellt.

Die Problematik des kulturspezifischen Wortschatzes

Kulturspezifischer Wortschatz und kulturelle Schlüsselwörter sind fest in der ausgangssprachlichen Kultur verankert und haben kein Äquivalent in anderen Ländern und anderen Sprachen. Es handelt sich dabei sowohl um Elemente des Alltags (z.B. dt. Stammtisch), als auch der Geschichte (z.B. dt. Kulturkampf), der Politik (dt. Jamaika-Koalition) etc., einer Sprachgemeinschaft. Es sind geschaffene oder ersonnene Objekte einer materiellen und geistigen Kultur (Markstein, 1998:288f). Zu dem kulturspezifischen Wortschatz gehören auch Realienbezeichnungen (z.B. russ. Samowar, dt. Schultüte, engl. Pub). Da die Definition der Realienbezeichnung jedoch unscharf ist, wird im Artikel der breitere Begriff kulturspezifischer Wortschatz verwendet (Worbs, 2000:2).

Der kulturspezifische Wortschatz steht im Gegensatz zu den Termini (Fachausdrücke aus einer bestimmten Wissenschaft oder Tätigkeit). Im Unterschied zu den Termini, die über eine exakte Definition verfügen, lassen sich kulturspezifische Wörter oft nicht präzise definieren. (Markstein, 1998:288)

Während Termini hinsichtlich der denotativen Äquivalenz Eins-zu-Eins-Entsprechungen in anderen Sprachen aufweisen, findet man bei

kulturspezifischen Wörtern eher Eins-zu-Teil-Entsprechungen vor. Manche gelten sogar als "unübersetzbar" (z.B. dt. Geist; russ. toská) (Koller, 1997:228f).

Andererseits können manche Wörter sowohl kulturspezifisch sein als auch als Termini fungieren, abhängig von Kontext und Texttyp in dem sie auftreten. Der Begriff "New Deal" zum Beispiel ist einerseits ein politischer Terminus, der jedoch auch ein kulturspezifischer Begriff in der Ära Roosevelt war. (Markstein, 1998:289) Ebenso können *Westen* und *Osten* geografische Begriffe sein oder auch geistesgeschichtliche Konstrukte zu bestimmten Zeiten. Als konstruierte Größen sind sie keine "nüchtern-präzisen" Termini (Markstein, 1998:288), sondern ihre Bedeutung ist nicht eindeutig umrissen.

Die erste Schwierigkeit für den Übersetzer besteht darin, den kulturspezifischen Begriff zunächst als solchen zu erkennen. Offensichtliche Realien wie z.B. russ. datscha, dt. Dirndl lassen sich durch ihre Eins-zu-Null-Entsprechung in der Zielsprache leichter identifizieren. Sind sie erst einmal erkannt, kann der Übersetzer ihre Bedeutung recherchieren und diese z.B. als kulturerschließende Paraphrase in den zielsprachlichen Text integrieren, um den Adressaten der Übersetzung die nötige Hintergrundinformation zu liefern. Wesentlich schwieriger gestaltet sich der Translationsprozess, wenn das betreffende Wort dem Übersetzer als vollständig übertragbar erscheint. (Markstein, 1998:290) Gerade dies ist der Fall bei Begriffen wie *Westen* und *Osten*, *Westeuropa* – *Mittleuropa* – *Osteuropa* aber auch *Abendland* – *Orient* und *Kultur* – *Zivilisation* – sie scheinen in jeder Sprache ein Äquivalent zu besitzen. Ihre kulturspezifische Konnotation fällt oft auf den ersten Blick nicht auf. Auch die Recherche der Konnotation gestaltet sich hier langwierig. Wo zieht man z.B. zwischen *Osteuropa* und *Westeuropa* die Grenze? Ein Blick in den Duden hilft dem Übersetzer jedenfalls nicht weiter, denn dort wird *Westeuropa* als "westlicher Teil", *Osteuropa* als "östlicher Teil" und *Mittleuropa* als "mittlerer Teil Europas" erläutert. Daher braucht der Übersetzer eine hohe kulturelle Kompetenz, um eine treffende translatorische Lösung zu finden (Markstein, 1998:290).

Dem Übersetzer muss außerdem bewusst sein, dass zum kulturspezifischem Wortschatz eine Vielzahl von Elementen gehört, darunter auch Abkürzungen, Titel, Feiertage und im weiteren Sinne auch Anrede-, Gruß- und Abschiedsfloskeln usw. (Markstein, 1998:289). So wird in manchen Sprachen, z.B. im Polnischen und im Ungarischen, in der höflichen Anrede oft die Berufsbezeichnung der angesprochenen Person erwähnt (z.B. "Panie kierowniku", "Panie architekcie") – im Deutschen würde jedoch eine Anrede mit "Herr Leiter" oder "Herr Architekt" gegen die kulturspezifischen Konventionen verstoßen.

Auch in bezug auf Personennamen, geographische Bezeichnungen und sogar Jahreszahlen und Monatsnamen - und selbst Uhrzeiten (man denke nur an "five o'clock", welches in der Vergangenheit in England oft "teatime" implizierte) - ist eine volle Entsprechung der lexikalischen Einheiten in

verschiedenen Sprachen nicht zwangsweise vorhanden. Sie alle können nämlich über ein konnotatives Potential verfügen. So kann mit dem Satz "He went to Eton.", je nach Kontext, entweder gemeint sein, dass die erwähnte Person in die Stadt Eton fuhr oder aber ein Absolvent der dortigen Elite-Schule Eton College ist. Der Übersetzer darf sich daher nicht dazu verleiten lassen, die Bezeichnungen ohne vorherige Überprüfung mit einer einfachen Transkription zu übertragen. Die Konnotation mancher Toponyme ist weltweit bekannt, wie z.B. Waterloo, Hiroshima etc. Andere wiederum verlangen dem Übersetzer kulturelles Hintergrundwissen ab: z.B. Bayreuth (Wagner-Festspiele), Trianon usw. (Markstein, 1998:289).

Unser heutiges Bewusstsein wird durch die Ereignisse aus der Vergangenheit bestimmt. Dabei sind nicht nur die Ereignisse selbst von Bedeutung, sondern vielmehr, wie die damaligen Menschen sie empfanden. Denn die tatsächlichen geschichtlichen Ereignisse führten oft zur Bildung von gedanklichen Konstruktionen, die die Nachwelt für lange Zeit prägen sollten. Selbst wenn das heutige Bewusstsein sich verändert hat, so sind die Gedanken, die wir aus der Vergangenheit übernommen haben, doch unterschwellig vorhanden. Nur wenn wir uns mit der Vergangenheit befassen, wird es leichter, unseren heutigen Blick auf die Welt besser zu verstehen.

So war und ist zum Beispiel das Jahr 1956 kein gewöhnliches Jahr in Ungarn, es wurde nämlich zum Symbol für den Aufstand gegen die kommunistischen Machthaber. Genauso würde ein Brite bei der Jahreszahl 1066 sofort an die letzte Invasion Großbritanniens denken.

Der richtige Umgang mit kulturspezifischem Wortschatz setzt also beim Übersetzer eine hohe kulturelle Kompetenz voraus, welche unbedingt im Übersetzungsunterricht entwickelt werden muss.

Die Entstehung kultureller Schlüsselwörter am Beispiel von Westen, Osten und der mit ihnen assoziierten Begriffe

Die Entstehungsgeschichte mancher kultureller Schlüsselwörter reicht sehr weit in die Vergangenheit zurück. Dies lässt sich gut am Beispiel der Begriffe *Westen*, *Osten* und der Begriffspaare *Westeuropa* – *Osteuropa* aber auch *Abendland* – *Orient* und *Kultur* – *Zivilisation* veranschaulichen.

Die nähere Bestimmung dieser Begriffe gestaltet sich alles andere als einfach. Während eine Definition von *Abendland* und *Zivilisation* noch leichter fällt, sind gerade die Begriffe *Westen* und *Osten* äußerst vage. Es handelt sich dabei nicht um geographisch eindeutig eingrenzbar Begriffe, sondern um konstruierte Größen, die zur Charakterisierung von kulturellen, gesellschaftlichen oder auch politischen Räumen verwendet

werden. Auch die Trennung von *Abendland* und *Westen* bzw. *Orient* und *Osten* ist nicht eindeutig und universell.

