

Doing Applied Linguistics

Doing Applied Linguistics

Enabling Transdisciplinary Communication

Edited by
Daniel Perrin and Ulla Kleinberger

ISBN 978-3-11-049659-8
e-ISBN (PDF) 978-3-11-049660-4
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-049533-1



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 License. For details go to <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>.

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.dnb.de>.

© 2017 Daniel Perrin and Ulla Kleinberger, published by Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

The book is published with open access at www.degruyter.com.

Printing and binding: CPI books GmbH, Leck

☺ Printed on acid-free paper

Printed in Germany

www.degruyter.com

Inhaltsverzeichnis

Ulla Kleinberger, Daniel Perrin, Gianni De Nardi, Marlies Whitehouse

Einleitung | Introduction | Introduzione | Introduction — 1

Teil A: Sprachgebrauch untersuchen, reflektieren und weiterentwickeln an der Hochschule

Patrick Studer, Curtis Gautschi

1 From secondary school to universities of applied sciences: English through the educational continuum — 11

Stefan Jörissen

2 „Sie können das kopieren und selber korrigieren“: Zur Etablierung sozialer Ordnung im Hochschulunterricht — 19

Patrick Studer, Jevaire Sulejmani

3 Sprach- und Kommunikationsunterricht in nichtsprachlichen Studiengängen: Eine kritische Einordnung — 27

Madalina Chitez, Joachim Hoefele, Liana Konstantinidou

4 Korpora in der beruflichen Bildung: Grundlage einer bedürfnisorientierten Förderung der Schreibkompetenz — 32

Maren Runte

5 Der Geschmack von Schokolade: Über die Bedeutung von Assoziationen — 44

Barbara Brändli, Andrea Hunziker Heeb, Maureen Ehrensberger-Dow

6 Wie erreicht man mehr Praxisnähe in der Übersetzerausbildung? — 52

Alice Delorme Benites

7 La grammaire de constructions : un atout pour la formation du traducteur? — 60

Angelo Ciampi

8 Approcci didattici e percorsi culturali per lo sviluppo delle competenze comunicative e traduttive — 71

Lorenz Mohler, Michaela Abl-Mikasa

- 9 Konferenzdolmetschen@ZHAW: Über Kursinhalte, Qualitätssicherung, Praxisnähe und Wissenschaftsbasiertheit — 75**

Gertrud Hofer, Marcel Eggler, Ulla Kleinberger, Naser Morina

- 10 Schmerz und Emotion: Analyse von Schlussequenzen aus einer gedolmetschten Diabetes-Konsultation — 83**

Teil B: Sprachgebrauch untersuchen, reflektieren und weiterentwickeln in Sprach- und Kommunikationsberufen

Helga Kessler

- 11 Karrieren in der Kommunikation — 99**

Carmen Koch, Angelica Hüsser, Max Müller

- 12 Dranbleiben: Wie das IAM von seinen Absolventinnen und Absolventen lernt — 107**

Maureen Ehrensberger-Dow, Andrea Hunziker Heeb, Peter Jud, Erik Angelone

- 13 Insights from translation process research in the workplace — 116**

Lorenza Pescia

- 14 Breve nota sulla traduzione in italiano (elvetico) di alcune forme composte tedesche — 124**

Michaela Abl-Mikasa, Christiane Hohenstein

- 15 Cognition in community interpreting: the influence of interpreters' knowledge of doctor-patient interaction — 130**

Vittorio Panicara

- 16 Un ponte, non un muro — 139**

Wibke Weber

- 17 Show. Don't tell. Vom Zeigen und Sichtbarmachen — 145**

Jan Vontobel

- 18 Radionachrichten und die Wissenschaft: Eine nicht immer einfache Beziehung auf dem Weg zum Erfolg? — 152**

Peter Stücheli-Herlach

- 19 Message Design: Angewandte Linguistik für die strategische Organisationskommunikation — 156**

Nicole Rosenberger, Markus Niederhäuser

- 20 Transdisziplinäre Entwicklung eines Modells für das strategische Kommunikationsmanagement — 165**

Teil C: Sprachgebrauch untersuchen, reflektieren und weiterentwickeln in Alltag, Berufswelt und Öffentlichkeit

Birgitta Borghoff

- 21 Entrepreneurial Storytelling: Narrative Praktiken und Designstrategien in der Projekt- und Organisationsentwicklung — 175**

Gary Massey

- 22 Research-driven translation teaching: doing Applied Linguistics to empower the learning organisation — 184**

Johanna Decurtins

- 23 Dynamik der Sprachnormen in der deutschen Schweiz — 194**

Walter Seiler

- 24 Linguistics in aviation — 200**

Christian Kriele

- 25 Terminologie in der Fachkommunikation — 207**

Ursula Stadler

- 26 „Frau X. strotzt vor Energie und Tatendrang“: Linguistik in der sozialen Berichterstattung — 213**

Selina Berner, Roman Dörig

- 27 Das Wertequadrat in Aktion: Analyse von Kommunikationsstörungen in der Talkshow Schawinski — 224**

Colette Schneider Stingelin

- 28 Die Reise von der Theorie in die Praxis und retour: Das Beispiel Gesundheitskampagnen — 231**

Madalina Chitez

29 Corpus-informed vocabulary teaching: a case study on energy discourse in German — 238

Marlies Whitehouse

30 Reden ist Silber, Verstehen ist Gold: Finanzliterateität fördern als Beitrag zur Wohlfahrt — 244

Index — 249

Angewandte Linguistik anwenden

Im Flugzeug wie im Spital, in der Wirtschaft wie in den Medien sind wir darauf angewiesen, dass Kommunikation funktioniert. Wo wir uns verständigen können, wird die Welt ein gutes Stück vorherseh- und steuerbar. Missverständnisse dagegen, Unverständnis und Nichtkommunikation erschweren oder verunmöglichen gemeinsames Wirken. So erstaunt wenig, dass erfolgreiche Kommunikation als Schlüsselfaktor einer immer dichter vernetzten Welt gilt (z. B. Ruben & Gigliotti, 2017). Wie aber kann Kommunikation gelingen? Wie weiss man, was auf welche Art wirkt? Und wer muss was tun, damit *com-municare*, das *Gemeinsam-Machen* von Bedeutungsvorstellungen, glückt?

Mit entsprechenden Fragen rund um Kommunikation, Sprache, Verstehen und Verständigung befasst sich Angewandte Linguistik. Genauer gesagt sucht Angewandte Linguistik nach sprachlichen Mustern bei sozialen Gegebenheiten, nach Lösungen für gesellschaftlich bedeutsame Probleme, in denen Sprache eine tragende Rolle spielt. Dazu zählt die Verständigung innerhalb sozialer Gruppen, über gesellschaftliche Grenzen hinweg, etwa zwischen Alten und Jungen, Reichen und Armen, Laien und Expertinnen, sowie zwischen Politik, Gesellschaft und Wissenschaft. Und dazu zählt selbstverständlich auch die Kommunikation zwischen Sprachräumen und -kulturen.

Die Antworten aus unserem Fach helfen in der Praxis, Sprache effizient und zielführend einzusetzen und damit Kommunikation zu gestalten. Angewandte Linguistik ist ausgerichtet auf die Praxis. Sie forscht für die Praxis, über die Praxis und mit der Praxis (vgl. Cameron, Frazer, Rampton, & Richardson, 1992: 22). Und sie vermittelt das so gewonnene Wissen zwischen allen Anspruchsgruppen: der beforschten Praxis, der Wissenschaft und der ganzen Gesellschaft. Soweit der Anspruch des Fachs an sich selbst. Was es bedeuten kann, diesen Anspruch umzusetzen in Forschung, Beratung und Lehre, das zeigen wir in diesem Band.

Als Beispiel dient das Departement Angewandte Linguistik der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Es ist eine der wenigen Hochschulinheiten auf Stufe Departement/Fakultät in Europa, das sich umfassend der Angewandten Linguistik verpflichtet, mit 16 Professuren und über zweihundert Mitarbeitenden. Der Mehrwert des gemeinsamen Zugangs zu gesellschaftlichen Fragen zeigt sich in der grossen Vielfalt und aktiven Bearbeitung aktueller Herausforderungen von Sprache und Kommunikation in Beruf und Gesellschaft. Eben dieser Mehrwert soll hier deutlich werden.

Mit diesem Band danken wir unserem Kollegen Urs Willi, der das Departement und seine Vorstufe über drei Jahrzehnte geleitet und geprägt hat. Zu Wort kommen Forschende und Lehrende, deren Arbeit das Departement seit langem

oder kurzem ausmacht. Der Band lädt ein, sich einen Überblick des Erreichten zu verschaffen, und zeigt am praktischen Beispiel, wie Facetten des Fachs ineinanderspielen, einander ergänzen und das Ganze zu mehr machen als zur Summe seiner Teile: zu einem Gewinn für die Verständigung in Wissenschaft und Hochschule, in Sprach- und Kommunikationsberufen – und in Alltag, Berufswelt und Öffentlichkeit überhaupt.

Ulla Kleinberger, Daniel Perrin, Gianni De Nardi und Marlies Whitehouse,
Juni 2017

Cameron, D., Frazer, E., Rampton, B. & Richardson, K. (1992). *Researching language. Issues of power and method*. London: Routledge.

Ruben, B. D. & Gigliotti, R. A. (2017). Communication. Sine qua non of organizational leadership theory and practice. *International Journal of Business Communication*, 54(1), 12–30.

Doing Applied Linguistics

Whether on an aircraft, at the hospital, in business or in the media, we rely on communication to work. Wherever we communicate successfully, we are able to make the world a considerably more predictable and manageable place. Misunderstandings and a lack of comprehension and communication, on the other hand, make fruitful collaboration complicated or even impossible. It is hardly surprising, therefore, that successful communication is the key factor in an increasingly interconnected world (e. g. Ruben & Gigliotti, 2017). But how does communication succeed? How do we know what works and how it works? And who has to act to ensure that successful communication takes place and common goals can be achieved?

Such questions are the focus of Applied Linguistics, exploring issues related to communication, language, understanding and comprehension. More specifically, Applied Linguistics searches for linguistic patterns in successful social situations and for solutions to important societal problems in which language plays a significant role. This includes common understanding within social groups and across social boundaries, for example, between the old and the young, the rich and the poor, laypeople and experts, and between politics, society and science. And, of course, communication between language regions and cultures is also of interest in Applied Linguistics.

The findings from research in Applied Linguistics help us to use language efficiently and purposefully, and thus to make communication meaningful. Applied Linguistics is practice-oriented, with research that has implications for practice, conducted by and with practitioners (Cameron, Frazer, Rampton, & Richardson, 1992, 22). The knowledge gained through this research is then disseminated to all stakeholders, including the practitioners investigated, theory and research as well as the whole of society at large. As for the aspirations and goals of the discipline itself, we show in this volume how these are realised in research, in consultancy and in teaching.

The School of Applied Linguistics at the Zurich University of Applied Sciences serves as an example of this. With 16 professorships and over 200 employees, it is one of the few university departments at the level of School / Faculty in Europe which is fully committed to Applied Linguistics. The added value of shared and collaborative approaches to social issues and problems is reflected in the great diversity and purposeful handling of current challenges, and this added value is illustrated in this volume.

We have compiled this volume to thank our colleague, Urs Willi, who has led and shaped the School in its current and in its previous form over the last three

decades. There are contributions from researchers and teachers, some of whom are recent additions to the ZHAW and others who have worked in the School of Applied Linguistics for a long time. The volume provides an overview of what has been achieved, and uses practical examples to show how individual facets of the subject matter are intertwined, complementing each other and making the whole enterprise more than the sum of its parts. This leads to gains in knowledge and understanding in science and academia, in professions concerned with language and communication as well as in everyday life, the professional world and for society at large.

Ulla Kleinberger, Daniel Perrin, Gianni De Nardi, Marlies Whitehouse, and Richard Bale (translator), June 2017

Cameron, D., Frazer, E., Rampton, B. & Richardson, K. (1992). *Researching language. Issues of power and method*. London: Routledge.

Ruben, B. D. & Gigliotti, R. A. (2017). Communication. Sine qua non of organizational leadership theory and practice. *International Journal of Business Communication*, 54(1), 12–30.

S'appliquer à la linguistique appliquée

Transports, milieu hospitalier, économie ou encore médias : autant d'exemples dans lesquels la communication joue un rôle primordial. Un échange fluide crée une plus grande visibilité et une plus grande aisance de manœuvre. À l'inverse, malentendus, incompréhension et non-communication rendent toute action commune difficile, voire impossible. Conséquence logique : la communication occupe une place toujours plus importante dans un monde toujours plus connecté (cf. Ruben & Gigliotti, 2017). Dès lors, plusieurs questions se posent. Comment assurer une communication efficace? Comment connaître l'impact de telle mesure? Que faire pour que *com-municare*, la mise en commun du signifié, donne du sens?

La linguistique appliquée questionne la communication, la langue, la compréhension et l'échange. Plus spécifiquement, la linguistique appliquée recherche des schémas linguistiques dans les interactions sociales fertiles et des solutions aux problèmes sociétaux majeurs dans lesquels la langue joue un rôle important. Dans cette mission, elle s'intéresse aux échanges au sein des groupes sociaux, entre jeunes et vieux, pauvres et riches, experts et non-initiés et entre la politique, la société et la science. Sans oublier, bien sûr, la communication entre les régions linguistiques et culturelles.

Les réponses apportées par notre discipline permettent une utilisation efficace et ciblée de la langue et, partant, une approche pertinente de la communication. La linguistique appliquée est en prise directe avec la pratique. Elle mène ses programmes de recherche pour la pratique, sur la pratique et avec la pratique (Cameron, Frazer, Rampton & Richardson, 1992: 22). Elle assure le transfert des connaissances acquises entre tous les acteurs engagés : la pratique objet d'étude, la science et l'ensemble de la société. Voilà définie la mission que se fixe la discipline.

Le présent ouvrage illustre la façon dont cette mission se traduit dans la recherche, le conseil et l'enseignement. Il prend comme exemple le Département de linguistique appliquée de l'Université des sciences appliquées de Zurich, l'une des rares structures de type département/faculté en Europe à accorder une large place à la linguistique appliquée, avec 16 chaires professorales et plus de 200 collaborateurs en linguistique appliquée. Le bénéfice de l'accès commun aux questions sociétales se manifeste dans la grande diversité des problèmes abordés et dans l'approche proactive des défis de notre temps. C'est cette valeur ajoutée que nous souhaitons mettre en lumière ici.

Le présent ouvrage exprime notre gratitude envers notre collègue Urs Willi, qui a dirigé et marqué de son empreinte, pendant trois décennies, le Département

et l'école avant lui. Il donne la parole à des chercheurs et à des enseignants dont le travail façonne le Département de plus ou moins longue date. Il permet de mesurer le chemin parcouru et illustre, à l'aide d'exemples concrets, la façon dont les différents aspects de la discipline se recourent et se complètent les uns les autres. Bien plus que la somme de ses parties, le Département contribue à la compréhension mutuelle dans la science, dans l'enseignement supérieur et dans les métiers des langues et de la communication, en particulier, mais aussi dans le quotidien, dans le monde professionnel et dans le grand public, en général.

Ulla Kleinberger, Daniel Perrin, Gianni De Nardi, Marlies Whitehouse et Cédric Luisier (traducteur), juin 2017

Cameron, D., Frazer, E., Rampton, B. & Richardson, K. (1992). *Researching language. Issues of power and method*. London: Routledge.

Ruben, B. D. & Gigliotti, R. A. (2017). Communication. Sine qua non of organizational leadership theory and practice. *International Journal of Business Communication*, 54(1), 12–30.

Mettere in pratica la linguistica applicata

In aereo come all'ospedale, in economia come nei media occorre far sì che la comunicazione funzioni. Se siamo in grado di comunicare con successo, il mondo diventa più prevedibile e gestibile. Al contrario, gli equivoci, le incomprensioni e l'assenza di comunicazione rendono la collaborazione difficile o addirittura impossibile. Di conseguenza, non sorprende più di tanto che la comunicazione di successo sia un fattore chiave in un mondo sempre più connesso (p. e. Ruben & Gigliotti, 2017). Ma come può la comunicazione avere successo? Come si può misurarne l'impatto? Chi deve fare che cosa, affinché il "com-municare" – ovvero la co-costruzione del senso – abbia esiti positivi?

La linguistica applicata si occupa di questioni riguardanti la comunicazione, la lingua, il comprendere e il comprendersi. Più precisamente, essa è alla ricerca di modelli linguistici all'interno di realtà sociali, di soluzioni a problemi sociali rilevanti nei quali la lingua riveste un ruolo cardine. In tale ambito rientra il fenomeno della comprensione reciproca all'interno dei gruppi e oltre i limiti sociali, ovvero tra vecchi e giovani, ricchi e poveri, profani ed esperti, nonché tra politica, società e scienza, senza dimenticare la comunicazione tra aree e culture linguistiche.

I risultati ottenuti nella nostra disciplina permettono di utilizzare la lingua in maniera efficiente ed efficace, e di organizzare la comunicazione di conseguenza. La linguistica applicata si orienta alla prassi. La ricerca in tale ambito viene condotta per la prassi, sulla prassi e con la prassi (Cameron, Frazer, Rampton & Richardson, 1992: 22). Essa trasmette il sapere così acquisito a tutti i gruppi e attori coinvolti: alla prassi stessa che è stata suo oggetto di studio, alla scienza e all'intera società. Questo per quanto riguarda le aspirazioni della disciplina in sé.