Daneben lässt sich auch die Grenze zwischen der „Idee“ des *Westens* und der des *Ostens*, nicht eindeutig festlegen. Sie hängt von der geographischen und ideologischen Position der Nationen ab, die diese Begriffe für sich definierten, und von der Zeit in der die Definition gebildet wurde. So betrachteten die Franzosen lange Zeit (zumindest bis 1945) Deutschland als ein Land des *Ostens*. Die Deutschen wiederum mussten entscheiden, ob sie zum *Westen* oder zum *Osten* gehörten oder aber ein Volk der „Mitte“ darstellten (nach 1945 entschieden sie sich für den *Westen*), während man im geographisch östlicher gelegenen Polen, spätestens seit der Aufklärung, nahezu eindeutig sicher war, zum *Westen* zu gehören.

Die Idee vom *Westen* und *Osten* ist europäischen Ursprungs. Sie entstand aus dem Wunsch heraus, seine eigene Identität näher zu bestimmen und sich gegen fremde Elemente abzugrenzen.

Das Denken in diesen Kategorien hat eine lange Tradition. Schon zur Zeit des Römischen Weltreiches begann man, einzelne Völker aufgrund kultureller und religiöser Gemeinsamkeiten zu größeren Gemeinschaften zusammenzufassen. Man gab ihnen so eine gemeinsame Identität und stärkte sie im Kampf gegen wesensfremde Völker (Barudio, 1994:1). So entstand zunächst eine Opposition zwischen dem romanischen Süden und dem germanischen Norden. Im Laufe der Geschichte sollte sich diese Achse verschieben: aus der Nord-Süd-Opposition wurde eine West-Ost-Opposition (Kuźma, 1980:8).

Und obwohl die Grenze zwischen *Westen* und *Osten* sich nicht eindeutig ziehen ließ, war man doch, zumindest in Europa, zutiefst davon überzeugt, dass es einen unüberbrückbaren Gegensatz zwischen dem *Westen* und dem *Osten* gäbe.

So verband man im Laufe der Zeit den *Westen* und den *Osten* mit Bildern und Mythen: den *Westen* mit Christentum und Individualität, den *Osten* mit Buddhismus und der einheitlichen Masse. Symbole des *Westens* waren Europa und Rom, die des *Ostens* Asien und Byzanz. Für den *Westen* standen Rationalismus und Ariertum – für den *Osten* Irrationalismus und Semitentum. Weiterhin wurde aber auch der Katholizismus als Bestandteil des *Westens* und der Protestantismus als Merkmal des *Ostens* gesehen (auf diese Weise konnte die Grenze zwischen *Westen* und *Osten* innerhalb eines Staates bzw. innerhalb derselben Nation verlaufen) (Kuźma, 1980:8).

Die Grenze zwischen *Westen* und *Osten* konnte, sowohl im geografischen, als auch im übertragenen Sinne, geradezu überall verlaufen. So verbanden manche den Klassizismus mit dem *Westen* – die Romantik mit dem *Osten*. Den *Westen* mit Männlichkeit – den *Osten* mit Weiblichkeit. Andere wiederum sahen das Symbol des *Ostens* im Geist – das des *Westens* in der Materie (Kuźma, 1980:8).

Oft stellten die Begriffe *Westen* und *Osten* allerdings leere Hüllen dar, die man mit jedem beliebigen, teilweise widersprüchlichen, Inhalt füllen konnte (Wierzbicki, 1984:10).

Zivilisation und Kultur

Bei der Entstehung der heutigen Bedeutung der Begriffe *Westen* und *Osten* spielte der Begriff *Zivilisation* eine wesentliche Rolle.

Während der Aufklärung propagierte Montesquieu die Idee der Entwicklung in organischen Zyklen, der zufolge alle Völker und Staaten ein Stadium von Kindheit, Jugend, Reife und Verfall durchleben. Ihr Entwicklungsstand wird zudem von der, sie umgebenden Umwelt (ökologischer Determinismus) bestimmt (Wierzbicki, 1984:41). Diese Idee war sehr populär und wurde von vielen Philosophen und Historikern auch in den kommenden Epochen aufgegriffen. Auf ihrer Grundlage wurden später eigene Konzepte entwickelt, so z.B. von den polnischen Gelehrten der Aufklärung Staszic und Kołłątaj. Auch Goethe, Schelling und schließlich Oswald Spengler entwickelten Theorien bezüglich der organischen Entwicklung.

Die Theorie von der Entwicklung der Völker und Staaten in organischen Zyklen besagte, dass die Menschheit einen Prozess der ständigen Vervollkommnung durchmacht. Dieser Prozess führt alle Völker in die gleiche Richtung, es gibt jedoch große Unterschiede in der Geschwindigkeit, in der die einzelnen Völker ihren Weg von der Barbarei zur Vervollkommnung zurücklegen (Wierzbicki, 1984:40). Die barbarischen Völker gelten nach dieser Theorie als jung, die reifen als zivilisiert. Die reifen Völker waren den jungen somit überlegen.

Die französischen Aufklärungsphilosophen entwarfen dabei eine neue Vorstellung von *Zivilisation*. *Zivilisation* bedeutete in der Aufklärung geistigen, technischen, moralischen und gesellschaftlichen Fortschritt.

Ein Element des aufklärerischen Gedankens war eine eigene Zivilisationsgeografie. Laut der organischen Entwicklungstheorie gab es nur einen für die gesamte Menschheit gültigen Entwicklungsweg – den Glauben an die Existenz von verschiedenen Zivilisationen ließ die Aufklärung nicht zu. So herrschte in der Aufklärung das Dogma, Europa (und vor allem Westeuropa) sei das Zentrum der modernen Zivilisation in dem der Vervollkommnungsprozess des Menschen sein höchstes Stadium erreicht habe (Wierzbicki, 1984:50).

Während die polnische Aufklärung den westlichen, vor allem von Frankreich geprägten, Zivilisationsbegriff übernahm, lehnten die deutschen Aufklärungsgelehrten eine solche Bestimmung von *Zivilisation* ab. Sie schufen stattdessen ein negatives Bild der *Zivilisation*, als einer rationalistisch-technischen und damit auf das äußere Wirken, auf die Expansion und das Quantitative gerichteten Größe. Der *Zivilisation* setzten sie den Begriff der *Kultur* entgegen, die sie als schöpferische,

nach innen gerichtete Kraft verstanden (Merlio, 1994:120). (1852 sollte der Marburger Professor Karl Friedrich Vollgraf in seinem Werk „Vergleichende Ethnologie sowie Staats- und Rechtsphilosophie der Völker“ die Gesamtentwicklung der Völker in eine Kultur- und eine Zivilisationsphase unterteilen (Wojtecki, 1997:80). 1917 würde schließlich Oswald Spengler die *Zivilisation* als den abschließenden Zustand einer Hochkultur definieren: Danach sterbe jede Hochkultur ab. (Wojtecki, 1997:9).)

Auch der Auffassung von der Überlegenheit der zivilisierten, reifen Völker über die barbarisch jungen, stimmten die Deutschen nicht zu. So sah z.B. Herder gerade in der angeblichen Jugend mancher Völker einen Vorteil: Die Völker die noch barbarisch jung und zivilisatorisch unverbraucht waren, könnten den alten, im Verfall begriffenen Völkern zu einer geistigen Erneuerung verhelfen. Ihnen gehöre die Zukunft.

Betrachtet man die deutsche Geschichte und ihren „Sonderweg“, verwundert es nicht, dass die deutschen Gelehrten eine negative Sichtweise von *Zivilisation* entwickelten. Denn auch im „Flickenteppich“ der deutschen Kleinstaaten empfand man eine Rückständigkeit, in die das ehemalige Heilige Reich deutscher Nation nach einer glänzenden Vergangenheit verfallen war. Von dieser rühmlichen Vergangenheit wollte man sich jedoch nicht trennen und trug sie als ‚Mythos vom Heiligen Reich‘ vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert hinüber. Die „verspätete Nation“ versuchte, ihre sowohl wirtschaftliche als auch staatliche Rückständigkeit, im Vergleich zu den westlichen Nachbarn, durch Überheblichkeit zu kompensieren.

Die deutsche Aufklärung unterschied sich stark sowohl von der französischen als auch von der polnischen. Während in der polnischen Aufklärung, so wie in der französischen, die politische Aktivität und das öffentliche Engagement einen hohen Stellenwert hatten, blieb der deutschen Geisteselite eine politische Einflussnahme zumeist versagt (Namowicz, 1992:135). Stattdessen konzentrierte sich die deutsche bürgerliche Aufklärung auf die Freiheit des „inneren Menschen“. So wurde der Einstellung des stillen „In-Sich-Versinkens“ (im Gegensatz zu großen, lauten Taten), die bereits in der Reformation begonnen hatte, endgültig der Weg geebnet (Namowicz, 1992:136).

Gleichzeitig lehnten sich die politisch und wirtschaftlich rückständigen Deutschen gegen die kulturelle Hegemonie Frankreichs auf und suchten nach eigenen Werten.

Auch der Wörterbuchvergleich offenbart erhebliche Unterschiede in der Bedeutung von *Zivilisation* und Kultur in verschiedenen Sprachen. So spiegelt sich der Gegensatz zwischen nach außen gerichteter *Zivilisation* und nach innen gerichteter Kultur auch in den Bedeutungsangaben des Dudens wider.

“**Zi|vili|sati|on**, die; -, -en [frz. civilisation, engl. civilization]: **1. a)**

Gesamtheit der durch den technischen u. wissenschaftlichen Fortschritt geschaffenen u. verbesserten sozialen u. materiellen Lebensbedingungen”

“**Kult**ur, die; -, -en [lat. cultura= Landbau; Pflege (des Körpers u. Geistes), zu: cultum, Kult]: **1. a)** <o.Pl.> *Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung*“

Darunter findet sich sogar der Beleg:

“K. ist das Gegenteil von Zivilisation’, sagte er (B.Vesper, Reise 461)”
(Duden, 2000)

In der Bedeutungsangabe des englischen Longman Dictionary of Contemporary English hingegen, wird kein künstlerischer und gestaltender Aspekt von Kultur erwähnt:

“**culture**

1 in a society: the ideas, beliefs, and customs that are shared and accepted by people in a society”

“**civilization**

1 a society that is well organized and developed

2 all the societies in the world considered as a whole” (LONGMAN 2001)

Im Spanischen erscheinen „civilización“ und „cultura“ als fast austauschbar und ihre Bedeutungsangabe ähnelt der von „Kultur“ im deutschen Duden:

“**civilización** Estadio cultural propio de las sociedades humanas más avanzadas por el nivel de su ciencia, artes, ideas y costumbres”

“**cultura**

1. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico

2. modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. “

(Diccionario de la Lengua Española, 2001)

Abendland und Westen

Der Zivilisationsbegriff hatte einen erheblichen Einfluss auf die Bedeutungsentwicklung der deutschen Begriffe *Abendland* und *Westen*. Diese sollen nun näher analysiert werden.

Abendland

Von allen in diesem Beitrag behandelten Begriffen, lässt sich *Abendland* genauer bestimmen. Mit *Abendland* (auch *Okzident* genannt) bezeichnet man eine geistes- und kulturgeschichtliche Einheit. Das *Abendland* (geografisch gesehen handelt es sich um den europäischen Raum) bildet bis in die heutige Zeit eine christliche Wert- und Wehrordnung (Barudio, 1994:1). Seine Entstehung geht bis auf die Gründung des Römischen

Weltreichs zurück. Mit der Ausdehnung Roms wurde auch eine besondere Identität im gesamten Mittelmeerraum geschaffen, die sich im Zeichen von Recht und Freiheit als zivilisatorische Eigenwelt verstand und danach strebte, sich von der Gegenwelt der Barbaren, als Wesensfremden, abzugrenzen. Der Aufstieg des Christentums zur Staatsreligion bestärkte die abendländische Identität (Barudio, 1994:1).

Die Abwehr heidnischer und asiatischer Bedrohung ließ die Gemeinsamkeit immer wieder bewusst werden. Es galt, das *Abendland* als den Hort des wahren Glaubens zu verteidigen und man fühlte eine ständige Bedrohung von Seiten des Morgenlandes.

Das abendländische Denken und Handeln wurde von bestimmten Normen und Verhaltensformen geprägt. Dazu gehörte das vertragliche Treuhandwesen in Kirche, Gesellschaft und Staat; das allseitige Streben nach Gerechtigkeit im Sinne der Nikomanischen Ethik des Aristoteles, Rechtsordnung und Freiheitsgeist nach Maßgabe der Gegenseitigkeit; Sozialbindungen des Eigentums; Wohlfahrtstendenzen; Garantien der Menschenrechte aufgrund von Verfassungen; Lebensgestaltung nach antik-christlicher Auffassung (Barudio, 1994:2).

Unter *Abendland* wird auch *Europa* verstanden. Oft wird der Begriff *abendländisch* mit *westlich* gleichgesetzt, so sind z.B. im Polnischen die Begriffe *okcydent* und *zachód* austauschbar (was eine wichtige Gemeinsamkeit der Polen mit Frankreich und dem angelsächsischen Raum darstellt). Im Englischen wird *Abendland* mit *the West* wiedergegeben. Aus deutscher Sicht sind die Begriffe *abendländisch* und *westlich* aber keineswegs identisch (Ehlen, 2001:13).

Die deutschen Konservativen grenzten nach 1806 das *Abendland* als Werteordnung und Kulturraum vom französisch und angelsächsisch geprägten *Westen* ab, weil dieser nur Träger einer angeblich minderwertigen *Zivilisation* war (Barudio, 1994:3).

Westen

Im Deutschen dürfen *Westen* und *Abendland* nicht als Synonyme verwendet werden.

Im Begriff der abendländischen Kultur, ist der zivilisatorische Einfluss des Christentums enthalten, im Begriff der westlichen Denkweise nicht. Die deutsche Vorstellung vom *Westen* ist jünger als die des *Abendlandes* und hat überwiegend politischen Charakter (Ehlen, 2001:13). Die gemeinsame Werteordnung des heutigen *Westens* formte sich über einen längeren Zeitraum, vom 18. Jahrhundert bis in unsere Gegenwart, und wurde durch die europäische Aufklärung, den englischen Pragmatismus sowie den Liberalismus, geprägt (Doering-Manteuffel, 1999:13).

Im Deutschen wird also, anders als im Englischen, Spanischen, Polnischen und anderen „westlichen“ Sprachen, der geistes- und kulturgeschichtliche Charakter des *Abendlandes*, im Gegensatz zum, als

rein politisch betrachteten, Charakter des *Westens*, betont. Den *Westen* symbolisierte aus deutscher Sicht vor allem Frankreich, aber auch das liberale Großbritannien und später verstärkt die USA.

Dass Deutschland zum *Abendland* gehört war nie strittig, doch ist seine Zugehörigkeit zum *Westen* keineswegs selbstverständlich (Ehlen, 2001:12).

Der westlichen Wertegemeinschaft gehörte Deutschland lange nicht an. Nach dem Ersten Weltkrieg noch weniger als davor. Denn die deutschen Intellektuellen grenzten sich von der Werteordnung des *Westens* ab.

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg als es die politischen Ideen des *Westens* während der Besatzung übernahm, wurde Deutschland (wenigstens in seinem westlichen Teil) langsam „westlicher“. Der *Westen* setzte sich endgültig durch. Und erst nach dieser Entwicklung kann man Deutschland als einen Staat ansehen, der in die Reihe der Staaten mit westlicher Werteordnung gehört.