In questo volume mostriamo cosa possa significare raggiungere questi obiettivi nella ricerca, nella consulenza e nell'insegnamento, prendendo ad esempio il Dipartimento di Linguistica applicata dell'Università di Scienze applicate di Zurigo. Si tratta di una delle poche istituzioni universitarie europee dedicate interamente alla linguistica applicata a livello di dipartimento/facoltà, con sedici professori e oltre duecento collaboratori e collaboratrici. Il valore aggiunto derivante dal comune approccio a problematiche sociali si esprime nella grande varietà e nell'elaborazione attiva delle attuali sfide linguistiche e comunicative nelle professioni e nella società. Proprio tale valore aggiunto intendiamo mettere in evidenza in questa sede.

Con questo volume esprimiamo un pubblico ringraziamento al nostro collega Urs Willi, che per oltre tre decenni ha diretto e plasmato il Dipartimento e la scuola che lo precedeva. Il libro raccoglie i contributi di ricercatori e docenti il

cui lavoro, da più o meno tempo, dà lustro al Dipartimento. Esso invita a una visione d'insieme dei risultati conseguiti e mostra in esempi concreti come i diversi aspetti della disciplina interagiscano, si completino a vicenda e rendano il tutto maggiore della somma delle sue parti. Così si giunge ad un arricchimento della comprensione reciproca nella scienza e nel mondo accademico, nelle professioni linguistiche e della comunicazione e, in generale, nella vita quotidiana, nel mondo del lavoro e nella sfera pubblica.

Ulla Kleinberger, Daniel Perrin, Gianni De Nardi, Marlies Whitehouse e Angelo Ciampi, Marta Zampa (traduttori), giugno 2017

Cameron, D., Frazer, E., Rampton, B. & Richardson, K. (1992). *Researching language. Issues of power and method*. London: Routledge.

Ruben, B. D. & Gigliotti, R. A. (2017). Communication. Sine qua non of organizational leadership theory and practice. *International Journal of Business Communication*, 54(1), 12–30.

Teil A: Sprachgebrauch untersuchen, reflektieren und weiterentwickeln an der Hochschule

Teil A beleuchtet Sprachgebrauch und Kommunikation in der tertiären Ausbildung. Die Reihe der Beiträge führt vom Lernort Klassenzimmer in die globalisierte Berufswelt. Zentrale Tätigkeiten, von denen die AutorInnen berichten: in englischer Sprache studieren in nicht-englischsprachiger Umgebung (Kapitel 1), die eigene Rolle im Sprachkurs finden (2), Lehrende an die Institution binden (3), Lehr-/Lerntexte für die Berufsbildung optimieren (4), Lexikographie fürs Studium nutzen (5), Prozessanalysen einsetzen in der Ausbildung zum Übersetzen (6), Konstruktionsgrammatik für die Übersetzerausbildung konkretisieren (7), kulturelle Kompetenz in der globalisierten Welt vermitteln (8), mit neuen Studienrichtungen ganze Berufsfelder prägen (9), Weiterbildung mit Forschung verknüpfen (10).

Patrick Studer, Curtis Gautschi

1 From secondary school to universities of applied sciences: English through the educational continuum

Abstract: In Swiss higher education, the number of English-taught programmes has steadily increased in recent years. Most higher education institutions also offer English for specific purposes courses. The purpose of these courses is to equip students with the necessary skills to participate in disciplinary discourse in English and to sensitise them to lingua-franca communication at the workplace. Such courses themselves build on, and consolidate, the English language training received in the public school system. The present study examines the relationships between English language performance at the upper- and post-secondary level, and students' confidence in applying their language skills in international study programmes.

1 Conceptual framework

To date, the interface between pre-university English language development and success with English-taught programmes in higher education has generally been investigated by assessing the predictive validity of English language proficiency test scores with respect to subsequent academic success. Most commonly, this is done by comparing university Grade Point Averages (GPAs) with entrance exam scores of IELTS tests (International English Language Testing System – e. g., Hill, Storch, & Lynch, 1999; Dooley & Oliver, 2002; Woodrow, 2006; Hellekjær, 2009) or TOEFL tests (Test of English as a Foreign Language – e. g. Light, Xu, & Mossop, 1987; Al-Musawi & Al-Ansari, 1999; Chen & Sun, 2006; Maleki & Zangani, 2007). In other studies, the predictive validity of locally produced English proficiency entrance tests has been assessed (e. g. Rumsey, 2013).

The findings of these studies have been varied and at times conflicting. Clearly, academic success is the product of a number of factors beyond mere language proficiency. Stoyhoff (1997: 56), for example, found that in addition to language proficiency, learning and study strategies were associated with academic achievement among international students in the USA, including the integration of social assistance for students, the amount of time studying, and the degree to which students stay up to date with courses. Graham (1987: 508–515) noted nearly

thirty years ago the mixed results of TOEFL as a predictor of academic success, pointing out that multiple factors, including academic-specific skills and general aptitude, will influence academic achievement in addition to language skills.

Contextual factors may also cause variation in the results of this type of study. Vinke & Jochems (1993) investigated the relationship between TOEFL scores and academic success among ninety Indonesian engineers, as measured by scores on seven written examinations in Dutch university EMI programmes. A cut-off TOEFL score appeared to indicate the threshold at which academic success improved. They suggest that such thresholds may be discipline- or institution-specific. If true that individual institutions or even disciplines within institutions have potentially unique characteristics, it follows that localised studies should be performed to examine these relationships.

2 Method

In the present study context, a major university of applied sciences in Switzerland, admission does not require an English proficiency test, unlike many other universities that offer EMI courses/modules. It is assumed that students have reached a minimum B1 level (Common European Framework of Reference for Languages) as part of their secondary school-leaving certificate. In the absence of TOEFL or other such standardised test scores, final grades in upper-secondary EFL courses are here taken as an indicator of the level of English proficiency attained prior to university-level instruction. This is justified in that the Swiss public school system, by government mandate, is required to assess foreign language proficiency (in this case English) in a manner consistent with the levels described within the Common European Framework (CEFR) (CDIP, 2011), the *de facto* reference for foreign language proficiency assessment. To explore the relationships that may exist between pre-university language learning, university-level language learning and students' confidence in applying their language skills in an international study programme, we compare:

- (1) secondary school-leaving certificate outcomes (grades) with language skills confidence
- (2) first-year university English for specific purposes course outcomes (grades) with language skills confidence
- (3) language skills confidence with students' confidence in passing English-taught modules.

The data in the present study is taken from a survey that was administered in the autumn semester of 2015, and was analysed *post hoc* using a non-experimental

approach. Variables of interest from the dataset are detailed in table 1. The survey was designed to determine the factors that influenced students' decisions to enrol in an optional international study programme that is offered exclusively at the School of Engineering (ZHAW). Students who fulfil the requirements of the programme receive a certificate upon completion of their bachelor's programme. Requirements include attaining a minimum of 20 ECTS points through English-taught courses at the institution, work or study abroad, the completion of a module on Intercultural Communication and Management, engaging in transcultural activities and obtaining a recognised certificate in English at C1 level.

Table 1: Pearson's r for all variables in analysis, 1-tail – based on expectation that positive skills would have a positive rather than a negative impact on other variables – *ns* indicates correlation is not significant at $p = 0.05$. Left-hand column lists variables used in the present analysis.

	Grade in last year of high school English	Grade in English for Engineering (first year)	Confidence in passing academic year	Confidence in passing EMI modules
Listening – lecture comprehension	ns	ns	ns	$p < 0.05, r = 0.39, r^2 = 0.15, N = 44$
Reading – academic texts	ns	ns	ns	ns
Writing – academic papers	ns	$p < 0.05, r = 0.32, r^2 = 0.09, N = 36$	ns	ns
Speaking – monologue presentations	ns	ns	ns	ns
Speaking and listening – discussion	ns	$p < 0.05, r = 0.29, r^2 = 0.1, N = 36$	ns	ns
Overall language confidence	ns	ns	ns	ns
Confidence in passing academic year	ns	ns	–	ns
Confidence in passing EMI modules	ns	ns	ns	–

At the time of the survey, participants had completed their first year in the bachelor's programme, including the ESP course, and had begun the second year with English-taught modules. Out of 360 students in the cohort, 49 responded (14% – all Swiss-German/German native speakers). This sample size, while small, provides an adequate basis for exploratory purposes. Given values of

$r = 0.3$, $p = 0.05$ (1-tail), and a power¹ requirement of 0.95, a sample size of $n > 17$ is needed.

Language skill items were derived from Gorges, Kandler, & Bohner (2012), and represent skills required to manage EMI settings effectively (see Gautschi & Studer 2017, in press). These items were all self-assessed by participants. Previous studies that have used self-assessment to measure how language skills correlate with academic performance include Berman & Cheng (2010 – foreign students at a major Canadian university), Martirosyan, Hwang, & Wanjohi (2015 – international students at a Louisiana, USA university), and Hellekjaer (2009 – foreign students in Norway).

The remaining two variables, confidence in passing the academic year and confidence in passing EMI modules, are based on items used in a previous study within the same institution (Studer & Konstantinidou, 2015). Statistical analyses were performed using GNU PSPP and R (version 3.3.1) Statistical Analysis Software.

3 Results

- (1) No significant relationship was found between upper-secondary school grades and target language skills confidence (neither globally nor individual skills).
- (2) No significant relationship was found between first-year ESP language course grades and language skills confidence globally. In contrast, a significant relationship (with slight explained variance) with academic writing and confidence in seminar discussions (listening and speaking) was found.
- (3) No significant relationships were found between confidence in passing the year of studies and upper-secondary grades, ESP grades, or language skills confidence (neither individually nor globally). However, a significant correlation with small explained variance was found between lecture comprehension (listening) and confidence in passing English-taught modules. No significant relationships were found among the other skills of academic writing, academic reading or presentation competence.

¹ “power” indicates the probability of finding an effect that is in fact present – compare with p values that indicate the probability of falsely rejecting the null hypothesis or finding an effect when, in fact, there is none. See `pwr.r.test` in R package “pwr” for more details.

4 Discussion

As a working hypothesis, one would expect to find some degree of correlation between English course performance, English skills confidence, and confidence in passing English-taught courses. Our small-scale analysis shows this expected correlation is generally lacking. Our first finding suggests that upper-secondary level skills development – as indicated by final grades – makes little contribution towards the configuration of skills needed for EMI in higher education. This is in line with a point often raised in the literature. Hellekjaer (2009: 206, 210) found, through self-assessment data validated through the use of the IELTS Academic Reading Module, that Norwegian university students expressed serious difficulties in their reading abilities, concluding that upper-secondary school EFL instruction inadequately prepares students for reading. Scarcella (2003: iii), with reference to English-speaking countries, notes that even though the development of academic English skills can have a strong impact on career and academic success, students remain underexposed to academic English in school settings. Furthermore, he argues in favour of introducing academic English at pre-university level and improving teachers' awareness and support to that end (Scarcella 2003: 3, 6). Slama (2012: 278) also makes a case for increasing the emphasis on academic language skills development among adolescent English Language Learners (ELLs) in the United States. Roessingh & Douglas (2012: 80) note how ELLs who graduate from high school (in Calgary, Canada) are insufficiently prepared for the language demands at tertiary level. Our analysis also indicates that higher education objectives within the present context could be facilitated by improved academic language awareness at the upper-secondary level, and that adjustments to high school curricula may improve the impact of upper-secondary EFL skills development on subsequent language confidence and university-level achievement.

Regarding the impact of ESP instruction on language skills confidence, our findings show that although ESP instruction contributes to the development of some skills (academic writing and seminar discussion), it does not impact others (listening, reading and presentation skills). This could imply that the assessment criteria or teaching priorities of such ESP courses do not adequately reflect specific skills required for subsequent EMI modules, and adjustments to such ESP courses may facilitate improvement in these areas.

Regarding the factors that influence confidence in future academic success in EMI modules, our findings suggest that this is most strongly shaped by a small range (paper writing and discussion skills) rather than the full range of language skills. This further implies that steps should be taken early on to inform students that success in EMI requires a broader range of skills, and to implement

pedagogic changes accordingly. This is in line with the conclusions of Studer & Konstantinidou (2015: 28–30), who argue in favour of enhancing key language skills as early as possible, since linguistic confidence is tied to language attitudes and achievement (see Gardner, Tremblay, & Masgoret, 1997). It is worth noting that among the language skills, lecture comprehension was the skill that students, on average, had the most confidence in, paper writing the least (see table 2).

Table 2: Descriptive statistics for language sub-skills (maximum = 4) and overall language confidence (maximum = 20).

Variable	N	Mean	SD
Listening – lecture comprehension	44	3.55	0.7
Reading – academic texts	44	3.27	0.82
Writing – academic papers	44	2.91	0.77
Speaking – monologue presentations	44	3.23	0.86
Speaking and listening – discussion	44	3.3	0.82
Overall language confidence	44	16.25	3.24

5 Conclusion

These exploratory findings indicate the potential value of further experimental research that comprehensively tracks student performance at high school, university or in other post-high school education to monitor the development of language skills. This would facilitate the improvement of language training prior to EMI scenarios and subsequent professional communication contexts that require English. Ideally, this would entail the assessment of specific language skills through validated testing instruments, in order to confirm or disconfirm the tentative findings presented here. Furthermore, we suggest that research would be enriched by examining, *in situ*, how language skills and education outcomes relate to workplace language competence. Such investigations may include longitudinal studies whereby educational pathways and end-goal professional language needs are mapped, for the purpose of improving the predictive validity of upper-secondary and higher education language training.

The present analysis has a number of limitations. First, the sample size is small and the non-experimental design cannot adequately investigate causality. Second, the scope of the variables included in the study do not account for other areas that may influence students' confidence in their academic outcomes, and consequently no complete picture of explained variance can be provided. Third, while they are principled approximations, the use of self-assessment as

a substitute for expert assessment via proper testing necessarily undermines the validity of our findings to some degree. Nevertheless, our analysis provides useful exploratory data that can indicate potential ways to improve upper-secondary and university-level language training. Given the importance of effective communication in workplace contexts where English is needed, and the acquisition of skills that enable it, our mandate at the Department of Applied Linguistics is to empower students in that regard. The present study is a small step forward in a research direction that examines language learning within the broader educational continuum and its relationship to subsequent professional communication.

References

- Al-Musawi, N. M., & Al-Ansari, S. H. (1999). TOEFL and FCE tests as predictors of academic success for undergraduate students at the University of Bahrain. *System*, 27, 389–399.
- Berman, R., & Cheng, L. (2010). English academic language skills: perceived difficulties by undergraduate and graduate students, and their academic achievement. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 4(1), 25–40.
- Chen, Y., & Sun, C. (2006). Language proficiency and academic performance. In *Proceedings of the 11th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, Korea* (Vol. 11, pp. 58–72).
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2011). *Compétences fondamentales pour les langues étrangères*. Retrieved from http://edudoc.ch/record/96779/files/grundkomp_fremdsprachen_f.pdf
- Dooley, P., & Oliver, R. (2002). An investigation into the predictive validity of the IELTS Test as an indicator of future academic success. *Prospect*, 17(1), 36–54.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F. & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344–362.
- Gautschi, C. & Studer, P. (2017). The impact of internationalisation on tertiary-level educational social spheres. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, in press.
- Gorges, J., Kandler, C., & Bohner, G. (2012). Internationalization at home: using learning motivation to predict students' attitudes toward teaching in a foreign language. *International Journal of Educational Research*, 53, 107–116.
- Graham, J. G. (1987). English language proficiency and the prediction of academic success. *TESOL Quarterly*, 21(3), 505–521.
- Hellekjær, G. O. (2009). Academic English reading proficiency at the university level: a Norwegian case study. *Reading in a Foreign Language*, 21(2), 198.
- Hill, K., Storch, N., & Lynch, B. (1999). A comparison of IELTS and TOEFL as predictors of academic success. *International English Language Testing System (IELTS) Research Reports 1999, Volume 2*.
- Light, R. L., Xu, M., & Mossop, J. (1987). English Proficiency and academic performance of international students. *Tesol Quarterly*, 21(2), 251–261.

- Maleki, A., & Zangani, E. (2007). A survey on the relationship between English language proficiency and the academic achievement of Iranian EFL students. *Asian EFL Journal*, 9(1), 86–96.
- Martirosyan, N. M., Hwang, E., & Wanjohi, R. (2015). Impact of English proficiency on academic performance of international students. *Journal of International Students*, 5(1), 60–71.
- Roessingh, H., & Douglas, S. (2012). English language learners' transitional needs from high school to university: an exploratory study. *Journal of International Migration and Integration*, 13(3), 285–301.
- Rumsey, L. W. (2013). *Shedding light on the predictive validity of English proficiency tests in predicting academic success*. University of Newcastle upon Tyne.
- Scarcella, R. (2003). Academic English: a conceptual framework. *University of California Linguistic Minority Research Institute Technical Reports*, 1.
- Slama, R. B. (2012). A longitudinal analysis of academic English proficiency outcomes for adolescent English language learners in the United States. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 265–285.
- Stoynoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1), 56–68.
- Studer, P., & Konstantinidou, L. (2015). Language attitudes and language proficiency of undergraduate students in English-medium instruction. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, No spécial*, 215–231.
- Vinke, A. A., & Jochems, W. M. G. (1993). English proficiency and academic success in international postgraduate education. *Higher Education*, 26(3), 275–285.
- Woodrow, L. (2006). Academic success of international postgraduate education students and the role of English proficiency. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1(1), 51–70.