In der heutigen Bedeutung von *Westen* und *Abendland* spiegelt sich der alte Unterschied aber immer noch wider. Während sich die Begriffe im englischen und spanischen Wörterbuch entsprechen, werden im deutschen Duden der christliche Charakter des *Abendlandes* und der politische des *Westens* deutlich hervorgehoben:

“**Abend|land**,_das <o.Pl.> [zu Abend (3)]: *durch Antike u. Christentum geformte kulturelle Einheit der europäischen Völker; Europa; die Alte Welt; Okzident.* “

“**Wes|ten**, der; -s [mhd. westen, ahd. westan, subst. aus mhd. westen(e), ahd. westana = von, nach, im Westen]: **1.** <meist o. Art.> *Himmelsrichtung, in der (bei Tagundnachtgleiche) die Sonne untergeht*

2. *gegen Westen (1), im Westen gelegener Bereich, Teil (eines Landes, Gebietes, einer Stadt o.Ä.):*

3. *Westeuropa u. die USA, bes. im Hinblick auf ihre politische, weltanschauliche o.ä. Gemeinsamkeit“* (Duden, 2000)

Daher muss auch „nyugati kultúra“ aus dem Ungarischen ins Deutsche mit „abendländische Kultur“ übersetzt werden und nicht mit „westliche Kultur“. Der „Untergang des Abendlandes“ von Oswald Spengler hingegen wird als „Decline of the West“ ins Englische übersetzt.

Die Austauschbarkeit von „west-occident“ („engl.) und „occidental-oeste“ (span.) wird auch durch die folgenden Bedeutungsangaben deutlich:

“**west**

1 the western part of the world and the people that live there, especially Western Europe and North America

2 the western part of the United States“ (Longman, 2001)

“**occident**

literary the western part of the world, especially Europe and the Americas“ (Longman, 2001)

“**occidental**

1. Oeste

2. Conjunto formado por los Estados Unidos y diversos países que comparten básicamente un mismo sistema social, económico y cultural“ (Diccionario de la Lengua Española, 2001)

Der Osten und der Orient

Der *Osten* und der *Orient* bilden das Gegensatzpaar zu *Abendland* und *Westen*. Aber auch zwischen ihnen gibt es erhebliche Bedeutungsunterschiede.

Osten

Bis ins 18. Jahrhundert identifizierten die Menschen Europa mit dem Christentum. Europa war das *Abendland*, der *Westen*. Alle nichtchristlichen Gebiete fasste man unter den Begriff *Osten* zusammen. Unter dem Begriff *Osten* verstand man also Asien und vor allem die Länder des Nahen Ostens, aber bisweilen auch Russland, das sich jedoch vom „echten“ *Osten* grundsätzlich durch sein Christentum unterschied (Wierzbicki, 1984:50).

Der Begriff *Osten* ist eine europäische Konstruktion. Er fasst alle Gebiete zusammen, die nicht durch die abendländische Wertordnung geprägt sind, ohne auf die Unterschiede innerhalb der nichtchristlichen Welt Rücksicht zu nehmen.

In Polen unterschied man allerdings recht früh zwischen verschiedenen Arten des *Ostens*: dem griechisch-orthodoxen Russland, Asien und der islamischen Welt, die man eher als *Orient* bezeichnete (Kieniewicz, 1999:41ff).

Es bestand keinerlei Zweifel am zivilisatorischen Unterschied zwischen Europa und Asien.

Eine Teilung Europas in *Westen* und *Osten*, *Zentrum* und *Peripherie* kannte man, bis zur Epoche der Aufklärung, noch nicht (Wierzbicki, 1984:50).

1240 wurde Russland durch den Mongolensturm in den Einfluss Asiens gezogen. Seitdem blieb seine Zugehörigkeit zu Europa selbst bei den Russen umstritten. 200 Jahre asiatische Fremdherrschaft drückten dem Land ihren Stempel auf. Erst die Reformanstrengungen Peters I. waren ein Versuch Russland in die europäische Gemeinschaft zurückzuführen. Als man während der Aufklärung begann den *Westen* mit *Zivilisation* und den *Osten* mit *Barbarei* gleichzusetzen, begann man auch verstärkt das rückständigere Russland mit dem *Osten* zu assoziieren (Kieniewicz, 1999:174). Während der Aufklärung wurde der *Osten* zudem mit Irrationalismus und Chaos in Verbindung gebracht.

Im Zuge des Kolonialismus verstärkte sich weiterhin die europäische Sichtweise des gesamten *Ostens* als Einheit. Zwar lernte man einerseits

die Länder des *Ostens* besser kennen und konnte Unterschiede feststellen – die Kolonialisierung und Dominierung ließen die Europäer jedoch all das mit dem *Osten* verbinden, was unterlegener und rückständiger war (Kieniewicz, 1999:54). Man begann den *Osten* mit Rückständigkeit zu assoziieren. Zum *Osten* wurden schließlich alle Länder, die nicht kapitalistisch waren; alle ausgebeuteten, unterdrückten und rückständigen Gebiete (Kieniewicz, 1999:111f).

So war das Bild, das sich die westlichen Staaten vom *Osten* machten stets negativ: erst war der *Osten* heidnisch, dann barbarisch, rückständig und zuletzt kommunistisch. Zwar veränderte sich sein Bild im Laufe der Zeit - immer aber sah man in ihm eine den Europäern wesensfremde Welt und eine Bedrohung gegen die es sich zu verteidigen galt.

Anders war es bei den Deutschen. Um sich vom „oberflächlichen“ *Westen* abzusondern, wandten sich die deutschen Philosophen ab dem 19. Jahrhundert vermehrt dem *Osten* zu, und „fanden“ dort ihre Ursprünge. Sie schufen sich ein positives Bild des *Ostens*, als der Wiege der menschlichen Kultur, der Heimat des Geistes. In ihrer Sicht würde der *Osten* Europa einst zu einer geistigen Wiedergeburt verhelfen (Kuzma, 1980:30). Dem *Westen*, und das war Frankreich, mit seinem Fortschrittsdenken und Rationalismus, kehrte man endgültig den Rücken zu.

Der *Osten*, das waren die islamische Welt, Indien, China, Russland und die Slawen. An allen diesen Bestandteilen des Konstrukts *Osten* bewunderten die deutschen Gelehrten, Schriftsteller und Dichter (aufzählen lassen sich hier u.a. Herder, Thomas Mann, Hermann Hesse und viele andere) zwar unterschiedliche Aspekte (an der islamischen Welt die Sinnlichkeit der Poesie, am Russischen Reich die starke Staatlichkeit und sein Volk der „Gottesträger“, an Indien die Spiritualität und an den Slawen im Allgemeinen ihre „zivilisatorische Jugend“) – dennoch wurde der *Osten* als Ganzes glorifiziert. Die Bewunderung für und die Identifikation mit dem *Osten* dauerte bis zur Machtübernahme Hitlers an. Selbst der Ariernmythos war letzten Endes eine Fortführung der Identifikation mit dem *Osten* in seiner Verkörperung durch Indien.

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg begann sich die deutsche Vorstellung vom *Osten* unter dem Druck der alliierten Umerziehung (re-education) zu verändern.

Die Tatsache, dass die im Duden enthaltene Bedeutungsangabe von *Osten* der im Longman Dictionary of Contemporary English ähnelt, lässt sich vermutlich auf diese „Umerziehungsmaßnahmen“ zurückführen.

“Osten

1. <meist o. Art.> *Himmelsrichtung, in der (bei Tagundnachtgleiche) die Sonne aufgeht*
2. *gegen Osten (1), im Osten gelegener Bereich, Teil (eines Gebietes, Landes, einer Stadt o.Ä.):*
3. a) *Gesamtheit der Länder Osteuropas u. Asiens*

b) (früher) *Gesamtheit der sozialistischen Länder Osteuropas u. Asiens, bes. die Ostblockstaaten im Unterschied zu den kapitalistischen westlichen Ländern*“ (Duden, 2000)

“East

- a) the countries in Asia, especially China and Japan
- b) the countries in the eastern part of Europe, especially the ones that had Communist governments
- c) AmE the part of the United States east of the Mississippi River, especially the States north of Washington DC“ (Longman, 2001)

Aus der Bedeutungsangabe im Longman Dictionary of Contemporary English geht auch hervor, dass „East“ sich ebenfalls auf den Osten der USA beziehen kann.