Stefan Jörissen

2 „Sie können das kopieren und selber korrigieren“: Zur Etablierung sozialer Ordnung im Hochschulunterricht

Abstract: Unterricht ist immer auch ein soziales Ereignis, in dem die Beteiligten nach bestimmten Regeln handeln und kommunizieren. Der Beitrag zeigt exemplarisch auf, wie eine Dozentin im Hochschulunterricht durch scheinbar beiläufige Äußerungen bestimmte Rollen- und Aufgabenzuschreibungen vornimmt und damit implizit eine soziale Ordnung etabliert. Zugleich wirft der Beitrag ein neues Licht auf die bisher kaum beachtete Rolle von Satzabbrüchen und Korrekturen in Gesprächen.

Unterricht ist ein ritualisiertes Geschehen: Er ist meist räumlich und zeitlich abgegrenzt und steht nur einem exklusiven, zuvor festgelegten Personenkreis offen. Es ist meist klar, welche Themen als legitime Teile des Unterrichts gelten und wer sich – zum Beispiel – im Klassenzimmer wo aufhalten und bewegen darf. Klassenzimmer sind, so stellte Streeck (1983: 204) früh fest, „kleine Gemeinschaften“ mit einer bestimmten „Sozialordnung“, mit der bestimmte Rechte, Erwartungen und gegenseitige Rollendefinitionen einhergehen.

Die Etablierung und Aufrechterhaltung dieser Ordnung geschieht dabei fast ausschließlich über Kommunikation – Becker-Mrotzek/Vogt (2009: 4) charakterisieren Unterricht deshalb in erster Linie als kommunikatives Ereignis: Die soziale Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens werde „ganz wesentlich mittels Kommunikation hergestellt“. Selbst dort, wo institutionelle Vorgaben und explizit formulierte Regeln bestehen, müssen diese zunächst kommunikativ ‚aktiviert‘ werden, wobei die kommunikativen Realisierungen erstaunlich stark dazu beitragen, wie vermeintlich starre Vorgaben im Unterrichtsgeschehen effektiv umgesetzt werden (Spiegel, 2006: 221 ff.). Die soziale Ordnung ist dabei das Resultat einer „Aushandlung“ (Spiegel, 2006: 3), bei der den Lernenden ein größerer Anteil zukomme, als dies gemeinhin angenommen werde (Spiegel, 2006: 224; vgl. auch Schmitt, 2011). Der Lehrperson einerseits und den Lernenden andererseits kommen dabei spezifische Aufgaben zu, die mit ihren jeweiligen Rollen verbunden sind (Hausendorf, 2008: 942–951) – Breidenstein (2006) spricht hier in Bezug auf die Lernenden passend vom „Schülerjob“, den die Lernenden wahrnehmen.

1 Ausgangslage

Der vorliegende Beitrag legt exemplarisch dar, wie eine solche soziale Ordnung im realen Unterrichtsgeschehen durch konkrete Äußerungen hergestellt respektive bekräftigt wird. Die Analyse basiert auf einer konversationsanalytischen Auswertung einer Unterrichtssequenz im Mathematikunterricht einer Schweizer Fachhochschule. Der Unterricht ist klassenweise organisiert: Die Studierenden absolvieren ihre Ausbildung als weitgehend homogene Gruppe von ca. 25 Personen und besuchen pro Woche mehrere Mathematikstunden bei einer Dozentin. Die hier analysierten Daten wurden im Rahmen einer umfangreicheren Untersuchung erhoben, in deren Fokus die Multimodalität der Kommunikation bei der Vermittlung mathematischer Inhalte stand (Jörissen, 2013).

Die Studierenden stehen im ersten Jahr einer Ingenieurausbildung. Ihr Verständnis des Unterrichts dürfte noch von ihren Erfahrungen auf der Maturitätsstufe (Abiturstufe) mitgeprägt sein, zumal sich das äußere soziale Setting an der Hochschule – die Arbeit im Klassenverband mit einzelnen Lehrpersonen – kaum von dieser Stufe unterscheidet. Bei der Dozentin handelt es sich um eine promovierte Mathematikerin, die auf eine langjährige Unterrichtserfahrung an mehreren Hochschulen – unter anderem im Rahmen der Ausbildung von Mathematik-Lehrpersonen – zurückblicken kann (vgl. Jörissen, 2013: 143 f.). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass das Heranführen der Studierenden an eine selbständige Arbeitsweise – i. e. eine hochschulgerechte Sozialisation der Lerngruppe – ein bewusstes Anliegen der Dozentin ist.

Die Auswertung der erhobenen Daten folgt methodisch der Konversationsanalyse, wie sie z. B. von Güllich und Mondada (2008) und Deppermann (2008) vertreten wird. Die Methodik ist dabei stark von Konzepten der Ethnomethodologie geprägt, die im Kern danach fragt, mit welchen Verfahren eine ‚Ethnie‘ – im weitesten Sinne also eine Gruppe – ihre soziale Wirklichkeit herstellt (vgl. Güllich & Mondada, 2008: 13). Eine wichtige Analyseprämisse der Konversationsanalyse besagt dabei, dass in einem Gespräch „Order at all points“ bestehe, d. h. dass jede Ausprägung eines Gesprächs bzw. jede Beobachtung in einem Transkript als sinnstiftend zu betrachten sei (Güllich & Mondada, 2008: 15).

2 Analyse

Die folgende Gesprächssequenz stammt vom Anfang einer Mathematikstunde. Die Dozentin hat den Studierenden zu Beginn der Stunde einen korrigierten und benoteten „Test“ zurückgegeben, der den Studierenden als persönliche

Standortbestimmung dient, aber nicht in die offizielle Notengebung einfließt. Die Dozentin eröffnet nun den offiziellen Unterrichtsdiskurs mit Erläuterungen zu diesem „Test“:

- 01* also jetzt (et')=nur ganz kurz etwas zum test (- - -)
02 ich gebe ihnen nachher die MUSTerlösung (- -)
03 und sie solle' sie können sie kopieren
04 und selber (- - -) KORrigieren und wer will
05 kann (.) eine verbesserung (.) ABgeben es ist
06 einfach wichtig dass sie (.) DAS was in diesem test
07 vorkommt auch Üben vor allem die (.)
08 DIE (- -) UNGenügend sind
09** oder so vier um vier ist auch nicht gerade viel
10 denn (.) EIgentlich war es eine einfache (.) prüfung
11 also da (.) MÜSsen sie unbedingt (-) üben
12 ich möchte aber jetzt NICHT (.)
13 in der stunde (.) alles VORlösen (- -)
14 also ich gebe ihnen nachher zum kopieren
15 dann schauen sie mal (.) alles an und (.)
16 probieren sie unbedingt (.) SELBER (-) nachzuvollziehen
17 was sie falsch gemacht haben (- - -)
18 <<t> und auch wenn ich falsch zusammengezählt habe
19 oder so dann kommen sie vorbei (oder) ich würde sagen
20 wenn sie bis> Montag die verbesser'
21 wer eine verbesserung abgeben will
22 soll sie am MONTag abgeben (.) auch FRAGen dazu (.)
23 schauen sie die ganze (.) diesen test zu hause an (.)
- * Die Transkriptionskonventionen sind am Ende des Beitrags erläutert.
- ** Im Schweizer Notensystem steht die Note 4 für die schwächste genügende Leistung.

Die Dozentin schreibt in dieser Sequenz den Anwesenden unterschiedliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu. Dabei ist eine Analyse der verwendeten Voll- und Modalverben aufschlussreich, da Verben durch ihre zentrale Stellung im Satz ein handelndes Subjekt als Akteur ausweisen (Dudenredaktion, 2016: 792 f.) und in Bezug zu „Aktivitäten oder Prozesse[n]“ setzen (Dudenredaktion, 2016: 397). Stellt man die Formulierungen, welche die Dozentin mit Bezug auf sich selbst in der 1. Person Singular Indikativ vornimmt, isoliert und als grammatikalisch vollständige Sätze dar, ergibt sich die folgende Kollektion:

- 02 Ich gebe Ihnen nachher die Musterlösung.
12/13 Ich möchte aber jetzt nicht in der Stunde alles vorlösen.
14 Ich gebe Ihnen [die Musterlösung] nachher zum Kopieren.

- 18 Wenn ich falsch zusammengezählt habe, ...
 19 Ich würde sagen, ...

Diesen Formulierungen können die Aussagen gegenübergestellt werden, in denen die Dozentin offensichtlich auf die Studierenden als (mögliche) Akteure verweist:

- 3/4 Sie können sie [die Musterlösung] kopieren und selber korrigieren.
 4/5 Wer will, kann eine Verbesserung abgeben.
 5-7 [Es ist wichtig, dass] Sie das [...] auch üben.
 11 Da müssen Sie unbedingt üben.
 15 Schauen Sie mal alles an.
 16 Probieren Sie unbedingt, [Ihre Fehler] selber nachzuvollziehen, ...
 17 ..., was Sie falsch gemacht haben.
 19 Kommen Sie vorbei.
 21/22 Wer eine Verbesserung abgeben will, soll sie am Montag abgeben.
 23 Schauen Sie [...] diesen Test zu Hause an.

Die Zusammenstellungen machen nur schon quantitativ deutlich, wen die Dozentin in dieser kurzen Passage als hauptsächliche Akteure innerhalb eines Lernprozesses betrachtet: Es sind die Studierenden, die sich durch unterschiedliche Aktivitäten mit den fachlichen Inhalten des Unterrichts auseinandersetzen müssen. Die Dozentin gibt den Studierenden zwar gewisse Vorgehensweisen direktiv vor, indem sie das Modalverb ‚müssen‘ (Z. 11) bzw. eine imperativische Satzstellung (‚schauen Sie‘, Z. 15 und Z. 23; ‚probieren Sie‘, Z. 16; ‚kommen Sie‘, Z. 19) wählt und diese auch durch das Modaladverbiale ‚unbedingt‘ verstärkt (Z. 16). Allerdings scheinen diese Aussagen eher den Charakter von Empfehlungen zu haben, denn überall dort, wo die Dozentin konkrete Handlungen anspricht, die sich im Kontakt mit ihr manifestieren und in diesem Sinne kontrollierbar sind, bleiben ihre Formulierungen unverbindlicher. Dies äußert sich in der Wahl des Modalverbs ‚können‘, das eine Möglichkeit, aber keine Verpflichtung darstellt (Z. 4/5), und es zeigt sich im Subjektsatz ‚Wer will, kann ...‘ (Z. 21/22), wo eine entsprechende Aktivität explizit vom Willen der Studierenden abhängig gemacht wird. Die Studierenden werden hier also sprachlich deutlich als selbständige, eigenverantwortliche Subjekte inszeniert, die über ihre Handlungen selbst entscheiden können. Diese Sichtweise kommt schließlich darin zum Ausdruck, dass die Partikel ‚selber‘ (Z. 16) eine der stärksten Betonungen der ganzen Sequenz trägt. Allerdings kommt die Kehrseite der studentischen Selbstverantwortung in den Formulierungen der Dozentin ebenfalls zum Ausdruck: Ihre wenig wertschätzende Beschreibung

von studentischen Leistungen, die nur knapp genügend sind (Z. 9/10), macht deutlich, dass Studierende mit schwachen Leistungen auf keine besondere Rücksichtnahme hoffen dürfen.

Die Handlungen, welche sich die Dozentin selbst zuschreibt, erscheinen konsequenterweise vergleichsweise blass. Sie stellt sich in der Sequenz im Wesentlichen als Dienstleisterin dar, die den Studierenden Hilfestellungen bietet („Ich gebe Ihnen die Musterlösung zum Kopieren“, Z. 2 und 14) und das Angebot unterbreitet, Verbesserungen zu korrigieren. Den Abgabetermin, den sie den Studierenden dabei setzt, relativiert sie durch eine konjunktivische Einführung („Ich würde sagen“, Z. 19). Sie geht zudem auf die Möglichkeit ein, dass ihr Fehler unterlaufen können (Z. 18), und distanziert sich damit explizit vom Bild einer fehlerfreien Mathematikerin. Dort, wo die Dozentin ihre eigene Person mit der höchsten Verbindlichkeit erwähnt, liegt bezeichnenderweise eine Negation vor: Die Dozentin stellt klar, dass sie ihre Aufgabe nicht darin sehe, „alles vorzulösen“ (Z. 12/13), wobei sie diese Aussage durch eine starke Betonung hervorhebt. Sie macht dadurch erneut deutlich, dass die zentralen Aktivitäten im Mathematikunterricht – eben das „Lösen“ von Aufgaben und Gleichungen – Aufgabe der Studierenden sei.

Eine gesonderte Betrachtung verdienen die beiden markanten Satzabbrüche in den Formulierungen der Dozentin. In Z. 3 setzt sie offensichtlich zur Formulierung „Sie sollen sie kopieren und selber korrigieren“ an, führt ihre Aussage aber nicht so zu Ende, sondern nutzt statt des Modalverbs „sollen“ das Modalverb „können“. In Z. 21 beginnt die Dozentin einen Konditionalsatz, der die Höflichkeitsform „Sie“ als Subjekt enthält und damit die Studierenden als Akteure der Handlung nennt: „Wenn Sie bis Montag die Verbesserung abgeben, ...“. Diese Formulierung bricht die Dozentin ebenfalls ab und wählt stattdessen eine Formulierung, deren Subjekt das unspezifische relative Pronomen „Wer“ ist: „Wer eine Verbesserung abgeben will, soll ...“. In beiden Fällen entscheidet sich die Dozentin offenbar bewusst gegen offensichtlich direktive Formulierungen, welche die Studierenden als aktive Handelnde nennen. Stattdessen wählt sie Formulierungen, die eine Möglichkeit bieten („können“ statt „sollen“) und für die Studierenden keine persönliche Verpflichtung darstellen („wer“ statt „Sie“). Auch die Änderung des Artikels vom bestimmten Artikel „die Verbesserung“ (Z. 20) zum unbestimmten Artikel „eine Verbesserung“ (Z. 21) schwächt den verpflichtenden Charakter der Formulierung ab, da der unbestimmte Artikel die Existenz einer Verbesserung bzw. das Erstellen einer solchen nicht schon per se voraussetzt, sondern offenlässt, ob eine Verbesserung existiert bzw. existieren wird. Durch die Selbstkorrekturen festigt die Dozentin erneut die Rollenerwartungen bzw. die Verantwortlichkeiten, die sie in den anderen Teilen der Passage vermittelt.

Die analysierten Formulierungen sind deshalb bemerkenswert, weil Satzabbrüche darin eine Interpretation erfahren, die ihnen in gesprächsanalytischen Untersuchungen bisher kaum zugeschrieben wurde. Traditionellerweise werden Satzabbrüche in der gesprächsanalytischen Literatur entweder gar nicht berücksichtigt oder dann implizit als ‚Fehlleistungen‘ aufgefasst, bei denen eine ‚nicht gültige‘ Aussage durch eine ‚gültige‘, ‚bessere‘ Aussage ersetzt wird (vgl. z. B. Schwitalla, 2001: 898 f.). Die hier betrachteten Anakoluthe legen hingegen nahe, dass die nicht zu Ende geführten Aussagen – ganz im Sinne der genannten ‚Order at all points‘ (Gülich & Mondada, 2008: 14 ff.) im Gespräch durchaus sinnstiftend sind. Die Satzabbrüche erfolgen jeweils so, dass die ursprüngliche Aussage für die Rezipienten klar erkennbar wird. Indem diese Formulierungen aber nicht zu Ende geführt werden, werden sie gewissermaßen explizit revidiert und als nicht gültige Aussagen deklariert. Die Dozentin vermittelt damit durch die Selbstkorrekturen nicht nur, welche Rollen und Verantwortlichkeiten sie als gültig erachtet, sondern deklariert andere Zuständigkeiten und Erwartungen nachvollziehbar als nicht gültig. Satzabbrüche erfahren durch eine solche Lesart nicht nur in Bezug auf die hier analysierte Passage, sondern fallunabhängig eine neue Interpretation, deren allgemeiner Charakter dadurch gestützt wird, dass sich die Interpretation nahtlos in die Interpretation der gesamten Passage einreihen lässt.

Schließlich lässt sich die Passage in Hinblick auf die Mathematik-Konzeption deuten, welche die Dozentin durch ihre Aussagen vermittelt. Die Etablierung eines hochschulgerechten Verständnisses der Mathematik, d. h. eine fachliche Sozialisation ist genauso Ziel des Hochschulunterrichts wie die stufenspezifische Sozialisation der Lernenden. Die Vermittlung einer solchen „culture of mathematizing as a practice“ (Yackel & Cobb, 1996, 459) ist im vorliegenden Fall auch deshalb relevant, weil die (anwendungsorientierte) Mathematik im Studien- und künftigen Berufsalltag der Ingenieurstudierenden andere Schwerpunkte setzt als die traditionelle Schulmathematik der Maturitätsstufe.