An dieser Stelle soll auch an den Unterschied zwischen „Naher Osten“ – „Near East“ und „Mittlerer Osten“ – „Middle East“ erinnert werden, da hin und wieder fälschlicherweise der angelsächsische Begriff „Middle East“ wortwörtlich als „Mittlerer Osten“ ins Deutsche übertragen wird:

“der Mittlere O. (*die südlichen Gebiete Asiens*)“

“der Nahe O. (*die arabischen Staaten in Vorderasien u. Israel [sowie Ägypten, die Türkei u. der Iran]*)“ (Duden, 2000)

aber

“Middle East

The area including Iran and Egypt and the countries which are between them“ (Longman, 2001)

Orient

So wie dem Begriff des *Westens*, der des *Ostens* gegenübergestellt wird, so wird oft dem Begriff des *Okzidents* der des *Orients* entgegeng gehalten. Diese Dichotomie lässt nicht nur das Gebiet Europas und Nordamerikas, sondern auch den gesamten asiatischen und nordafrikanischen Raum zu homogenen Gebieten verschmelzen (BERMAN 1997: 16). Eine Zusammenfassung der nordamerikanischen und europäischen Gebiete unter den Begriff *Okzident* erscheint dadurch legitim, dass diese Staaten dank der abendländischen Kultur und der demokratischen Wertordnung eine gemeinsame Grundlage haben. Ist jedoch die Zusammenfassung der islamischen und asiatischen Länder unter den Begriff *Orient* berechtigt?

Während der Begriff *Orient* oft auch durch den Begriff *Osten* ersetzt wird, stellte andererseits *Orient* nicht immer und nicht überall ein Synonym für *Osten* dar (Kieniewicz, 1999:40).

Auch bei *Orient* handelt es sich um einen konstruierten Begriff, der von der geografischen, ideologischen und historischen Position des Definierenden abhängt. So ist er auch innerhalb der verschiedenen europäischen Kulturen unterschiedlich besetzt (Berman, 1997:14ff).

Aus polnischer Sicht verband man den *Orient* von Anfang an mit der islamischen Welt. Diese begann an der südlichen Grenze Polens. Asien

betrachtete man dagegen als *Osten* (Kieniewicz, 1999:44). Ebenso wie das orthodoxe Russland (Kieniewicz, 1999:123).

Die polnische Bestimmung des Begriffs *Orient* ist weitaus präziser, als die seiner westlichen Nachbarn. Auch unterscheidet man in Polen mehrere Arten des *Ostens* (Kieniewicz, 1999:41fff).

Im deutschsprachigen Raum war man weniger konsequent. Seit dem Mittelalter umfasst der Begriff *Orient* zunächst die arabischsprachigen Länder, die Türkei, Persien, aber häufig auch Indien. Auch China wird hin und wieder als Land des *Orients* verstanden. Zwischen *Asien* und *Orient* wird erst seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert unterschieden, diese Trennung wird jedoch nicht immer konsequent vollzogen (Berman, 1997:16).

Gegenwärtig findet sich im Duden die folgende Bedeutungsangabe:

“**Ori|ent**, der; -s [mhd. orient < lat. (sol) oriens (Gen.: orientis), eigtl.= aufgehend(e Sonne), 1.Part. von: oriri= aufstehen, sich erheben; entstehen]: **1.** *vorder- u. mittelasiatische Länder*: den O. bereisen; ***der Vordere O.** (*der Nahe Osten*). **2.** (veraltet) *Osten*.“ (Duden, 2000)

Diese Bedeutungsangabe unterscheidet sich deutlich von der spanischen:

“**oriente**

1. Este

2. Asia y las regiones inmediatas a ella de Europa y África“ (Diccionario de la Lengua Española, 2001)

und der englischen

“**Orient**

old fashioned the eastern part of the world, especially China and Japan and the countries near them – compare **the East**“ (Longman, 2001)

“**oriental 1**

Concerning or from the East or South-East Asia“ (Longman, 2001)

An dieser Stelle soll außerdem auf einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Britischen und dem Amerikanischen Englisch hinsichtlich des Wortes „asian“ verwiesen werden.

asian

1 BrE someone from Asia, especially India or Pakistan

2 AmE someone from Asia, especially Japan, China, Korea etc.

(LONGMAN 2001)

Dieses Beispiel zeigt deutlich welche Bedeutungsunterschiede es zwischen Kulturen, die der gleichen Sprachgemeinschaft angehören, geben kann.

Westeuropa – Osteuropa

Spätestens seit dem Kalten Krieg verfestigten sich die ideengeschichtlichen Begriffe *Westeuropa* und *Osteuropa* so sehr in dem Bewusstsein der Menschen, dass ihre geistigen Wurzeln in Vergessenheit gerieten. Die Unterteilung Europas in einen *Westen* und einen *Osten* begann jedoch nicht erst nach dem Zweiten Weltkrieg, sondern wesentlich früher, nämlich bereits in der Epoche der Aufklärung (Wolff, 2003:50f). Ähnlich wie die Begriffe *Westen* und *Osten*, entstanden auch die Begriffe *Westeuropa* und *Osteuropa* nicht auf eine natürliche Weise, sondern waren eine Konstruktion (Wolff, 2003:35).

Eine Teilung Europas in *Westen* und *Osten*, Zentrum und Peripherie kannte man bis ins 18. Jahrhundert noch nicht. Nur in der Kirchentерminologie wurde die „westliche“ römisch-katholische Kirche der „östlichen“ orthodoxen Kirche gegenübergestellt. Im politisch-geografischen Sinne jedoch wurde Europa in den Süden und den Norden unterteilt, in die gesamte romanische Welt einerseits und die germanischen und slawischen Völker andererseits (Wierzbicki, 1984:50).

Diese Unterteilung lässt sich darauf zurückführen, dass die italienischen Stadtstaaten während der Renaissance zweifelsfrei die kulturellen und wirtschaftlichen Zentren des damaligen Europas darstellten (Wolff, 2003:35). Die nördlichen Völker galten hingegen als barbarisch (Borowski, 2001:114). Diese Nord-Süd-Teilung Europas hielt bis ins 18. Jahrhundert an. Von der Renaissance bis zum 18. Jahrhundert begannen jedoch auch die Regionen Westeuropas sich wirtschaftlich fortzuentwickeln und wurden immer dynamischer. So verlagerten sich die wirtschaftlichen und damit auch kulturellen Zentren im Laufe der Zeit schließlich von Süden nach Westen, von den norditalienischen Stadtstaaten in die westeuropäischen Städte, wie London, Paris und Amsterdam. Die Nord-Süd-Teilung verlor an Aktualität. Statt dem Süden wurde nun der Westen Europas bedeutend und erlangte eine Hegemonialstellung. Durch die dynamische wirtschaftliche Entwicklung Westeuropas waren die, früher minimalen, Unterschiede zwischen dem westlichen und dem östlichen Teil Europas, besonders in der Epoche der Aufklärung, gravierend geworden. Gerade in jener Zeit wurde in den intellektuellen Zentren Westeuropas der Zivilisationsbegriff geschaffen und der *Barbarei* entgegengesetzt. Als Inbegriff der *Zivilisation* galt der Westen Europas (Condorcet fragte sich, ob die anderen Völker der Welt jemals einen so hohen zivilisatorischen Stand wie Frankreich und England erreichen würden.). Die neue, sowohl wirtschaftliche als auch kulturelle, Hegemonialstellung erlaubte es den westlichen Intellektuellen ein neues Bild Europas zu konstruieren – und zwar aus ihrer (westlichen) Sicht (Wolff, 2003:36fff). Die Aufteilung der Welt in *Westen* und *Osten* nahm immer größere Relevanz an. Der *Osten* aber galt nicht als zivilisiert und fortschrittlich, sondern barbarisch und rückständig. Und ausgerechnet auf dem eigenen Kontinent „entdeckten“ die westlichen, vor allem französischen, Aufklärungsphilosophen Staaten

die keineswegs ihrer Vorstellung von *Zivilisation* und Fortschritt entsprachen.

Mit der Gleichsetzung von *Osten* und Rückständigkeit begann man schließlich auch Europa in den Kategorien des *Westens* und des *Ostens* zu sehen. So wurden Russland, Polen und andere Gebiete östlich des deutschen Kulturraumes allgemein als *Osten* bezeichnet (Berman, 1997:16). Ihre Armut und wirtschaftliche Unterentwicklung unterschied sie deutlich vom *Westen*.