Die Dozentin etabliert in der analysierten Passage Mathematik als aktives Handeln (‚üben‘ in Z. 7 und 11), das auf eingehender Analyse beruht (‚anschauen‘, Z. 15 und Z. 23; ‚nachvollziehen‘, Z. 16). Sie unterstreicht dabei, dass Fehler und Irrwege legitime Teile des Lernens bzw. des Mathematik-Treibens sind (‚falsch machen‘, Z. 17) und dass Mathematik per se eine suchende Komponente aufweist (‚probieren‘, Z. 16). In diesen Aussagen entsteht somit ein gänzlich anderes Bild der Mathematik als die oft genannte Vorstellung der „finished mathematics“, die per se aus sauber notierten, logisch hergeleiteten Berechnungen besteht (Greifenhagen & Sharrock, 2011, 840). Vielmehr vermittelt die Dozentin hier „mathematics in the making“ (ebd.), stellt also Mathematik als suchende und unsichere Tätigkeit dar, wie sie typischerweise an Hochschulen anzutreffen ist (vgl. Heintz, 2000).

3 Fazit

Unterricht folgt gewissen geschriebenen und ungeschriebenen Regeln: Lehrende und Lernende haben in ihren Rollen unterschiedliche Pflichten, Rechte und Aufgaben. Dass Lehrende aller Schulstufen eine solche soziale Ordnung zunächst etablieren und in der weiteren Zusammenarbeit mit den Lernenden aufrechterhalten müssen, gilt in der Didaktik als Binsenwahrheit. Allerdings wird nur selten dargestellt, wie dies genau erreicht wird. Der vorliegende Beitrag zeigt deshalb auf, wie eine Hochschuldozentin in einer konkreten Unterrichtssequenz den Studierenden eine Vorstellung der erwarteten Verhaltensweisen vermittelt und gleichzeitig ihre eigene Rolle definiert. Dies geschieht insbesondere durch eine prägnante Wahl spezifischer sprachlicher Mittel, welche die Studierenden als handelnde Akteure mit hoher Selbstverantwortung darstellen. Dass die Dozentin zudem Satzabbrüche nutzt, um Rollenzuschreibungen vorzunehmen, ist eine Beobachtung, die über den hier betrachteten Kontext hinaus für die Konversationsanalyse von Bedeutung ist.

Neben inhaltlichen Aspekten dient der Beitrag als Beispiel dafür, wie Methoden der angewandten Linguistik – hier Methoden der Konversationsanalyse – in konkreten, alltagsrelevanten Kontexten neues Wissen generieren können. Die so gewonnenen Kenntnisse lassen sich etwa im Sinne einer Mikrodidaktik als Illustrations- und Diskussionsmaterial in der Lehrerbildung nutzen (vgl. Jörissen, 2013: 317–319). So generiert die Angewandte Linguistik nicht nur für die Sprachwissenschaften an sich einen Mehrwert, sondern auch für die Felder, denen sie sich in ihren Untersuchungen widmet.

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dudenredaktion (2016): *Die Grammatik* (9. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Greiffenhagen, C. & Sharrock, W. (2011). Does mathematics look certain in the front, but fallible in the back? *Social Studies of Science*, 41(6), 839–866.
- Gülich, E. & Mondada, L. (2008). *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Hausendorf, H. (2008). Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In Willems, H. (Hrsg.). *Lehr(er)buch Soziologie. Eine systematische*

- Einführung für die pädagogische Ausbildung und Berufspraxis* (S. 931–957). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heintz, B. (2000). *Die Innenwelt der Mathematik. Zur Kultur und Praxis einer beweisenden Disziplin*. Wien: Springer.
- Jörissen, S. (2013). *Mathematik multimodal. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung kommunikativer Verfahren im Hochschulunterricht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schmitt, R. (2011). *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Schwitalla, J. (2001). Gesprochene-Sprache-Forschung und ihre Entwicklung zu einer Gesprächsanalyse. In Brinker, K., Antos, G. Heinemann, W. & Sager, S.F. (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik*. (Bd. 16.2, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft) (S. 896–903). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Spiegel, C. (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institutionen*. Radolfzell: VS Verlag für Gesprächsforschung.
- Schreck, J. (1983). Lehrerwelten – Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule. In Ehlich, K. & Rehbein, J. (Hrsg.). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen* (S. 203–213). Tübingen: Narr.
- Yackel, E. & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education* 27 (4), 458–477.

Transkriptionszeichen

(.)	Mikropause
(-)	kurze Pause (ca. eine Viertelsekunde)
(- -)	mittlere Pause (ca. eine halbe Sekunde)
(- - -)	lange Pause (ca. eine Sekunde)
ABgeben	betonte Silbe
(et)	vermuteter Wortlaut bei schwer verständlichen Passagen
solle'	Abbruch durch Glottalverschluss
=	Verschleifung
<<t> >	tiefes Tonhöhenregister mit Reichweite

Patrick Studer, Jevaire Sulejmani

3 Sprach- und Kommunikationsunterricht in nichtsprachlichen Studiengängen: Eine kritische Einordnung

Abstract: Hochschulen stehen bei der Förderung der Mehrsprachigkeit vor unbeantworteten Fragen: Soll der Unterricht institutsübergreifend oder auf departementaler Ebene geregelt werden? Was bedeutet dies für die institutionelle Angliederung der Sprachdozierenden? Welchen Status hat der Sprachunterricht und wie kann dieser gefördert werden? Vorliegender Artikel soll zu einem Überblick beitragen.

1 Ausgangslage: Bologna-Ziele und Realität

Ein zentrales Ziel der Bologna-Beschlüsse ist die Mehrsprachigkeitsförderung der Studierenden. Konkret sollen alle Absolvierenden auf tertiärer Stufe in der Lage sein, neben der Erstsprache (L1) in mindestens zwei weiteren Sprachen zu kommunizieren (Mackiewicz, 2006: 4). Schaut man jedoch auf die aktuelle Situation in der europäischen Hochschullandschaft, scheint dieses Ziel noch in weiter Ferne. Die Gründe dafür können drei Problembereichen zugeordnet werden: Fehlende finanzielle und zeitliche Ressourcen, mangelndes Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache und Kommunikation sowie organisatorische und institutionelle Hürden (ENLU Task Group 1, 2005: 5 f.).

Im Folgenden soll ein Überblick zur aktuellen Lage bezüglich der beschriebenen Herausforderungen in der Schweizer Fachhochschullandschaft skizziert werden. Ergänzt wird dieser mit der Vorstellung einer Fachhochschule (FH), welche die Sprachenfrage proaktiv angegangen ist und innovative Rahmenbedingungen für deren Lösung geschaffen hat.

2 Situation bei Schweizer Fachhochschulen

Viele FH setzten sich mit der Frage auseinander, welche institutionellen Strukturen bestmögliche Bedingungen schaffen, um einen optimalen und auf die Bedürfnisse der verschiedenen Studiengänge zugeschnittenen Sprach- und Kommunikationsunterricht (SuKU) zu bieten.

Der SuKU wird in der Schweiz innerhalb der Departemente geregelt und angeboten. Eine Ausnahme bildet dabei das Departement Angewandte Linguistik der ZHAW, das bei der Vermittlung des SuKU an anderen Departementen eine zentrale Rolle einnimmt. Im Rahmen einer kleinen explorativen Befindlichkeitsstudie befragte die ZHAW elf Personen (Fachgruppenvorstehende, Sprachdozierende, Lehrpersonen aus Sprachenzentren) aus drei deutschsprachigen und zwei bilingualen FH bezüglich ihrer Meinungen zur gegenwärtigen Situation und Zukunft des SuKU. Die befragten Personen stammen vorwiegend aus den Departementen Technik, Informatik oder Wirtschaft. Konkret sollten folgende Themenbereiche abgedeckt werden:

1. Institutionelle Rahmenbedingungen für Sprachdozierende: Identitätsgestaltung, Status und organisationale Struktur
2. Sprach- und Kommunikationsunterricht: Status von Sprachen im Lehrplan, inhaltliche Verknüpfung von Sprach- und Fachunterricht, Zusammenarbeit zwischen Sprach- und Fachdozierenden

2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die Sprachdozierenden aller befragten FH sind innerhalb der Fachdepartemente (Fakultäten, Teilschulen) angegliedert (als Fachgruppe, Abteilung *Grundlagen* oder als Institut, mit oder ohne erweiterten Leistungsauftrag). Bei einer FH ist anzumerken, dass ihre Lehrpersonen aus der Abteilung *Grundlagen* zwar den Grossteil der Lehrtätigkeiten in der Teilschule erbringen, in der sie angegliedert sind, jedoch unterrichten einige dieser Lehrpersonen auch in den anderen Teilschulen. Die Finanzierung der Abteilung wird über die Fachdepartemente gesichert.

Fünf der Befragten schätzen eine Angliederung an ein Fachdepartement als essenziell ein, um den als wichtig erachteten Austausch zwischen Fach- und Sprachdozierenden sicherzustellen. Zudem fördere eine klar definierte Angliederung der Sprachdozierenden ihre Identifikation mit dem Departement und Fachbereich. Gleichzeitig wird aber betont, dass gerade bei der Identitätsgestaltung der Sprachdozierenden viel Arbeit anstehe. So müssten sie einerseits als Fachgruppe oder Institut ein Gesicht erhalten, sowohl nach aussen (zur Förderung der Wahrnehmung bei der gesamten FH) wie nach innen (Identitätsgestaltung innerhalb der Fachgruppe).

Die hierarchische Gleichberechtigung von Sprach- und Fachdozierenden wird von den Befragten als wichtiges strategisches Ziel definiert, um den Status der Sprachdozierenden und des SuKU zu stärken. Dies vermeide zudem, dass Sprachdozierende kurzfristigen Entscheidungen ausgesetzt sind, die zum Abbau

oder gar zur Streichung des SuKU führen. Gleich zwei FH nennen neben der Gruppenidentität die Gleichberechtigung als Hauptmotivation für die Gründung einer Abteilung *Grundlagen*. Eine solche Gleichberechtigung setzt jedoch die Anerkennung der Direktion sowie eine zentrale Regelung (mindestens auf Departementsebene) des SuKU voraus.

2.2 Verankerung des SuKU im Lehrplan

Die Frage, wie viele ECTS-Punkte für den SuKU in sprachfremden Studiengängen reserviert werden sollen, beschäftigt alle befragten FH. Sieben Befragte kritisieren, dass der SuKU nur im Wahlfachbereich angeboten würde. Die Motivation der Studierenden mit geringerer Sprachaffinität hänge jedoch vom Status des SuKU als Pflichtfach ab. Sechs Befragten fällt generell auf, dass die Bedeutung des SuKU für den späteren Beruf einem Grossteil der Studierenden und selbst einigen Fachdozierenden nicht bewusst ist.

Auf die Frage, wie sehr der Sprachunterricht inhaltlich auf den Fachunterricht abgestimmt sein soll, gibt es keine klare Haltung. Bei neun Befragten findet zwar ein mehr oder weniger intensiver Austausch zwischen Sprach- und Fachdozierenden statt, der SuKU wird jedoch mit einer losen Bezugnahme auf den Fachunterricht (z. B. Fachsprachvokabular) gehalten. Eine FH führt von Zeit zu Zeit Bedarfsanalysen bei Fachdozierenden durch. Sie klärt ab, was von den Studierenden an Projekten oder bei Abschlussarbeiten verlangt wird, und richtet ihren SuKU nach diesen Zielen aus.

Im Hinblick auf die inhaltliche Verknüpfung des Sprach- und Fachunterrichts stellt sich zudem die Frage, wie viel Fachwissen Sprachdozierende mitbringen müssen. Zwar ist Fachwissen bei keiner FH eine Anstellungsbedingung, jedoch lassen zwei der Befragten ihre Sprachdozierenden stets in den gleichen Studiengängen unterrichten. So könnten sie sich einerseits das für ihren SuKU nötige Fachwissen aneignen, andererseits werde damit der Austausch mit den Fachdozierenden sichergestellt. Eine FH, bei der die Sprachdozierenden in stetig wechselnden Studiengängen unterrichten, sieht darin wiederum den Vorzug, dass der Austausch unter den Sprachdozierenden profitiere, was letztlich auch deren Fachgruppenidentität stärke.

Die Befragung der FH fördert bekannte Spannungsfelder zutage, in welchen sich der SuKU bewegt und welche die Erfüllung der Bologna-Vorgaben bremst. Einerseits ist die starke institutionelle und inhaltliche Anbindung des SuKU an die Fachbereiche besonders erwünscht, andererseits verhindert gerade diese Abhängigkeit eine dynamische und eigenständige Entwicklung eines fachübergreifenden SuKU.

3 Lösungsansätze: Ein Beispiel

In Anbetracht der oben skizzierten Situation mag eine institutionelle Lösung, die den SuKU stärkt und aktiv fördert, in weiter Ferne scheinen. Dabei vergisst man jedoch, dass einzelne FH bereits Lösungsansätze entwickelt haben. So hebt sich eine der befragten FH mit einem Merkmal von anderen FH ab: Sie hat ein Sprachenzentrum (SZ) eingerichtet, das dem Rektorat unterstellt ist und allen Studierenden kostenlose Kurse anbietet, für welche 3 ECTS-Punkte vergütet werden. Die Motivation hinter der Gründung des SZ entsprang aus der Folge der Bologna-Reform, in deren Zuge viele Sprachkurse aus den Studiengängen gestrichen wurden. Die FH erkannte, dass bei den Studierenden und auf dem Arbeitsmarkt viele der gestrichenen Sprachen weiterhin gefragt waren. Die Mehrsprachigkeit wird aber noch mit einer weiteren Besonderheit gefördert: Alle dort unterrichtenden Sprachdozierenden sind, mit einigen wenigen Ausnahmen, an den Departementen angestellt. Ihr Unterricht im SZ fällt zudem in die gleiche Lohnklasse wie derjenige in den Departementen.

Die Entscheidungshoheit über die Organisation des SuKU liegt bei den jeweiligen Departementen der FH. Am Departement *Technik und Architektur* hat der SuKU seinen festen Platz im Curriculum und wird von der Abteilung *Grundlagen* koordiniert. Besonders augenfällig ist die enge Zusammenarbeit zwischen den Sprach- und Fachdozierenden. Der SuKU wird so weit als möglich auf die Anforderungen der Studiengänge abgestimmt. Entstehen aus Sicht der Fachdozierenden Lücken, werden diese den Sprachdozierenden gemeldet.

Um zu diesem Modell zu gelangen, bedurfte es von Seiten der Sprachdozierenden intensiver Überzeugungsarbeit – sowohl beim Departement wie auch bei den Fachdozierenden. Und dabei durften die Studierenden nicht vergessen gehen. In diesem Zusammenhang wird in den Interviews die Rolle der Fachdozierenden hervorgehoben: Wenn sie die Bedeutung von Sprache und Kommunikation für das Studium und spätere Berufsleben betonen, hinterlässt das bei ihren Studierenden einen bleibenden und gewichtigen Eindruck. Die Bedeutung wird zusätzlich unterstrichen, wenn die Fachdozierenden bei ihren Studierenden entsprechende Leistungen in den Sprachmodulen einfordern. Zudem werden immer wieder potenzielle Arbeitgeber eingeladen, die den Studierenden ebenfalls den Wert des SuKU vermitteln und damit eine grosse Wirkung bei ihnen erzielen.

Die eben geschilderte Situation soll nicht als Musterlösung vorgebracht werden, jedoch zeigt das Beispiel, dass der SuKU an FH auf eine Weise institutionell verankert werden kann, die im Interesse der Fachbereiche wie auch im Interesse der Sprachdozierenden liegt.

Literaturverzeichnis

ENLU Task Group 1 (2005). *Higher education language policy in Europe: A snapshot of action and trends*. Abgerufen 09.08.2016 von <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm>

Mackiewicz, W. (2006). *Nancy declaration: Multilingual universities for a multilingual Europe open to the world*. Berlin: Conseil Européen pour les Langues / European Language Council (CEL/ ELC).

Madalina Chitez, Joachim Hoefele, Liana Konstantinidou

4 Korpora in der beruflichen Bildung: Grundlage einer bedürfnisorientierten Förderung der Schreibkompetenz

Abstract: Die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen im allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an Berufsfachschulen erfordert – aufgrund der verschiedenen Sprachbiographien und heterogenen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden – nicht nur eine systematische Erfassung der demographischen, migrations- und sprachbiographischen Merkmale der Lernenden, sondern auch eine differenzierte Analyse ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Der hier vorliegende Beitrag zeigt, wie anhand eines Korpus von Lernenden-Texten mit korpuslinguistischen Methoden die sprachlichen Merkmale von Lernendentexten analysiert und beschrieben werden. Texte mit ähnlichen Merkmalen werden in Verbindung mit den demographischen, migrations- und sprachbezogenen Variablen gebracht. Dadurch können die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden erfasst und der Förderbedarf im Bereich (schrift)sprachlich-kommunikativer Kompetenzen gezielt ermittelt werden. Die Ergebnisse sollen eine empirisch gesicherte Grundlage zur Förderung der Grundkompetenzen bilden, hier insbesondere des Schreibens in der Berufsbildung, die der sprachlichen Heterogenität der Lernenden mit und ohne linguistischen Migrationshintergrund gerecht wird.