Der *Osten* Europas diente dem *Westen* aber nicht nur als „Prototyp“ für ein erstes Modell der Unterentwicklung – ein Begriff der später auf Länder aller Erdteile angewandt wurde (Wolff, 2003:42). Die Schöpfung des Begriffs *Osteuropa* in seiner abstrakten, nicht geographischen Bedeutung, erleichterte dem *Westen* Europas eine Selbstdefinition. So wie sich der *Westen* den *Osten* schuf, so schuf sich *Westeuropa* ein *Osteuropa*, als seinen Gegensatz – einen Gegensatz, der es jedoch ergänzte und ohne den es nicht existieren konnte. Denn nur durch den Kontrast zu *Osteuropa* wurde *Westeuropa* zu dem was es war. Ohne *Osten* konnte es auch keinen *Westen* geben. Nur im Vergleich mit *Osteuropa* konnte *Westeuropa* seine zivilisatorische Höhe definieren.

Die Nationen *Osteuropas* (außer Russland) hingegen bezeichneten sich selbst (und bezeichnen sich bis heute) keineswegs als *Osten*, sondern vielmehr als *Mittel-Ost-Europa*. Mit dem rückständigen *Osten* wollten sie auf keinen Fall assoziiert werden. Besonders Polen betonte stets seine Zugehörigkeit zum *Westen*. Der konstruierte Gegensatz zwischen *West-* und *Osteuropa* sollte einen wichtigen Einfluss auf das Bewusstsein der Polen ausüben, die beständig gegen eine Zuteilung zum *Osten* rebellierten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich, durch die Aufteilung der Welt in ein Lager des *Westens* und ein Lager des *Ostens*, die Idee von *West-* und *Osteuropa* noch zusätzlich gefestigt.

Dies schlägt sich auch in der Bedeutungsangabe von *Osten* im Longman Dictionary of Contemporary English wider:

“East

- a)the countries in the eastern part of Europe, especially the ones that had Communists governments“ (Longman, 2001)

Schluss

Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass die Begriffe *Westen* und *Osten*, *Westeuropa* – *Osteuropa* aber auch *Abendland* – *Orient* und *Kultur* – *Zivilisation* zwar als in andere Sprachen vollständig übertragbar erscheinen – dies jedoch keineswegs sind. Hinter diesen Begriffen stehen Konzepte, die in verschiedenen Kulturen sehr unterschiedlich aufgefasst werden.

Der vorliegende Beitrag sollte bewusst machen, welche Komplexität sich hinter solchen kulturspezifischen Wörtern wie *Westen* und *Osten* verbirgt. Um die kulturelle Spezifik dieser Wörter überhaupt zu erkennen, benötigt der Übersetzer ein hohes Maß an kultureller Kompetenz. Bei der Bedeutungsrecherche können einsprachige Wörterbücher hilfreich sein, sie geben die Fülle der Bedeutungen jedoch nur begrenzt wieder. In manchen Fällen helfen sie dem Übersetzer aber nicht (z.B. bei den Bedeutungen von *West-*, *Ost-* und *Mitteleuropa*).

Die Vermittlung von kulturellen Konzepten darf daher, sowohl im Translations- als auch im Philologiestudium, nie vernachlässigt werden.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass kulturspezifischer Wortschatz und kulturelle Schlüsselwörter nicht statisch sind. Sie können sich im Laufe der Zeit verändern. Auch das Begriffsfeld um *Westen* und *Osten* hat in der Vergangenheit Veränderungen erfahren und kann auch in der Zukunft weitere Bedeutungsveränderungen durchlaufen.

Nun, nach dem Niedergang des Kommunismus da es zwischen den Staaten Europas keine ideologischen Gegensätze mehr gibt und auch die wirtschaftlichen Unterschiede zunehmend geringer werden, wird sich zeigen, ob die West-Ost-Spaltung Europas noch lange im Bewusstsein der Menschen fortbestehen wird.

Literatur

- BARUDIO, Günter (1994): *Politik als Kultur*, Stuttgart 1994.
- BERMAN, Nina (1997): *Orientalismus, Kolonialismus und Moderne. Zum Bild des Orients in der deutschsprachigen Kultur um 1900*, Stuttgart.
- BOROWSKI, Andrzej (Hg.) (2001): *Słownik Sarmatyzmu. Idee, pojęcia, symbole*. Kraków.
- Diccionario De La Lengua Española* (2001). Real Academia Española, Madrid. Vigésima segunda edición.
- DOERING-MANTEUFFEL, Anselm (1999): *Wie westlich sind die Deutschen? Amerikanisierung und Westernisierung im 20. Jahrhundert*, Göttingen.
- Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache* (2000). Dudenverlag, Sat_Wolf. [CD-ROM]
- GÖHRING, Heinz (1998): *Interkulturelle Kommunikation*. In: Snell-Hornby, Mary & Höning, Hans G. & Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hg.): *Handbuch Translation*. Tübingen, S. 112-115.
- EHLEN, Peter (2001): *Deutschland, Russland und der Okzident. Kontroversen um den eigenen Weg*. In: Luks, Leonid & O'Sullivan (Hg.): *Russland und Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. Zwei „Sonderwege“ im Vergleich*. Donald, Köln.
- KIENIEWICZ, Jan (1999): *Spotkania Wschodu*. Warszawa.
- KOLLER, Werner (1997): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 5. Auflage. Wiesbaden.
- KUŹMA, Erazm (1980): *Mit orientu i kultury zachodu w literaturze XIX i XX wieku*. Szczecin.

- Longman Dictionary of Contemporary English* (2001). 3. Ausgabe, Langenscheidt-Longman, München.
- MARKSTEIN, Elisabeth (1998): *Realia*. In: Snell-Hornby, Mary & Höning, Hans G. & Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hg.): *Handbuch Translation*. Tübingen, S. 288-291.
- MERLIO, Gilbert (1994): *Über Spenglers Modernität*. In: Demandt, Alexander & Farrenkopf, John (Hg.): *Der Fall Spengler. Eine kritische Bilanz*. Köln.
- NAMOWICZ, Tadeusz (1992): *Aufklärung*. In: Kobylińska, Ewa & Lawaty, Andreas & Stephan, Rüdiger (Hg.): *Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe*. München, S. 135.
- WIERZBICKI, Andrzej (1984): *Wschód i Zachód*. Warszawa.
- WOJTECKI, Wolfram Alexander (1997): *Vom Untergang des Abendlandes. Zyklische, organische und morphologische Geschichtstheorien im 19. und 20. Jahrhundert*. Münster.
- WOLFF, Larry (2003): *Izobretaja vostočnuju Evropu. Karta civilizaciji v soznanii epochi Prosveščenija*. Moskva.
- WORBS, Erika (2000): *Wiedergabe von Realienbezeichnungen*. Mainz/Germersheim.

Innovative Bemühungen im Fremdsprachenunterricht

© Judit dr. Molnár dr. Steiner

**steinerne.molnar.judit@ejf.hu
(Eötvös József Hochschule, Baja, Ungarn)**

Der moderne, innovative Fremdsprachenunterricht ist eine Kernfrage in unserer multikulturellen Welt. Die 17 wichtigsten Grundaufgaben des kreativen, innovativen Fremdsprachenunterrichts sind aufgezählt. Es wird betrachtet, wie und warum die europäischen Studien eingeführt werden müssen, wie der europäische Bürger geschaffen werden soll, was das LLL-Programm, der moderne Fachsprachenunterricht, Interkulturalität und Multikulturalität bedeuten. Die Einführung der offenen Lernformen, Praxisorientiertheit, Projektorientiertheit, fächerübergreifender Unterricht ist die wichtigste Zielsetzung des Ausarbeitens des neuen Fremdsprachenunterrichtsmodells.

Innovative Bemühungen im Fremdsprachenunterricht

Wie ist der moderne Unterricht/der moderne Unterricht an Hochschulen und Universitäten?

Er entspricht den Erwartungen unserer Zeit, wo Bildung-Forschung und die Entwicklung der Wirtschaft miteinander harmonisieren – er syntethisiert die Bildung und den Business (die Unternehmung).

Die Vielfalt erscheint als Schlüsselwort. Die Vielfalt wird in den Dienst der Entwicklung gestellt – unter der Vielfalt, die sich aus den Verschiedenheiten der Kulturen, Religionen, Auffassungen, Sprachen ergibt, ist die Bildung die schöpferische Kraft, die Kohesionskraft.

Die moderne Bildung wird durch Kreativität und Innovation charakterisiert. Der Slogan der modernen Bildung/des Lehrens und des Lernens könnte folgendermaßen lauten: träume, schaffe, innoviere!

Ein entscheidender Teil der modernen Bildung ist der moderne Fremdsprachenunterricht, das Thema dieser Studie. Die Rolle des Sprachunterrichts ist in der mehrsprachigen Welt, auf der Palette der Vielfalt deshalb von Schlüsselwichtigkeit, weil durch Menschen, die über brauchbare Sprachkenntnisse verfügen, die Geschäftsmöglichkeiten des Weltmarktes auszunutzen sind. Die Kenntnis einer Fremdsprache ist heutzutage schon ein Filter auf dem Arbeitsmarkt, sie ist eine der Voraussetzungen für die Mobilität. Das Sprachenlernen und die

Mehrsprachigkeit ist ein Mittel des Unionsbürgers zur persönlichen Selbstentwicklung, beziehungsweise, die EU ist innerhalb der Weltwirtschaft der Motor der Arbeitsplatzschaffung und der Entwicklung. Einige Angaben helfen dabei, die Wichtigkeit des Sprachenlernens zu verstehen.

In der EU leben 500 Millionen Leute, es gibt 27 Mitgliedsstaaten und es werden 23 gleichrangige Sprachen in Evidenz gehalten, eine davon ist Ungarisch. Ein jeder Bürger hat das Recht, innerhalb der EU mit den Institutionen und Behörden der Union in seiner eigenen Muttersprache zu kommunizieren. Der Europäische Rat arbeitet in drei Arbeitssprachen (Deutsch, Französisch, Deutsch).

Drei Viertel der Ungarn können nur in der Muttersprache sprechen, wobei fast zwei Drittel der Unionsbürger irgendeine Fremdsprache sprechen. 45 Prozent der ungarischen Bevölkerung zwischen 15 und 44 Jahren spricht nur ungarisch. (Eurostat-Umfrage, 2009).

In der EU kann von 5 Sprachen die Rede sein, die die Oberhand gewonnen haben: *Englisch* sprechen 38 Prozent der Unionsbürger als erste Fremdsprache, *Deutsch* und *Französisch* je 14 Prozent, *spanisch* und *russisch* kommunizieren jeweils 6 Prozent. Englisch wird auch lingua franca genannt.

Zurückkehrend zur Hauptfrage: „wie der moderne, innovative Sprachunterricht ist“, möchte ich einige Kriterien formulieren:

1. *Erziehung des EU-Bürgers* mit Geistigkeit des Europäismus (Humanität, Solidarität, Negieren des *Ausschließens*, Toleranz und Ehrung der Vielfalt/dem Anderssein gegenüber)
2. *Es werden*
 - *die Unionsinhalte (z. B. Kenntnisse über die Union)*
 - *der Wortschatz der Union* in den Sprachunterricht eingebaut.

Ein Segment des Fachsprachenunterrichts ist das Unterrichten des Unionswortschatzes.

An vielen Orten werden Europäische Studien – die Literatur, die Geschichte der Europäischen Union, sogenannte EU-Kenntnisse in der Fremdsprache unterrichtet.

Wie kann man die Unionsterminologie definieren? – Unionsterminologie = Unionsbegriffe bezeichnende Fachausdrücke, Ausdrücke von Unionstexten. Das Unterrichten der Unionsterminologie ist wichtig, da sie bei der Orientierung hilft, es kommt eine „Unionsschicht“ des Wortvorrates der Sprachen zustande, es werden die englischen, französischen, deutschen Fachausdrücke in die Unionssprache eingebaut, und diese erscheinen auch im Ungarischen genauso.

In die gemeinsame Unionssprache sind *aus dem Französischen* (folgende Ausdrücke) eingebaut worden:

- ✓ *acquis communautaire* Errungenschaften der Gemeinschaft, Rechtsakte der Gemeinschaft,
- ✓ *stage* Praktikum,

- ✓ stagiaire Praktikant,
- ✓ concours Wettbewerb, Auswahlverfahren.

Englisch

MEP	Parlamentsabgeordneter
twinning	Partnerschaft zwischen 2
Städten	
flexycurity	Modell des Arbeitsmarktes:
flexibler	
sozialer Sicherheit	Arbeitsstellenwechsel mit
opting out	<i>sich das Recht vorbehalten, selbst über etwas (z. B. über den Beitritt zur Währungsunion) zu entscheiden</i>

Deutsch

Staatenbund	államok laza szövetsége
Staatenverbund	államszövetség
Bundesstaat	szövetségi állam

Russisch

Troika	die Bezeichnung Dreigespann steht für einen neuen Unionsbegriff
--------	---

Vor 2007 – drei von den Mitgliedsstaaten, die die *gegenwärtige, rotierende und darauffolgende* Ratspräsidentschaft einnehmen. Nach 2007 – der Präsident und der Hauptsekretär des Europarates, und der Vorsitzende des Europäischen Rates, die die gemeinsame Vertretung der EU sichern.

Sprachen lernen – ist ein Bestandteil des LLL-Programms (des *Lebenlangen Lernens*). Mit dem Sprachlernen muss früh begonnen werden (nach dem Weißen Buch des Rates der EU aus dem Jahre 1996 sollte man damit mit 8 Jahren (ab der dritten Klasse) beginnen – es wird in allen Lebensabschnitten fortgesetzt – und man kann damit nie aufhören.

Er ist innovativ – auch was die Methoden betrifft, das heißt er ist schülerzentriert, handlungsorientiert, themenorientiert, entdeckend, anschaulichend, empfindend, zum autonomen Lernen motivierend, hält die Aufmerksamkeit und das Interesse aufrecht, wechselt die Methoden, kann motivieren, wird in einem modularen System aufgebaut.

Er ist *projektorientiert* – das Ziel ist, ein gemeinsames Produkt zustande zu bringen, ein Teil der Aufgaben kann auch außerhalb der Unterrichtsstunde gemacht werden. Der Lehrer bekommt eine organisatorische, *monitoralbare*, helfende Rolle.

Er hilft dabei, sich in der Welt der Sprachen, in der mehrseitigen Welt, im mehrsprachigen Europa zurechtzufinden. Eine Fremdsprache zu kennen bedeutet, dass wir andere Länder, andere Völker kennenlernen. Das *Kennenlernen, Auspacken des sprachlichen Weltbildes* ist sowohl ein Ziel als auch ein Mittel.

Sprachliches Weltbild heißt Denkweise, Kenntnis, Kennenlernen von Sitten, Traditionen. Die Sprache *spricht*, sie lehrt die Kultur eines anderen Volkes zu sehen und anzunehmen.

z.B. – Geld verdienen: russisch: zarabativaty gyenygi

englisch: to make money

französisch: goner de l'argent

ungarisch: pénzt keresni

- Trinkgeld: russisch: csajevije für Tee

ungarisch: borralalófür Wein (zum Trinken)

französisch: pour boire zum Trinken

(es gibt auch „Schmiergeld“)

In diesen Ausdrücken ist auch das Schicksal eines Volkes, sein *Habitus* enthalten

Sprachenlernen im Internet = *e-learning* = elektronisches Lernen = Lernen mit Hilfe von elektronischen Mitteln

Er ist bestrebt, die Fachsprache zu unterrichten

Seine Interpretationen:

1. im weiteren Sinne: siehe: inhaltsbezogener

Fremdsprachenunterricht, das heißt

Fachsprachenunterricht (Unterrichtsfächer werden in der Fremdsprache gelernt/gelehrt)

2. im engeren Sinne: es wird modular unterrichtet, z.B. wir unterrichten einen Grundwortschatz, dann verschiedenen Wortschatz in Modulen, nämlich:

- kirchlichen Wortschatz (Kenntnisse über Religion sind ein grundlegender Faktor der europäischen Kultur, ihr Wortschatz kann anhand zahlreicher Themen vorgeführt werden)
- einen Teil der nutzbaren Sprachkenntnis kann auch der folgende Modul darstellen: das Unterrichten von *Geschäftskennntnissen*, von Geschäftskommunikation
z. B. Themen und Wortschatz von Präsentationstechniken
Verhandlungsstrategien

Themen und Themenkreise des Telefonierens

- Fachwortschatz von Wirtschaftskennntnissen
- Informatikfachwortschatz
- Fachwortschatz im Fremdenverkehr, Tourismus

Er verwirklicht den Fremdsprachenunterricht der Berufsfächer in der Fremdsprache (der Beruf wird in der Fremdsprache unterrichtet). Es gibt in einem jeden Beruf solche Berufsfächer, die auch in der Fremdsprache unterrichtet werden können. Der Erwerb der beruflichen Kenntnisse geschieht mit dem Zweck, die Sprachkenntnisse zu entwickeln. Das wird *inhaltsbezogener Sprachunterricht* genannt.