1 Ausgangslage

Die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen im allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an Berufsfachschulen stellt aufgrund der verschiedenen Sprachbiographien und heterogenen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden eine große Herausforderung dar. Studien zeigen, dass Berufsfachschüler/innen größtenteils Mängel im Lesen und Schreiben aufweisen (vgl. Efing, 2008; economiesuisse, 2010; Baumann, 2014).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Lernenden in Hinblick auf die Heterogenität ihrer Sprachbiographien und die große Varianz ihrer sprachlichen Fähigkeiten am besten zu fördern sind (vgl. Hoefele & Konstantinidou, 2016: 151). Zur Beantwortung dieser Frage ist nicht nur eine systematische Erfassung der demographischen, migrations- und sprachbiographischen Merkmale, sondern auch eine differenzierte

Analyse ihrer sprachlichen Fähigkeiten nötig. Im Folgenden werden zunächst die Migrations- und Sprachbiographien von Lernenden in der beruflichen Bildung und ihre Konsequenzen für die Förderung der Schreibkompetenzen theoretisch reflektiert (Kap. 2), um dann zu zeigen, wie Korpora von Lernenden-Texten zur Analyse und bedürfnisorientierten Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen dienen können (Kap. 3–5).

2 Erst- und Zweitspracherwerb im Kontext der Migrations- und Sprachbiographien

Die Migrationsforschung unterscheidet verschiedene Migrationsbiographien nach Migrationshintergrund der Eltern bzw. der weiblichen oder männlichen Bezugspersonen sowie nach Alter des Kindes / der Kinder zum Zeitpunkt der Migration (vgl. Rumbaut, 2004; Portes & Rumbaut, 2001). Von Migrationshintergrund wird gesprochen, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist (vgl. Brinkmann Marschke, 2014: 12 ff.; Settelmayer & Erbe, 2010: 16; Rumbaut, 2004: 1168). Im Ausland geborene Eltern gelten als erste (Migrations-)Generation. Die zweite Generation, also Kinder, die im Aufnahmeland geboren sind oder in der frühen Kindheit migriert sind, weisen bezüglich der Sprachbiographien unterschiedliche Voraussetzungen auf, je nachdem, ob beide Eltern die gleiche Herkunftssprache oder unterschiedliche sprechen; ob ein Elternteil oder beide die Sprache des Aufnahmelandes kaum oder fließend sprechen; welche Sprache/n in der Familie gesprochen werden; ob sie plurilingual aufwachsen oder sukzessiv mehrsprachig; wann sie in Kontakt mit der Zweitsprache gekommen sind; wie gewandt die Eltern in der Herkunftssprache, ggf. auch in der Umgebungssprache sind usw. Für Letzteres gilt der sozioökonomische Index (SEI) der Familie als zuverlässiger Indikator (vgl. Entorf, 2005: 142 ff.; Marschke, 2014: 71 ff.).

In Hinblick auf die Lese- und Schreibkompetenzen sei hier auch auf die Diglossiesituation der deutschsprachigen Schweiz verwiesen (vgl. Ammon et al., 2004; Hägi & Scharloth, 2005). Hier findet der ungesteuerte Erst- und Zweitspracherwerb – wie etwa in der Schweiz – zunächst im umgangssprachlich-dialektalen Umfeld statt, während der Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz im schulischen Kontext im (schweizer)deutschen Standard erfolgt, was eine zusätzliche Schwierigkeit im Erwerb der Schriftsprachlichkeit darstellt, auf die der Beitrag fokussiert.

Daten hinsichtlich der Migrations- und Sprachbiographien der Lernenden (Migrationshintergrund, Migrationsalter, Erst- und Zweitsprache, Fremdsprachen, am häufigsten gesprochene Sprache, Familiensprache, Dialektgebrauch usw.) sowie Einstellungen der Auszubildenden gegenüber Erst- bzw. Zweitsprache,

Dialekt und Standard, die einen Einfluss auf die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Lernenden haben können, werden via Fragebogen erhoben. Die Variablen zu den migrations- und sprachbiographischen Merkmalen der Lernenden werden den Texten im Korpus zugeordnet (Metadaten) und diese in Hinblick auf die Textqualität analysiert.

3 Korpusanalysen zur Förderung von Schreibkompetenzen in Berufsfachschulen

Zur wirksamen Förderung der Schreibkompetenz bedarf es einer differenzierten Erhebung der Qualität von Lernenden-Texten. Als forschungsmethodischer Zugang hat sich bewährt, von einem möglichst großen Korpus von Lernenden-Texten unterschiedlicher Textsorten auszugehen, um sie mit Hilfe quantitativer korpuslinguistischer Methoden auf ihre sprachlich-textuellen Merkmale hin zu untersuchen (vgl. Lüdeling et al., 2005; Gries & Stefanowitsch, 2006). Eine korpusbasierte, quantitative Analyse der sprachlichen Merkmale von Lernenden-Texten – nach Textlänge, Satzkomplexität, Wortschatzumfang, Textprozeduren resp. Prozedurausdrücken zur Bezeichnung von Textstrukturen bzw. -mustern, Register usw. (vgl. Grabowski et al., 2014; Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012) – kann daher dazu dienen, differenzierte schreibdidaktische Schlussfolgerungen zu ziehen, die den heterogenen Fähigkeiten und unterschiedlichen Sprachbiographien der Schüler/innen in der Berufsbildung gerecht werden (vgl. Hoefele & Konstantinidou, 2016: 151).

3.1 Grundgrößen der Textqualität

3.1.1 Wort-, Satz- und Textlänge

Textqualität ist rein quantitativ an sich nur schwer zu erfassen; dennoch gibt es statistische Maße wie die Textlänge, die recht hoch mit der Textqualität korreliert; sie ist in methodischer Hinsicht ein höchst objektives und reliables Maß. Längere Texte sind hinsichtlich der Textqualität in der Regel die besseren, und dies über verschiedene Textsorten wie Bericht, Instruktion, Argumentation hinweg (vgl. Grabowski et al., 2014: 152). Neben der Textlänge gehören auch die Wort- und Satzlänge zu den Grundgrößen, die ihr diagnostisches Potenzial in vielen automatischen Verfahren erwiesen haben (vgl. Lu, 2012; Ai & Lu, 2013). Diese quantitativen Merkmale können automatisch erfasst und deren Zusammenhang mit der funktionalen Qualität der Lernenden-Texte geprüft werden.

3.1.2 Wortschatzdichte und -variation

Ein weiteres statistisches Maß der Textqualität ist die Typetoken-Ratio, eine der gebräuchlichsten Methoden zur Bestimmung der lexikalischen Dichte und Variation. Die Wortschatzdichte wird „weitgehend bestimmt durch das Verhältnis von bedeutungstragenden und nicht-bedeutungstragenden grammatischen Wörtern“ (Crawford & Camiciottoli, 2007: 73). Andere Studien erfassen den Wortschatz nach dem Grad der Gebräuchlichkeit von Wörtern.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Wortschatzdichte und -variation ein zuverlässiger Prädiktor der Textqualität ist (vgl. Nizonkiza, 2011: 122; Grabowski et al., 2014: 152), kann dieses Maß nützliche Informationen über die Wortschatzressourcen der Lernenden und Hinweise zur bedürfnisorientierten Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz liefern.

3.1.3 Syntaktische Muster

Syntaktische Muster bilden in Anlehnung an das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer, 1996) eine weitere Größe, die Hinweise auf die Qualität von Texten geben kann (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012: 126 ff.). So hat sich gezeigt, dass beispielsweise die Art und die Anzahl der Nominalphrasen und/oder die Komplexität der Verbalphrasen (z. B. die Anzahl der Wörter, die dem Hauptverb vorausgehen) eine Aussage über die Einfachheit bzw. Komplexität des Satzbaus ermöglichen (McNamara et al., 2011: 3). Darüber hinaus zeigt sich die Einfachheit bzw. Komplexität des Satzbaus an der Zahl der verschiedenen Satzebenen. Die funktionale Angemessenheit der syntaktischen Muster erweist sich jedoch nur in Hinblick auf Inhalt, Textsorte und Adressat und kann – so gesehen – als wesentliches Merkmal der Textqualität verschiedener Textsorten und Adressaten gelten (vgl. Nussbaumer, 1996; Becker-Mrotzek & Böttcher 2012: 131).

3.2 Phrasen

3.2.1 Chunks

Chunks als wiederkehrende Wortreihen sind textsorten- und situationsspezifischer als die einzelnen Wörter, aus denen sie gebildet werden (vgl. Barkowski & Krumm, 2010: 34). Die Vermittlung von Chunks erhält deshalb große Bedeutung bei der Förderung von Schreibkompetenzen vor allem von „basic

writers“ (Saughnessy, 1977). Das Erlernen von Chunks erfolgt ähnlich wie das Wortschatzlernen und setzt wenig Grammatikkenntnisse oder metalinguistisches Wissen voraus. Als kognitiv abgespeicherte Einheiten dienen sie der Entwicklung von Schreibroutinen und der Schreibflüssigkeit (vgl. Lenz et al., 2009: 48).

Die Unterstützung („Scaffolding“, vgl. Gibbons, 2002) des Schreibens durch Formulierungshilfen im Sinne von Chunks erfolgt bereits umfassend sowohl in Primar- und Sekundarschule (vgl. Bachmann & Feilke, 2014; Philipp, 2012) wie auch in der Erwachsenenbildung in DaF/DaZ-Kursen (Lewis, 1993; Lenz et al., 2009: 48). Unter den Konzepten, die den Formulierungsprozess beim Schreiben unterstützen, versprechen korpusbasierte Ansätze, die Chunks erfassen und bereitstellen, vermutlich den größten Nutzen. Ihre besondere Stärke hängt mit der Möglichkeit zusammen, dass die sprachlichen Ressourcen, u. a. auch Chunks, differenziert nach Nutzergruppen, Textsorten, Allgemein- oder Fachsprachen identifiziert und gefördert werden können. Korpora ermöglichen zudem, die halbautomatische Extraktion von für die Routine von Formulierungsprozessen essenziellen sprachlichen Konstrukten ganz zu automatisieren.

3.2.2 Textprozeduren

Textprozeduren sind relevant als Beschreibungsmerkmal von textsortenspezifischen Mustern, aus didaktischer Sicht daher für den Erwerb von Schreibkompetenzen. Eine Textprozedur ist eine „Einheit von Handlungsschema und Ausdruck“ (Feilke, 2014: 14); es ist ein textuelles, semiotisches Zeichen, das aus einer Sprachhandlung entsteht und ein Textmuster bezeichnet (z. B. zeigen, dass etwas zu einem Ende kommt durch „Abschließend lässt sich sagen“). Textprozeduren stellen gemäß Feilke (2014: 14) eine mittlere Einheit zwischen Satz und Text dar.

Laut Feilke und Bachmann (2014: 8) sind Textprozeduren „die grundlegende didaktische Bezugsgröße für eine Schreibdidaktik, die das sprachliche Textwissen einbeziehen und für die Förderung der Schreibkompetenz nutzen möchte“, da Textprozeduren „sozial schematisierte Handlungszüge in Texten“ und „Werkzeuge des Schreibens“ darstellen. Prozedurausdrücke können als Hinweise auf die Strukturiertheit von Texten betrachtet werden und somit auch als Indikatoren für Textqualität gelten (vgl. Knopp et al., 2014).

3.3 Sprachebene

3.3.1 Allgemeine Parameter der Sprachebene

Neben der eher traditionellen Perspektive der Betrachtung anhand von Merkmalen des mündlichen oder schriftlichen Registers haben Forschende die Menge an detaillierten linguistischen Eigenschaften betrachtet, welche die Fluktuation im Register markieren. So identifizierte zum Beispiel Giménez-Moreno (2011: 19) zehn linguistische Parameter von Sprachebenen in der beruflichen Kommunikation (s. Tab. 1). Diese Parameter haben ein erhebliches Potenzial, relevante linguistische Textsorten-Deskriptoren im Kontext der beruflichen Bildung zu sein.

Tab. 1: Parameter der Sprachebenen in der beruflichen Kommunikation (Giménez-Moreno, 2011: 19)

A (+) Informal/zufällig	B (+) Formal/rituell
Persönliche Ausdrucksformen	Unpersönliche Ausdrucksformen
Aktive Verben/Redewendungen	Passive Verben/Redewendungen
Direkte Rede	Indirekte Rede
Gewöhnliche berichtende Verben (z. B. sagen)	Spezifische berichtende Verben (z. B. nennen)
Gewöhnliche Konnektoren (z. B. so)	Eher umfangreiche Konnektoren (z. B. darüber hinaus)
Allgemeinbegriff/Ausdrucksformen (z. B. Mann)	Genauere Bestimmungen/Ausdrucksformen (z. B. Techniker)
Emotionale/subjektive/ einstellungsbezogene Begriffe (z. B. vermuten)	Neutrale/objektive Begriffe (z. B. informieren)
Informelle Redewendungen	Hochsprachliche formale Ausdrücke
Nutzung von Schmelzwörtern, Abkürzungen und schnelle Ausdruckweise	Detaillierte und konkrete Ausdrucksformen ohne Kürzel unter Einsatz von Nominalisierungen und Bestimmungswörtern
Klare Aussagen und direkte Anweisungen	Kennzeichnungen von Höflichkeit, Zurückhaltung und Milderung

3.3.2 Parlando

Berufsfachschüler/innen weisen nicht selten Probleme im Gebrauch der formalen Sprache auf. Sie neigen dazu, in ihren Texten informale Sprache zu verwenden, und schreiben oft, wie sie sprechen (Parlando) (vgl. Sieber, 1998; Efinger, 2008).

Rechts- und Fachtexte zum Beispiel, die in der beruflichen Bildung eine gewisse Rolle spielen, sind durch einen relativ hohen Grad an Nominalisierungen charakterisiert, die deren Komplexität und Dichte erhöhen. Insofern stellen sie eine Herausforderung vor allem für jene Berufsfachschüler/innen dar, die einen begrenzten Kontakt mit Bildungssprache bzw. formaler Sprache haben (vgl. Jahr, 1996: 12). In Komplexitäts-Messstudien definieren sich die Merkmale der mündlichen, informalen Sprache durch die Nähe oder Distanz zu linguistischen Parametern von Formalität (vgl. Graesser et al., 2014: 212). Formale Texte sind gekennzeichnet durch linguistische Merkmale wie „abstrakte Wörter, komplexe Syntax und Kohäsion“ (Graesser et al., 2014: 219), die in die Analyse einzubeziehen sind.

3.4 Textsortenspezifika

Für eine genauere Messung der Textqualität empfiehlt es sich, die dargestellten Merkmale anhand verschiedener Textsorten (narrativ, informativ, persuasiv) zu erheben (vgl. Grabowski et al., 2014). Der Begriff Textsorte verweist auf Regelmäßigkeiten des Sprachgebrauchs und damit auf charakteristische Merkmale bestimmter Texte (vgl. Hyland, 2000). Diese Regelmäßigkeiten sind nach Hyland nicht einfach stilistische Varianten, sondern Abbildungen unterschiedlicher sozialer Handlungen, die mittels Sprache vollzogen werden und sich durch unterschiedliche pragmatische Erwartungen in Bezug auf die Textsorte und die Textwirkung konstituierten. Im engeren Sinn können unter „Textsorte“ Textmuster verstanden werden, die aus der wiederkehrenden Verwendung bestimmter Ausdrücke mit einem definierten Zweck in gewissen sozialen Kontexten hervorgehen (vgl. Bazerman, 1994; Russell, 1997). – Die textsortenbasierte Korpuslinguistik (vgl. Nesi & Gardner, 2012; Swales, 2004) hat Erkenntnisse bezüglich allgemeiner, den sprachlichen Ausdruck betreffender Profile sowie hinsichtlich textsortenspezifischer Strukturen und Funktionen geliefert, die hier zur Verwendung kommen.

4 Korpusanalysen und Textqualität

Zur Bewertung der Textqualität kann man sich – zusätzlich zur Korpusanalyse – auf das für den Kontext der Berufsbildung und im Rahmen des Projekts PROSAB (vgl. Konstantinidou et. al., 2016) entwickelte Kodierbuch stützen, das von einer Mischmethode von analytischem und holistischem Scoring ausgeht. Das Kodierbuch für die Bewertung der Textqualität von Berufsfachschülern/-schülerinnen

mit drei Basisdimensionen und je zwei Subskalen (Kriterienkomplexen) wurde in Anlehnung an die Beurteilungsverfahren von DESI, VERA-8, das Zürcher Textanalyseraster und den Katalog von Becker-Mrotzek & Böttcher (2012) entwickelt (vgl. Konstantinidou et. al., 2016: 83 ff.). Die Beschränkung auf nur sechs Subskalen, die jeweils mehrere Kriterien umfassen, liegt in der größeren Praktikabilität des Beurteilungsverfahrens begründet. So empfehlen Baurmann (2008: 133) sowie Becker-Mrotzek & Böttcher (2012: 128) eine mittlere Anzahl von Einzelkriterien, die an verschiedene Textsorten – narrative, informative und persuasive – anpassbar sind. Die drei Basisdimensionen mit je zwei Subskalen stellen sich so dar:

1. Sprachliche Kompetenzen (sprachliche Richtigkeit, Wortwahl)
2. Textsortenbezogene Kompetenzen (formale Textsortenkonventionen Struktur / roter Faden)
3. Pragmatische Kompetenzen (Inhalt und kommunikative Wirkung)

Die Gesamtbewertung der Textqualität ergibt sich aus den sechs Subskalen, die jeweils fünf Abstufungen aufweisen (4) und alle gleich gewichtet sind (vgl. Konstantinidou et. al., 2016: 83 ff.).