Ein wichtiges Ziel des Sprachunterrichts ist das Entwickeln der Fähigkeiten/der Fertigkeiten, das heißt der kompetenzbezogener Sprachunterricht.

Das Entwickeln der *kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache* ist Teil des kompetenzbezogenen Sprachunterrichts. Der Sprachunterricht geht von den rezeptiven Fertigkeiten aus (Verständnis von Hör- und Lesetexten), und durch das Vermitteln der verschiedenen sprachlichen Inhalte (Grammatik, Wortschatz, Aussprache) führt der Weg zum Entwickeln der produktiven Fertigkeiten, das heißt der selbständigen Textproduktion (mündlich und schriftlich). Heutzutage spricht man auch schon von einer 5. Fertigkeit, das ist das Übersetzen und Dolmetschen.

Die Sprache der Europäischen Union ist – das Übersetzen. Es ist sehr wichtig, die Fertigkeiten des Übersetzens und des Dolmetschens zu entwickeln. In der sich schnell ändernden Welt sind Fertigkeiten/Anwendungsfertigkeiten nötig, aber das Entwickeln von Fertigkeiten ist durch das Lehren von Textsorten, kommunikativen Situationen, Dialogen erfolgreich. (Wir lassen in der Stunde nicht in der 3. Person sprechen, sondern Ich und Du sprechen miteinander; wir lehren keine Wörter, sondern Wortverbindungen; wir lassen keine vereinzelt sogenannten Heilsätze üben, sondern authentische Texte, da auch das Sprechen in keinen abgesonderten Sätzen geschieht, sondern in einem zusammenhängenden Text.

Darstellung der Interkulturalität – Multikulturalität

Nötig ist das Entwickeln der *interkulturellen kommunikativen Kompetenz*. In der Zeit der multikulturellen Gesellschaften ist beim Unterrichten der Fremdsprachen nicht mehr nur das Vermitteln von sprachlichen Inhalten und das Entwickeln der Fertigkeiten der Gesichtspunkt, sondern es ist das Entwickeln der, in einen interkulturellen Grund eingearbeiteten kommunikativen Kompetenz nötig.

In dem Fremdsprachenunterricht muss die interkulturelle und multikulturelle Anschauung zur Geltung kommen. Multikulturalität ist: eine das friedliche Zusammenleben der verschiedenen... Kulturen fördernde Kultur. (In Deutschland leben 81 Millionen Leute, 5.6 Millionen davon sind Ausländer. In der Stadt Baja ist 1/3 der Bewohner deutschsprachig, 1/3 kroatischsprachig, 1/3 ungarischsprachig.) Die interkulturelle Anschauung bedeutet das Vergleichen von vielerlei – räumlich und zeitlich

unterschiedlichen Kulturen. Die interkulturelle Konzeption ist das wichtige politische und Erziehungsziel des 21. Jahrhunderts, die zum Verständnis unter den Völkern, zum Kennenlernen und Ehren der verschiedenen ... Werte, zur Mitarbeit, zur Kompromissfähigkeit, zur Toleranz, zum Akzeptieren des Andersseins erzieht.

Die Sprache ist nicht nur ein Mittel der alltäglichen Kommunikation zwischen der Muttersprache und der Zielsprache, sondern eine Brücke zwischen verschiedenen Kulturen, sie bereitet den Fremden nicht nur darauf vor, sich in dem Zielland zurechtzufinden, sondern sie möchte die Persönlichkeit des Sprachschülers formen, sie macht ihn offen und aufgeschlossen für die verschiedenen Kulturen, sie macht ihn dazu fähig, die Werte miteinander zu vergleichen und anzunehmen.

Auf allen Stufen des Sprachaneignens sollte dem Unterrichten des kulturellen Hintergrudes der Sprache, das heißt, dem Unterrichten der kulturologischen Kenntnisse eine vorragende Rolle gewidmet/zugemessen werden.

In Zusammenhang mit dieser Disziplin erstreben wir das Kennenlernen der Gewohnheiten, der Denkweise der die Sprache sprechenden Völker. Dazu ist die Landeskunde, die Volkskunde – als selbständige Disziplinen, als Modul oder auf integrierte Weise unterrichtet geeignet.

Mit dem Sprachunterricht muss die *emotionale Intelligenz* (EQ) entwickelt werden. Der Sprachschüler muss sich selbst kennen lernen und aufbauen, das heißt, das Entwickeln der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit führt durch die Ausbildung, Ausarbeitung der Fantasie, des Einfühlungsvermögens, der Suggestivität, des Sinnes für Humor, der Findigkeit. Methodisch kann das mit viel Sammelarbeit, Befragung, Rollenspielen, Spielen von Situationen, Verwendung von kooperativen Techniken (Gruppenarbeit, Arbeit in Paaren) ausgebildet werden.

In der Sprachstunde ist *der Humor* wichtig. Der amerikanische Arzt Dr. Edward de Bono schrieb: „Das wichtigste Benehmen, in dem die menschliche Intelligenz zum Ausdruck kommt, ist der Humor. Der Humor verbessert das Beurteilungsvermögen, das Problemlöse- und Entscheidungsvermögen.“

Einen organischen Teil des modernen Sprachunterrichts bildet, dass wir *die Sprache der nationalen und ethnischen Minderheiten, die regionalen Sprachen und Kultur* unterrichten sollen. Es muss beachtet werden, dass in Ungarn 13 Minderheiten leben.

Der moderne Sprachunterricht baut auf den Prinzip der Mobilität. Die Realisierungsformen der Mobilität: der Schüleraustausch, die Anstellung von Gastlehrern, das Gelernte in einen internationalen Kontext zu stellen. Die Auslandsbeziehungen haben zahlreiche pädagogische, persönlichkeitsentwickelnde, motivierende Rollen.

Ein wichtiges Mittel zur Anregung der Sprachkompetenz ist der *Europass Sprachpass*, sowie das Erlernen/Lehren der formellen und inhaltlichen Anforderungen des Europapasses, weil diese die Beschreibung der Sprachkenntnisse in einheitlicher Form sichern.

Der innovative Sprachunterricht unterrichtet *unternehmerische Kompetenzen*, lehrt das Unternehmergehen, verbreitet die unternehmerische Kultur, bereitet auf eine moderne lebensfähige menschliche Existenz vor: er lehrt das logische Argumentieren, das Aufpassen auf andere, das Denken in Systemen, wie man zum Konsens kommen, Kompromisse schließen, Konflikte handhaben und bei Berücksichtigung der Umstände selbständig entscheiden kann.

All diese Fertigkeiten sind zum erfolgreichen Unternehmen nötig, aber auch die Kriterien eines erfolgreichen Lebenslaufes. Was ein Sprachlehrer als Schlussgedanke erreichen, suggerieren wollen kann. Eine Sprache zu lernen ist nie zu früh und zu spät, dadurch lernst du deine eigene Sprache und Person besser kennen, und kannst auf die Welt öffnen, du kannst dadurch in Bewegung, in Schwung kommen und dein Leben vollständiger machen.