Da durch das Korpus eine detaillierte linguistische Analyse der Texte und das Erfassen gewisser Merkmale der Textqualität gewährleistet sind, kann man durch holistisches Rating die Dimensionen erfassen, die mit dem Korpus schwer zu erfassen sind. Durch Rater zu bewerten ist nämlich vor allem, ob der Text inhaltlich so bearbeitet wurde, dass er seine kommunikative Funktion in Hinblick auf den Adressaten erfüllt (pragmatische Kompetenzen). Ein weiterer Aspekt, der aufgrund seiner Wichtigkeit für die Bestimmung der Qualität der Texte (vgl. Konstantinidou et al., 2016: 91 f.) interessiert und allein durch das Korpus nur schwer zu erfassen ist, ist die Textstruktur: „Ist der Text sinnvoll und logisch aufgebaut?“ Schließlich sollte die sprachliche Richtigkeit nicht analytisch im Sinne der Regelverstöße, sondern im Sinne der Textwirkung ebenfalls durch Rating erfasst werden: „Treten im Text Fehler in der Orthografie, im Satzbau und/oder in der Grammatik auf, die den Lesefluss oder die Verständlichkeit beeinträchtigen?“

Auf der Grundlage der beschriebenen Verfahren zur Erhebung der Textqualität werden Texte mit ähnlichen bzw. typischen Merkmalen extrahiert und so Cluster von Textmerkmalen in Verbindung mit migrations- und sprachbezogenen Variablen der Lernenden gebildet. Die Clusterbildung erlaubt eine für die Berufsbildung bis anhin nicht existierende quantitative, korpusbasierte Beschreibung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen nach Lernenden-Profilen. Ihr kommt ein hohes diagnostisches Potenzial zur differenzierten Bestimmung des Förderbedarfs im Bereich (schrift)sprachlich-kommunikativer Kompetenzen zu, und zwar der Lernenden insgesamt wie auch einzelner Lernendengruppen bzw. Klassen.

5 Nutzen der Ergebnisse für die Praxis der Förderung von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen

Der Nutzen für die Praxis der Förderung von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen im Kontext der beruflichen Bildung besteht darin, dass mit dem Korpus bzw. den Clustern ein hocheffizientes (elektronisches) Werkzeug existiert, das Schwächen und Stärken von Lernenden-Texten erkennt und wertvolle Informationen zur Lernzielbestimmung und zur evidenzbasierten individuellen Förderung der Schreibkompetenz liefert.

Darauf aufbauend können – unter Rückgriff auf die Ergebnisse der bereits abgeschlossenen Studie zur prozessorientierten Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter- (DaM) und Zweitsprache (DaZ) (vgl. Hoefele & Konstantinidou, 2016: 151) – differenzierte mutter- bzw. zweitsprachendidaktische Ansätze zur Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz systematisch dargestellt werden, die individuell auf die erhobenen Cluster bzw. die Lernenden-Profile abgestimmt sind. Die Ergebnisse stellen eine empirisch gesicherte Grundlage zur Förderung der Grundkompetenzen dar, insbesondere des Schreibens in der Berufsbildung, die der sprachlichen Heterogenität der Lernenden Rechnung trägt; sie können wesentliche Impulse für die Curriculum-Entwicklung wie auch für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen des allgemeinbildenden Unterrichts (ABU) an Berufsfachschulen geben.

Das aufgebaute Korpus legt darüber hinaus den Grundstock für die Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung im Bereich der Sprachförderung, so z. B. für bisher fehlende Längsschnittstudien, die Aussagen über die Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Lernenden über die Zeit ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Ai, H., & Lu, X. (2013). A corpus-based comparison of syntactic complexity in NNS and NS university students writing. In Ballier, N., Díaz-Negrillo, A. & Thompson, P. (eds.). *Automatic treatment and analysis of learner corpus data* (pp. 249–264). Amsterdam: John Benjamins.
- Ammon, U., Bickel, H., & Ebner, J. (2004). *Variante Wörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bachmann, T., & Feilke, H. (Hrsg.). (2014). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

- Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Baurmann, J. (2008). *Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik (3. Aufl.)*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Baumann, K. (2014). „Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“ Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife. Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. In Freedman, A. & Medway, P. (eds.). *Genre and the new rhetoric* (pp. 79–101). London: Taylor & Francis.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Crawford Camiciottoli, B. (2007). *The language of business studies lectures: A corpus-assisted analysis*. (Pragmatics & Beyond New Series 157). Amsterdam: Benjamins.
- Economiesuisse (2010). *Volksschule: Fokus auf das Wesentliche*. Economiesuisse: Zürich.
- Efing, C. (2008). „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In Jakobs, E.-M. & Lehnen, K. (Hrsg.). *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching* (S. 17–34). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Entorf, H. (2005). PISA-Ergebnisse, sozioökonomischer Status der Eltern und Sprache im Elternhaus. Eine international vergleichende Studie vor dem Hintergrund unterschiedlicher Einwanderungsgesetze. *Tertium comparationis* 11(2), 134–151.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth (N.H.): Heinemann.
- Giménez-Moreno, R. (2011). Register variation in international business correspondence. *International Journal of English Studies* 11(1), 15–34.
- Grabowski, J., Becker-Mrotzek, M., Knopp, M., Jost, J. & Weinzierl, Chr. (2014). Comparing and combining different approaches to the assessment of text quality. In Knorr, D. Heine, C. & Engberg, J. (eds.). *Methods in writing process research* (pp. 147–165). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., Cai, Z., Conley, M., Li, H., & Pennebaker, J. (2014). Coh-Metrix measures text characteristics at multiple levels of language and discourse. *The Elementary School Journal* 115(2), 210–229.
- Gries, S., & Stefanowitsch, A. (2006). *Corpora in cognitive linguistics: corpus-based approaches to syntax and lexis*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hägi, S. & Scharloth, J. (2005). „Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses“. *Linguistik online* 24(3), 19–47.
- Hoefele, J. & Konstantinidou, L. (2016). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsschulen: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen DaM (Deutsch als Muttersprache) und DaZ (Deutsch als Zweitsprache). In Kreyer, R., Güldenring, B. & Schaub, S. (Hrsg.). *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung* (S. 135–163). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hoefele, J., Konstantinidou, L. & Weber C. (2017). Zweitsprachendidaktische Konzepte in der Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen. In Efing, C. & Kiefer,

- K.-H. (Hrsg.). *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung*. Bern: Peter Lang.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman.
- Jahr, S. (1996). *Das Verstehen von Fachtexten*. Tübingen: Narr.
- Knopp, M., Jost, J. Linnemann, M. & Becker-Mrotzek, M. (2014). Textprozeduren als Indikatoren von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff. In Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 111–128). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Konstantinidou, L., Hoefele, J., & Kruse, O. (2016). Assessing writing in vocational education and training schools: Results from an intervention study. In Göpferich, S. & Neumann, I. (eds.). *Assessing and developing writing skills* (pp. 73–102). Tübingen: Narr.
- Lenz, P., Andrey, S., & Lindt-Bangerter, B. (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: Bundesamt für Migration.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lu, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal* 96(2), 190–208.
- Lüdeling, A., Walter, M., Kroymann, E., & Adolphs, P. (2005). Multi-level error annotation in learner corpora. *Proceedings of Corpus Linguistics*, Birmingham.
- Marschke, B. (2014). Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit als Indikatoren für Integration. In Marschke, B. & Brinkmann, H.U. (Hrsg.). *Handbuch Migrationsarbeit* (2. Aufl.) (S. 61–78). Wiesbaden: Springer VS.
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., Cai, Z., & Kulikowich, J. M. (2011). Coh-matrix easability components: aligning text difficulty with theories of text comprehension. AERA.
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nizonkiza, D. (2011). The relationship between lexical competence collocational competence and second language proficiency. *English Text Construction* 4(1), 113–145.
- Nussbaumer, M. (1996). Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In Feilke, H. & Portmann P.R. (Hrsg.). *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (S. 96–112). Stuttgart etc.: Ernst Klett Verlag.
- Philipp, M. (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, New York: University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38 (3), 1160-1205.
- Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication* 14(4), 504–554. Retrieved 22.02.2017 from <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at&genre/at&genre.html>
- Saughnessy, M. (1977). *Errors and Expectations*. New York: Oxford University Press.

- Sieber, P. (1998). *Parlando in den Texten zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Swales, J.M. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maren Runte

5 Der Geschmack von Schokolade: Über die Bedeutung von Assoziationen

Abstract: Der Beitrag will am Beispiel des Begriffs *Schokolade* zeigen, welche wesentliche Rolle Assoziationen im Rahmen von Produktbeschreibungen zukommt. Durch systematisch gesammelte und ausgewertete Daten zu Assoziationen wird Wissen über Produkte und Konzepte erhoben. So können Geschmackseigenschaften von Produkten umfassender beschrieben werden.

Den Geschmack eines Lebensmittels oder Getränks als *LaiIn* genau zu beschreiben – und nicht nur mit „gut“ oder „schmeckt mir nicht“ zu beurteilen, – ist nicht einfach: Was macht den Geschmack einer Gurke aus? Und wie schmeckt Schokolade?

Zur Beschreibung des Geschmacks eines Lebensmittels können Geschmackswörter verwendet werden. Geschmackswörter sind Wörter – meist Adjektive –, mit denen im Alltag die zahlreichen Wahrnehmungen im Mund- und Rachenraum beim Verzehr von Lebensmitteln und Getränken beschrieben werden können. Der alltägliche Geschmackswortschatz umfasst mit ca. 1000 Lexemen (vgl. Ilg & Runte, im Druck) weit mehr als die fünf Grundgeschmacksqualitäten *süß*, *sauer*, *bitter*, *salzig* und *umami*.

Allerdings haben Untersuchungen im Rahmen des interdisziplinären Projekts *Sensory Language and the Semantics of Taste (SenS)*¹ gezeigt, dass Geschmackswörter häufig polysem sind und sich ihre Bedeutung mit dem jeweiligen Kontext ändern kann: Ein milder Käse ist eben anders *mild* als ein milder Chili. In Alltagsgesprächen haben sich daher auch verschiedene Strategien entwickelt, um dem Gegenüber den Geschmack des gekosteten Essens konkret zu beschreiben. So werden Referenzen angeführt oder ausgeschlossen oder es können u. a. narrative Szenen oder Bilder angeführt werden, um die eigenen Wahrnehmungen Dritten gegenüber zu verdeutlichen (vgl. Bieler & Runte, 2010).

Abgesehen von diesen expliziten Geschmacksbeschreibungen ruft bereits die Nennung eines Lebensmittels Assoziationen hervor, die sich einerseits in konkrete sensorische Wahrnehmungen einteilen lassen, andererseits werden dadurch aber auch Bewertungen und Zuordnungen zu bestimmten Wissensbereichen – Domänen – gegeben. Im Folgenden soll am Beispiel

¹ Vgl. die Informationen zum Projekt auf der Website www.sensorysemantics.ch.

Schokolade gezeigt werden, dass Assoziationen wichtige weitere Bedeutungaspekte umfassen und dass es sinnvoll sein kann, diese u. a. für eine weiter gefasste Beschreibung von Lebensmitteln – etwa in der Lexikografie oder der Lebensmittelsensorik – zu nutzen.

1 Allgemeine Ansätze zur Geschmacksbeschreibung

Vorab soll kurz dargestellt werden, auf welche Weise die Beschreibung von Lebensmitteln in Wörterbüchern erfolgt. Wörterbücher scheinen eine gute Quelle zu sein, da versucht wird, Lebensmittel möglichst neutral und produktunabhängig – anders als in der Werbung – und möglichst verständlich zu beschreiben.

Zusammenfassend kann jedoch konstatiert werden, dass die in Wörterbüchern verwendeten Strategien zur Produktbeschreibung in Hinblick auf Geschmack häufig unzureichend sind, was an folgenden Beispielen illustriert werden soll:

Beispiel 1: Essig = „im Wesentlichen aus einer verdünnten, wässrigen Lösung von Essigsäure bestehendes, saures Würz- u. Konservierungsmittel“ (Brockhaus-Wahrig)

Die Beschreibung von *Essig* im *Deutschen Wörterbuch* von Gerhard Wahrig (Brockhaus-Wahrig) enthält zum einen eine klare Angabe zum Geschmack, sauer, andererseits aber auch Angaben zur Verwendung von Essig bei der Nahrungszubereitung: Würz- und Konservierungsmittel.

Beispiel 2: Kaffee = „anregendes, leicht bitter schmeckendes, meist heiß getrunkenes Getränk von dunkelbrauner bis schwarzer Farbe aus gemahlenem, mit kochendem Wasser übergossenem Kaffee“ (DUW)

Bei der Beschreibung von *Kaffee* im *Duden Universalwörterbuch* (DUW) fallen zum einen die Länge wie auch die Vielfalt der Angaben auf: Das Getränk Kaffee besteht aus gemahlenem Kaffee[pulver] mit kochendem Wasser, hat eine bestimmte Farbe, wird üblicherweise mit einer bestimmten Temperatur getrunken, hat eine anregende Wirkung und schmeckt leicht bitter. An diesem Eintrag wird klar, dass zur Beschreibung eines Produkts zahlreiche andere Eigenschaften herangezogen werden, die typisch für Kaffee sind, wobei der Geschmack nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Beispiel 3: Steak = „(gegrilltes od. kurz gebratenes) Fleischstück besonders von Rind- u. Kalbfleisch“ (Brockhaus-Wahrig)

Die Beschreibung von *Steak* im Brockhaus-Wahrig enthält lediglich die Angabe, von welchem Tier ein Steak stammt, ergänzt um eine kurze Beschreibung, wie ein

Steak zubereitet wird: gegrillt oder kurz gebraten. Bei diesem Beispiel fällt auf, dass eine konkrete Geschmacksbeschreibung in der Bedeutungsbeschreibung eines Lebensmittels auch zur Gänze fehlen kann.

Diese willkürlich ausgewählten Beispiele zeigen, dass in Wörterbüchern unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden können und Geschmacksbeschreibungen nur ein Teil – wenn überhaupt berücksichtigt – der Bedeutungsdefinition sind.

Wie wird aber nun der Geschmack von Schokolade in einem Wörterbuch beschrieben?

Beispiel 4: Schokolade = „mit Zucker, Milch[pulver], Kakaobutter u. a. gemischte Kakao-masse, die meist zu Tafeln geformt oder in Figuren gegossen ist“ (DUW)

Beispiel 5: Schokolade = „Nahrungs- u. Genussmittel aus Kakaobohnen, Milch u. Sahne, Gewürzen, meist Kakaobutter u. bis zu 60 % Zucker, in Tafeln gewalzt od. in Figuren gegossen“ (Brockhaus-Wahrig)

Die Beispiele aus dem DUW sowie dem Brockhaus-Wahrig belegen, dass die Beschreibung von Schokolade – analog zum Beschreibungsverfahren der lebensmitteltechnischen Qualitätsprüfung – hauptsächlich die Nennung von Inhaltsstoffen beinhaltet. Ebenso wird beschrieben, in welcher Form das Produkt vertrieben wird. Auffallend bei beiden Definitionen ist, dass zwar die Inhaltsstoffe von Schokolade in einem großen Detailgrad angegeben werden, eine tatsächliche Geschmacksbeschreibung oder ein Kommentar zum Gebrauch von Schokolade fehlt darüber hinaus fast völlig – einzig das Hyperonym „Genussmittel“ gibt hierzu einen Anhaltspunkt.

Ist dies aber eine gelungene Beschreibung des Produkts? Welche weiteren Aspekte werden mit Schokolade verbunden, die zwar SprachteilnehmerInnen im Kopf haben, wenn sie an das Produkt denken, die aber in den sich sehr an Inhaltsstoffen orientierenden Bedeutungsbeschreibungen nicht enthalten sind?

2 Assoziationen zu Schokolade

Bei der Untersuchung von Geschmacksbeschreibungen im Alltag kann man feststellen, dass SprachteilnehmerInnen deutlich mehr mit einem Produkt assoziieren, als die kurze Beschreibung der Wörterbücher vermuten lässt.

Im Rahmen des Projekts *SenS* sind Fokusgruppendifkussionen durchgeführt worden, bei denen die Teilnehmenden eingangs gebeten worden sind, das aufzuschreiben, was ihnen spontan zu einem ausgewählten Produkt in den Sinn kommt. Damit sollte einerseits die Geschmacksbeschreibung angeregt und

andererseits sollten wichtige Merkmale eines Produkts aufgeführt werden. Von den Teilnehmenden sind wiederholt Angaben gemacht worden, die im Rahmen einer klassischen Bedeutungsbeschreibung, wie sie in Wörterbüchern angewendet wird, nicht enthalten sind. Als Beispiel sei hier die entsprechende Sequenz aus dem Fokusgruppengespräch *Brot* angeführt (Fokusgruppe Frauen, aufgenommen am 5.11.2009, transkribiert nach GAT):

01 WAS fällt euch dazu ein.
 02 BROT.
 03 alle: (2.0)
 04 Ida: es ist ja ein wichtiges GRUNDnahrungsmittel-
 05 fällt mir jetzt DAzu ein;
 06 Ria: mhm-
 07 Eva: KRUSte-
 08 Liv: mehl hahaha-
 09 Leo: [< KNUSprig>;]
 10 NN: [((lacht))]
 11 Ann: VIELfalt.
 12 also verschiedene SORTen.
 13 Liv: ja-
 14 Eva: vollkorn korn (.) WEISSbrot.
 15 Pia: < mhm da hab ich>-
 16 Leo: DUFT.
 17 Pia: [ja GÜter geruch (.) noch.]
 18 Leo: [((lacht))]
 19 alle: (2.0)
 20 Ann: dass frisches brot total LEcker ist;
 21 und hartes brot nicht mehr SCHMECKT-

Bei Brot – so zeigt der kurze Ausschnitt aus dem Fokusgruppengespräch – ist u. a. die Nennung einzelner Bestandteile (Kruste, Z. 7), von olfaktorischen Eindrücken (guter Geruch, Z. 16 f.) sowie der Produktvielfalt (Z. 11 f.) hervorzuheben.

Ausgehend von diesen Beobachtungen wurden weitere Assoziationstests durchgeführt, in denen Assoziationen der Teilnehmenden zu Produkten systematisch gesammelt worden sind. Konkret bestand die Aufgabe der ProbandInnen bei Schokolade darin,² in einem begrenzten Zeitraum (4 Minuten) all das aufzuschreiben, was ihnen zum Produkt dunkle Schokolade spontan in den Sinn

² Die Datensammlung zum Produkt „dunkle Schokolade“ erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lebensmittel- und Getränkeinnovation am Departement Life Sciences und Facility Management der ZHAW. An dem Test beteiligt waren 65 ProbandInnen im Durchschnittsalter von 13,4 Jahren – Schüler und Schülerinnen, die 2015 an der Science Week des Departements teilgenommen haben.

kommt, wobei die Reihenfolge der Nennungen bei der Auswertung berücksichtigt worden ist (vgl. Abb. 1 und 2).



Abb. 1: Wordcloud mit den ersten Assoziationen zu Schokolade



Abb. 2: Wordcloud mit allen Assoziationen zu Schokolade

Wie können diese Daten nun interpretiert werden? In Anlehnung an das Vorgehen von Bernd Kielhöfer (vgl. Kielhöfer, 1981), welcher die assoziative Struktur von *Haus* bzw. *maison* im Deutschen und Französischen genauer untersucht hat, können alle im Test genannten Antworten als Bedeutungsnetz des Begriffs „dunkle Schokolade“ bezeichnet werden. Davon ausgehend ist es möglich, die assoziative Bedeutung von Schokolade durch das Bedeutungsnetz sowie das Verhältnis der Nennungen zum Stimulus zu erfassen:

Die assoziative Bedeutung eines Wortes ist gleich der Distribution der Responses, die dieses Wort als Stimuluswort hervorruft. [Kielhöfer, 1981: 51]

Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist, dass die Angaben von den ProbandInnen nicht willkürlich gemacht werden, sondern dass diese in gewissem Mass

konstant sind. Dies zeigt sich, wenn man die Zahl der ProbandInnen mit der Zahl der Antworten in Beziehung setzt: Von den 84 Teilnehmenden werden nur 30 verschiedene Erstnennungen angegeben, wobei *bitter* mit 30, *Kakao* mit 8 und *süß* mit 7 Nennungen hervorstechen (s. Abb. 1). Insgesamt werden 565 Assoziationen genannt, diese verteilen sich jedoch nur über 78 verschiedene Assoziationen. Auch hier stehen *bitter* mit 53, *Kakao* mit 38, *dunkel* und *schwarz* mit jeweils 32 und *süß* bzw. *Süße* mit 31 Nennungen hervor (s. Abb. 2).

Weit deutlicher als bei Adjektiven wird bei einem Substantiv als Stimulus deutlich, dass als Quelle für die Assoziationen eher das außersprachliche als das sprachliche Wissen entscheidend ist. Ein wesentliches Ergebnis dieser Untersuchung ist somit, dass bei den Nennungen die Referenzfunktion des Stimulusworts zentral ist.

Auf welche Weise kann man die assoziativen Nennungen nun aber weiterhin klassifizieren? Im Folgenden soll der Versuch eines Clusterings der Assoziationen nach Zugehörigkeit zu einer aus den Daten abgeleiteten Domäne gezeigt werden sowie eine Quantifizierung der Cluster, so dass auch Aussagen über deren Bedeutung möglich sind (s. Abb. 3):

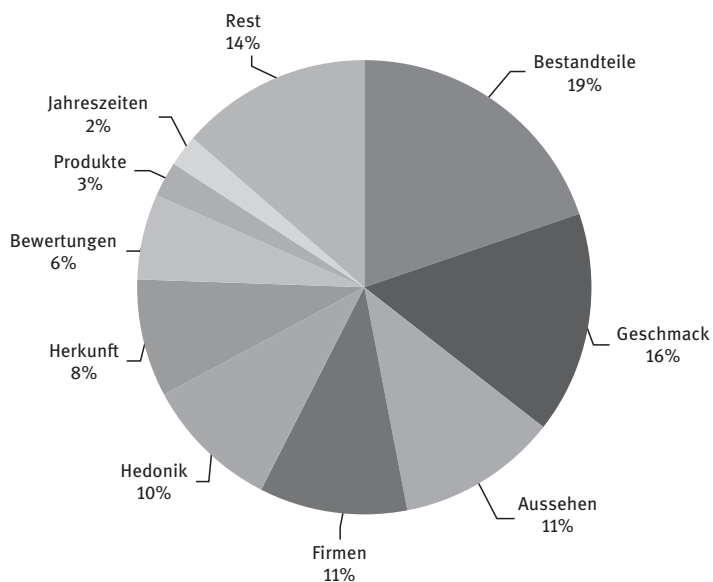


Abb. 3: Clustering der bei dem Stimulus „dunkle Schokolade“ genannten Assoziationen

Aus der Auswertung wird deutlich, dass die Angabe von Inhaltsstoffen (*Kakao(bohne)*, *Milch*, *Zucker* etc.) zwar die wichtigste Domäne ist, dieser aber andere an die Seite gestellt werden müssen. So werden von den ProbandInnen häufig Angaben zum Geschmack (*bitter*, *süß* etc.), zum Aussehen (*schwarz*, *dunkel* etc.), zu bestimmten Schokoladeproduzenten (*Lindt* etc.) sowie zur Hedonik (*lecker*, *fein* etc.) gemacht.

Obwohl all diese Angaben für Schokolade eine Bedeutung haben, machen sie nur zwei Drittel der Assoziationen aus. Ein weiteres Drittel besteht aus kleineren Domänen, die zwar weniger für die Geschmacksbeschreibung als vielmehr für die Vermarktung von Schokolade eine gewisse Rolle spielen könnten: die Herkunft von einzelnen Inhaltsstoffen wie dem Produkt als Ganzem (*Afrika*, *Schweiz*, *Südamerika*), Bewertungen, die über den Geschmack hinausgehen (*gesund*, *teuer*), konkrete Produkte (*Praline*) und Jahreszeiten (*Ostern*, *Weihnachten*).

3 Konsequenzen für eine erweiterte Geschmacksbeschreibung

Das Clustering der assoziativen Nennungen zu *dunkler Schokolade* legt mehrere Schlüsse nahe:

1. Offenbar ist vor allem außersprachliches Wissen (und weniger sprachimmanente Beziehungen) bei den Assoziationen von Bedeutung.
2. Die assoziative Bedeutung von Lebensmitteln umfasst deutlich mehr Informationen, als in allgemeinen Beschreibungen – hier am Beispiel Wörterbuch – festgehalten werden: Eine erweiterte Geschmacksbeschreibung müsste neben der Angabe von Inhaltsstoffen oder der Zubereitung auch andere, produktspezifisch zu erhebende Domänen berücksichtigen.
3. Schokolade als Beispiel für ein Produkt aus dem alltäglichen Gebrauch wird positiv bewertet. Auch diese Bewertung sowie der Stellenwert von Lebensmitteln müssten bei einer genaueren Erfassung berücksichtigt werden.
4. Nicht nur für die erweiterte Geschmacksbeschreibung, auch für das Marketing von Produkten kann die Erhebung von Assoziationen zu Lebensmitteln eine Bereicherung sein: So kann auf diese Weise systematisch außersprachliches Wissen erhoben werden, welches auf das Image von Lebensmitteln großen Einfluss haben kann – am Beispiel Schokolade etwa gesundheitliche Überlegungen oder das Wissen um die genaue Herkunft des Kakaos.

Literaturverzeichnis

- Bieler, L., & Runte, M. (2010). Semantik der Sinne. Die lexikografische Erfassung von Geschmacksadjektiven. *Lexicographica*, 26, 109–128.
- Brockhaus Wahrig (2011). Deutsches Wörterbuch. Mit einem Lexikon der Sprachlehre (9., vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage). Hrsg. von Renate Wahrig-Burfeind. Gütersloh: Wissenmedia.
- Duden (2006). Deutsches Universalwörterbuch (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Hg. von der Dudenredaktion. Mannheim etc.: Dudenverlag.
- Ilg, Y., & Runte, M. (im Druck). The lexicographical description of taste terms. An approach for semantically complex words.
- Kielhöfer, B. (1981). Strukturen der assoziativen Bedeutung. In Kotschi, T. (Hrsg.). *Beiträge zur Linguistik des Französischen*. (S. 50–79). Tübingen: Narr.

Barbara Brändli, Andrea Hunziker Heeb,
Maureen Ehrensberger-Dow

6 Wie erreicht man mehr Praxisnähe in der Übersetzerausbildung?

Abstract: Eine Fachhochschule wie die ZHAW ist verpflichtet, es ihren Studierenden zu ermöglichen, auch praxisnahes Wissen zu erwerben. Doch was heisst Praxisnähe im Fall der Übersetzerausbildung? Die Ansichten darüber widerspiegeln sich in der neueren Entwicklung der Übersetzungswissenschaft: Auf die blosse Textorientierung folgte eine vermehrte Auseinandersetzung mit dem Übersetzungsprozess – ob definiert als kognitive Prozesse oder als involvierte Arbeitsabläufe – bis hin zum Berufsalltag. Dieses neue Verständnis von Praxisnähe wird mit Beispielen aus dem früheren und heutigen Fachübersetzungsunterricht sowie einem Ausblick auf neue Lernformen erläutert.

1 Einleitung

Die junge Disziplin der Übersetzungswissenschaft hat eine rasante Entwicklung in Bezug auf ihren eigenen Untersuchungsgegenstand durchlaufen. Die Auseinandersetzung mit dem Übersetzen war vornehmlich von theologischen und literaturwissenschaftlichen Fragestellungen geleitet, bevor es von der Sprachwissenschaft als Forschungsfeld entdeckt wurde. Der zu Beginn beinahe exklusive Fokus auf die Textprodukte wurde mit der Zeit auf die eigentlichen AkteurInnen und ihr Vorgehen sowie in neuester Zeit auf die berufliche Realität des Übersetzens ausgeweitet.

Diese Veränderungen widerspiegeln sich auch in der Übersetzungsdidaktik und im Besonderen in Ausbildungsprogrammen, die sich auf das nichtliterarische Übersetzen, also das Fachübersetzen, spezialisieren. Neueste Formen des Lehrens und Lernens haben das Ziel, die Studierenden besser auf die Berufsrealität vorzubereiten. Im Folgenden wird dieser Entwicklung mit Beispielen aus der Forschung und aus dem Erfahrungsschatz der Erstautorin dieses Artikels nachgegangen.

2 Textorientierung: das Original und seine Entsprechung

Ein textorientiertes Verständnis des Übersetzens zeigt sich in den Annahmen, dass zwischen Ausgangs- und Zielsprachen oft – aber nicht ausschliesslich – auf der Wortebene eine Äquivalenz besteht und dass Produktqualität eindeutig bestimm- und messbar ist. Die dazugehörige Forschung beschäftigt sich mit Themen wie der Einhaltung der Intention und des Stils der Autorschaft, der Herausarbeitung von Merkmalen übersetzter Textsorten, Übersetzungsuniversalien, Interferenz und Übersetzbarkeit. Textorientierte Übersetzungsstudiengänge bieten oder boten also typischerweise Kurse in Textanalyse und/oder Textsortenanalyse und komparativer Linguistik an. Ein Beispiel dafür ist die ehemalige Dolmetscherschule Zürich in den frühen 1980er-Jahren.

Im vorelektronischen Zeitalter lag der Fokus im Übersetzungsunterricht auf dem Text, das heisst, diskutiert wurden der Ausgangstext sowie dessen möglichst getreue Wiedergabe, wobei die Dozentin/der Dozent stets das letzte Wort hatte. Ein genauer Auftrag mit Angaben zu Adressaten und Verwendungszweck der Übersetzung fehlte meist, und die Textsorten hatten oft keine Relevanz für die Übersetzungspraxis. Die von den Studierenden angefertigten Übersetzungen wurden in der Regel satzweise besprochen – im Stile von „Wer nimmt den nächsten Satz?“ – und in einer abgeseigneten ‚Musterlösung‘ festgehalten. Diskussionen über den Text als Ganzes, die möglichen Intentionen der ursprünglichen Autorin/des Autors und die Funktion des Zieltextes fanden nur am Rande statt. Und da in diesem Modell die Rolle von – fiktiven oder realen – AuftraggeberInnen ausgeblendet wurde, wurde der professionelle Umgang mit diesen weder erörtert noch geübt. Auf die Prozesse, die zum Zieltext geführt hatten, wurde nicht eingegangen – was zählte, war einzig das Produkt.

Das Übersetzungsprodukt ist selbstverständlich von zentraler Wichtigkeit, denn es wird am Ende des Auftrags abgeliefert und muss für sich alleine stehen. Doch wie entsteht das Produkt überhaupt und wie kann die erforderliche Qualität bei jedem neuen Auftrag wieder zustande kommen? Da lohnt es sich doch, die dazu nötigen Überlegungen und Handlungsschritte, also den Übersetzungsprozess, unter die Lupe zu nehmen.

3 Erweiterung um die Dimension Prozessorientierung

Als einer der Ersten brachte Holmes (1972/2000: 177) mit seiner wegweisenden Kartierung der Übersetzungswissenschaft einen prozessorientierten Ansatz ins

Spiel. Eine der Möglichkeiten, den Entstehungsprozess einer Übersetzung zu rekonstruieren, ist die Auswertung der gemachten Textüberarbeitungen und Zwischenversionen, aber dazu müssen diese Informationen überhaupt erst einmal zugänglich sein. Seitdem ÜbersetzerInnen hauptsächlich am Computer arbeiten und dies gefilmt werden kann, ist die Zugänglichkeit technisch gesehen gegeben. Mit der Entwicklung von Programmen, die die Tastaturanschläge und Mausbewegungen protokollieren (siehe zum Beispiel Jakobsen, 1999 oder Van Waes & Leijten, 2006) wurde es möglich, alle Stadien eines entstehenden Textes nachzuverfolgen, ohne den Prozess ungebührlich zu beeinflussen, also ohne zu stark in das gewohnte Vorgehen der ÜbersetzerInnen einzugreifen. Indikatoren wie Pausen, Textüberarbeitungen und Konsultationen von Online-Ressourcen können analysiert werden, um Hypothesen zu sprachlichen Belangen, Problemlösungsverhalten und Übersetzungsrichtung zu prüfen. Die Übersetzungswissenschaft hat sich also technologische und methodische Entwicklungen bei der Datenerhebung und -auswertung zunutze gemacht, um als relevant erachtete Phänomene zu erforschen, und sich dabei von einem beinahe exklusiven Fokus auf den Zieltext hin zur Analyse von Prozessen und den Auswirkungen dieser Prozesse auf die Produktqualität entwickelt (Lee-Jahnke, 2005).

Zahlreiche Studien werden vom Bestreben geleitet, zur Verbesserung der Übersetzerausbildung beizutragen, und beschäftigen sich deshalb mit Fragen der Übersetzungskompetenz und -didaktik (z. B. Kiraly, 1995; PACTE, 2000; Massey, 2005). Mit Methoden wie der direkten Beobachtung, Video- und Bildschirmaufnahmen kann zum Beispiel festgestellt werden, welche Arten von externen Ressourcen (elektronische, auf Papier, KollegInnen usw.) zu welchem Zeitpunkt genutzt werden. Einige daraus gewonnene Erkenntnisse können direkt in die Ausbildung einfließen (z. B. Livbjerg & Mees, 1999; PACTE, 2000; Angelone, 2012; Massey & Ehrensberger-Dow, 2013).

Je nach Definition beinhaltet der Übersetzungsprozess aber nicht nur die Entscheidungsfindungsprozesse der Übersetzerin oder des Übersetzers, sondern auch alle in Handlungsfelder eingebetteten Arbeitsabläufe beim Ausführen eines Übersetzungsauftrags (siehe Gouadec, 2007 oder ISO 17100, 2015). Von diesem erweiterten Verständnis zeugen Innovationen in der Ausbildung, namentlich die Einführung von projektbasierten Kollaboraturen und authentischen Lernerfahrungen (z. B. Kiraly, 2005; 2016; Way, 2009). Zur Illustration folgen ein paar Beispiele aus dem Masterstudiengang Fachübersetzen an der ZHAW.

Beim prozessorientierten Übersetzungsunterricht spielen sowohl Mikroprozesse (kognitive Prozesse) als auch Makroprozesse (sämtliche Handlungen mit Bezug zum Übersetzungsauftrag) eine wichtige Rolle. Bei den Mikroprozessen geht es unter anderem darum, die Studierenden überlegen und erfahren zu lassen, wie und wo sie sich Fachwissen aneignen und wie sie ihre Entscheidungs- und Rechercheprozesse festigen können. Die langjährige Unterrichtserfahrung hat gezeigt, dass die Studierenden meistens gleich mit der Übersetzung beginnen und sich nicht zuerst mit dem Thema vertraut machen, was zu Fehlübersetzungen führt und zudem ineffizient ist. Auch eine Textanalyse würde hier zu kurz greifen. Ein zentrales Ziel des prozessorientierten Unterrichts besteht demzufolge darin, das Vorhaben in seinem Kontext situieren und erfassen zu können.

So eignen sich zum Beispiel die Studierenden des ersten Semesters zunächst die grossen thematischen Zusammenhänge und das nötige Fachwissen mit Hilfe von deutschen und englischen Texten an, bevor sie die Aufgabe erhalten, als fiktiven Auftrag das Abstract eines Fachartikels aus *Nature* ins Deutsche zu übersetzen. Die Studierenden befassen sich dazu zuerst mit einem populärwissenschaftlichen Online-Zeitungsartikel zum Thema, dann mit der Medienmitteilung einer der am Forschungsprojekt beteiligten Universitäten und zuletzt mit einer Zusammenfassung aus *Nature*. Erst danach wird den Studierenden der Ausgangstext mit dem genauen Auftrag in elektronischer Form ausgehändigt. Dieser Auftrag ist noch ausführlich formuliert, im Semesterverlauf werden weitere Aufträge dann aber immer knapper gehalten, da dies eher der Praxis entspricht und die Studierenden zwingt, selber Überlegungen darüber anzustellen, wie dieser Text zu übersetzen ist und ob allenfalls weitere Informationen von der Auftraggeberin, in diesen Projekten also von der Dozentin, einzuholen sind.

Damit die eminent wichtige Interaktion und Kommunikation mit echten AuftraggeberInnen (was den Makroprozessen zuzuordnen ist), geübt werden können, werden auch reale Übersetzungsaufträge ausgeführt. Dabei handelt es sich meist um Fachtexte von karitativen Einrichtungen oder Bildungsinstitutionen, für deren Übersetzung kein Budget vorhanden ist und die sonst ehrenamtlich oder intern von Laien übersetzt würden. Dazu zwei Beispiele: Im Herbst 2013 führten Studierende des zweiten Semesters im Auftrag einer Fachgesellschaft den Übersetzungsauftrag „Nursing Best Practice Guideline – Client Centered Care“ aus. Neben der Erstellung der Zieltexte, die nun von der Fachgesellschaft verwendet werden, wurde der Auftrag dazu genutzt, das Prozessbewusstsein zu fördern, indem unterschiedliche Arten von Feedback einen integralen Bestandteil bildeten und die Studierenden deren Nutzen reflektierten (vgl. Massey & Brändli 2016). Im Frühjahr 2016 übersetzten die Studierenden mit einem CAT-Tool laienverständliche Zusammenfassungen für eine Gesundheitsplattform¹ zu Themen rund um Schwangerschaft und Geburt. Diese wurden nach der Überarbeitung durch die Auftraggeberin auf der Website unter Nennung der jeweiligen Übersetzerin veröffentlicht. Als Vorbereitung hatten die Studierenden im Terminologie-Kurs eine Datenbank mit der benötigten Terminologie erstellt und waren von der Auftraggeberin persönlich ins Thema eingeführt worden. Aus organisatorischen Gründen war dann während der Auftragsausführung nur eine der Studentinnen für die Kommunikation mit der Auftraggeberin zuständig. Der Prozess wurde dokumentiert, indem die Fragen gebündelt und mit dem Schriftverkehr auf der ZHAW-E-Learning-Plattform veröffentlicht wurden.

¹ Cochrane Schweiz: www.cochrane.ch

Solche prozessorientierten Projekte erlauben zwar den Studierenden einen Einblick in die Makroprozesse eines Übersetzungsauftrags, geben ihnen aber keine Gelegenheit, alle benötigten Handlungen selbst auszuführen und damit ein besseres Verständnis für die vielfältige Rolle der Übersetzerin oder des Übersetzers im Berufsalltag zu entwickeln.

4 Erweiterung um die Dimension Berufspraxisorientierung

Eine genauere Betrachtung dieser Rolle mit den dazugehörigen Facetten ist in den letzten Jahren Teil der Forschung geworden. Das Verständnis des Übersetzungsprozesses wurde nochmals erweitert und schliesst nun die Übersetzerin oder den Übersetzer als Akteure mit ein, die in ein soziales und professionelles Umfeld eingebettet sind (siehe Muñoz, 2016; Risku, 2010; Schubert, 2007). Tatsächlich führt Vandepitte (2008) in ihrer Ontologie der Fachrichtung die Erforschung des Berufsfeldes als Teil der prozessorientierten Übersetzungswissenschaft auf. Ebenso wie die technologische Entwicklung die Methodologie in der Prozessforschung beeinflusst hat, hat sie die eigentliche Natur des Übersetzungsprozesses an und für sich verändert – im Berufsalltag wird immer weniger von Grund auf übersetzt, sondern es müssen von Übersetzungsspeichern und/oder maschinellen Übersetzungssystemen gelieferte Vorschläge kognitiv verarbeitet, beurteilt und dann akzeptiert oder geändert werden. Die ÜbersetzerInnen müssen damit zurechtkommen, Teil eines komplexen Systems zu sein (siehe z. B. O'Brien, 2012; Pym, 2011; Van de Geuchte & Van Vaerenbergh, 2016). Diese Sichtweise widerspiegelt sich auch in der Bandbreite der erforschten Phänomene wie zum Beispiel dem Selbstbild, der Handlungsmächtigkeit, dem Vertrauen ins Übersetzungsprojektmanagement und den translatorischen Netzwerken (Hunziker Heeb, 2016; Kinnunen & Koskinen, 2010; Olohan & Davitti, 2015; Risku, 2014). Damit Übersetzungsstudierende sich als Teil eines komplexen Systems erfahren und darin handeln können, eignen sich Projekte wie das Folgende.

Auf Masterstufe bekommen die Studierenden ab Herbst 2017 im extrakurrikularen Pilotprojekt „Mentoring zur Berufspraxis“ die Gelegenheit, in den Versionen Englisch-Deutsch und Deutsch-Englisch authentische Übersetzungsaufträge zu zweit oder in kleinen Gruppen selbstständig zu erledigen. Dafür wird ihnen eine Teilnahmebestätigung ausgestellt, auf der die geleisteten Arbeitsstunden sowie die Art ihrer Leistung (Projektleitung, Terminologie, Übersetzung usw.) ausgewiesen werden. Die Beurteilung der Leistung erfolgt durch den Auftraggeber anhand eines Feedback-Formulars. Die Aufträge werden während der Pilotphase von

den Dozierenden beschafft und müssen aus ethischen Gründen – das heisst, damit sie nicht in Konkurrenz zu in der Praxis stehenden ÜbersetzerInnen treten – ebenfalls von karitativen Einrichtungen oder Bildungsinstitutionen stammen. Die Rolle der Dozierenden, die über umfangreiche Berufspraxis verfügen, ist auf die einer Mentorin oder eines Mentors beschränkt, also auf eine Anlaufstelle für Ratschläge. Ziel ist es, den Studierenden eine Chance zu bieten, ausserhalb des Unterrichts möglichst praxisnah und eigenverantwortlich zu arbeiten und insbesondere den direkten Kontakt zu AuftraggeberInnen zu üben. Gleichzeitig werden die Studierenden dabei – anders als bei kommerziellen Aufträgen für Agenturen, die sie oft zu Dumpingtarifen, ohne Kontakt zur eigentlichen Auftraggeberin und ohne Betreuung und Feedback in ihrer Freizeit erledigen – betreut und erhalten eine Bestätigung, die bei der Stellensuche nützlich sein kann. Im Unterschied zu einem Praktikum tragen die Studierenden in diesem Projekt mehr Eigenverantwortung, müssen Initiative und Teamgeist entwickeln, ihre Effizienz steigern sowie an ihrem Selbstkonzept arbeiten.

Aus den oben erwähnten berufsethischen Gründen werden keine kommerziellen Aufträge abgewickelt. Es ist indessen vorstellbar, das Angebot bei einem erfolgreichen Verlauf des Pilotprojekts auf andere Übersetzungsversionen auszudehnen; es wäre dann darüber nachzudenken, ob dafür nicht ein eigenes Unterrichtsgefäss geschaffen werden müsste. Auch ein Erfahrungsaustausch mit anderen Bildungsinstitutionen, die ähnliche Projekte anbieten oder anbieten möchten, ist denkbar und sinnvoll, ebenso wie eine wissenschaftliche Begleitung. Eigentliche «Student Companies», wie sie an anderen Übersetzungsstudiengängen ins Leben gerufen wurden, ist ein anderer Weg, die Studierenden an die Praxis heranzuführen. Zu beachten ist dabei, dass dies als Chance für den Markteintritt und nicht als Konkurrenzierung von bereits in der Praxis stehenden ÜbersetzerInnen wahrgenommen wird.

5 Fazit

Mit Projekten, die sich an der Berufspraxis orientieren, sollte es möglich sein, die Studierenden so an die berufliche Wirklichkeit heranzuführen, dass sie nachher mit Selbstvertrauen und Zuversicht ihre Karriere starten. Eingepackt in reale Aufträge mit Mentoring erlauben sie den Studierenden, Erlerntes situativ anzuwenden, zu vertiefen und miteinander zu verknüpfen. Dies nicht im stillen Kämmerlein, sondern eingebettet in ein translatorisches Netzwerk. Dass sich daraus wieder neue Forschungsfragen ergeben, versteht sich von selbst.

Literaturverzeichnis

- Angelone, E. (2012). The place of screen recording in process-oriented translator training. *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*, 14, 41–55.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdam: John Benjamins.
- Holmes, J. S. (1972/2000). The name and nature of Translation Studies. In Venuti, L. (Hrsg.). *The Translation Studies Reader* (S. 172–185). London: Routledge.
- Hunziker Heeb, A. (2016). Professional translators' self-concepts and directionality: Indications from translation process research. *The Journal of Specialised Translation*, 25, 74–88.
- ISO 17100 (2015). *Translation services – Requirements for translation services*. Geneva: International Organization for Standardization.
- Jakobsen, A. L. (1999). Logging target text production with Translog. In Hansen, G. (Hrsg.). *Probing the Process in Translation: Methods and Results* (S. 9–20). Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Kinnunen, T., & Koskinen, K. (Hrsg.) (2010). *Translators' Agency*. Tampere: Tampere University.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2005). Project-based learning: A case for situated translation. *Meta*, 50(4), 1098–1111.
- Kiraly, D. (Hrsg.) (2016). *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Göttingen: V+R unipress.
- Lee-Jahnke, H. (2005). New cognitive approaches in process-oriented translation training. *Meta*, 50(2), 359–377.
- Livbjerg, I., & Mees, I. M. (1999). A study of the use of dictionaries in Danish-English translation. In Hansen, G. (Hrsg.). *Probing the Process in Translation: Methods and Results* (S. 135–150). Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Massey, G. (2005). Process-oriented translator training and the challenge for e-learning. *Meta*, 50(2), 626–633.
- Massey, G., & Brändli, B. (2016). Collaborative feedback flows and how we can learn from them: investigating a synergetic learning experience in translator education. In Kiraly, D. (Hrsg.). *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education* (S. 177–199). Göttingen: V+R unipress.
- Massey, G., & Ehrensberger-Dow, M. (2013). Evaluating translation processes: Opportunities and challenges. In Kiraly, D., Hansen-Schirra, S., & Maksymski, K. (Hrsg.). *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators* (S. 157–180). Tübingen: Gunter Narr.
- Muñoz Martín, R. (2016). Processes of what models? On the cognitive indivisibility of translation acts and events. *Translation Spaces*, 5(1), 145–161.
- O'Brien, S. (2012). Translation as human-computer interaction. *Translation Spaces*, 1, 101–122.
- Olohan, M., & Davitti, E. (2015). Dynamics of trusting in translation project management: Leaps of faith and balancing acts. *Journal of Contemporary Ethnography*. doi: 10.1177/0891241615603449
- PACTE (2000). Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems of a research project. In Beeby, A., Ensinger, D. & Presas, M. (Hrsg.). *Investigating Translation* (S. 99–106). Amsterdam: John Benjamins.
- Pym, A. (2011). What technology does to translating. *Translation & Interpreting*, 3(1), 1–9.
- Risku, H. (2010). A cognitive scientific view on technical communication and translation. Do embodiment and situatedness really make a difference? *Target*, 22(1), 94–111.

- Risku, H. (2014). Translation process research as interaction research. From mental to socio-cognitive processes. *MonTI Special Issue, 1*, 331–353.
- Schubert, K. (2007). *Wissen, Sprache, Medium, Arbeit. Ein integratives Modell der ein- und mehrsprachigen Fachkommunikation*. Tübingen: Narr.
- Vandepitte, S. (2008). Remapping Translation Studies: Towards a Translation Studies ontology. *Meta, 53*(3), 569–588.
- Van de Geuchte, S., & Van Vaerenbergh, L. (2016). Text creation in a multilingual institutional setting: The translator as part of a cooperative system. *Translation Spaces, 5*(1), 59–77.
- Van Waes, L., & Leijten, M. (2006). Logging writing processes with Inputlog. In Van Waes, L., Leijten, M. & Neuwirth, C. M. (Hrsg.). *Writing and Digital Media* (S. 158–165). Oxford: Elsevier.
- Way, C. (2009). Bringing professional practices into translation classrooms. In Kemble, I. (Hrsg.). *Proceedings of the 8th Portsmouth Translation Conference on The Changing Face of Translation* (pp. 120–130). Portsmouth: University of Portsmouth.

Alice Delorme Benites

7 La grammaire de constructions : un atout pour la formation du traducteur?

Résumé : Le présent article explore le potentiel d'application d'une théorie linguistique relativement jeune, la grammaire de constructions, pour la didactique de la traduction. C'est pourquoi nous commencerons par esquisser les grandes lignes et les principaux courants de la grammaire de constructions, parmi lesquels la grammaire radicale de constructions nous intéressera particulièrement. Nous verrons ensuite les différents arguments en faveur d'une application de cette modélisation dans la didactique de la traduction mais également, et plus généralement, en traductologie. Nous terminerons sur la nécessité d'une adaptation spécifique de cette théorie à la pratique de la traduction en considérant de manière plus précise les différents aspects de la dimension sémantique des constructions.

1 Les grammaires de constructions

Une question récurrente chez les auteurs d'introductions à la grammaire de constructions concerne l'emploi du pluriel ou du singulier : cette modélisation de la langue compte plusieurs courants dont les divergences sont parfois notables. Fischer & Stefanowitsch (2008) choisissent de parler d'une « famille de théories » qui s'accordent toutes sur une conception générale du langage comme un inventaire de signes (paires signifiant-signifié). La description des structures langagières se résume alors à l'inventorisation de ces signes, appelés constructions, qui constituent le seul élément de base des systèmes linguistiques (traduction libre)¹ (p. 3). Lakoff propose une définition du terme construction :

1 «Die Konstruktionsgrammatik ist derzeit (noch) keine einheitliche linguistische Theorie, sondern eher eine Familie von Theorie, die durch die Einsicht miteinander verbunden sind, dass die menschliche Sprache auf allen sprachlichen Ebenen aus Zeichen (also aus Form-Bedeutungspaaren) besteht. Folgerichtig gehen diese Ansätze davon aus, dass die Beschreibung der Strukturen einer Sprache ausschließlich auf der Beschreibung des Inventars solcher Zeichen – die als ‚Konstruktionen‘ bezeichnet werden – beruhen kann und sollte [...]»

Each construction will be a form-meaning pair (F, M) where F is a set of conditions on syntactic and phonological form and M is a set of conditions on meaning and use (Lakoff, 1987: 467).

Croft insiste sur l'indifférenciation entre les constructions grammaticales et lexicales, propre aux grammaires de constructions, que nous appellerons « GrCons » selon François (2008), laissant deviner leur potentiel théorique pour l'étude et l'apprentissage de la traduction :

Grammatical constructions in construction grammar, like the lexicon in other syntactic theories, consist of pairings of form and meaning that are at least partially arbitrary. Even the most general syntactic constructions have corresponding general rules of semantic interpretation (Croft, 2001: 23).

L'idée qu'une construction grammaticale (par exemple la construction passif français) soit *systématiquement* décrite non seulement dans sa forme mais dans sa valeur sémantique représente un atout majeur pour l'étude et l'enseignement de la traduction, où la dimension sémantique joue un rôle central. C'est l'axiome essentiel de cette famille théorique : un continuum lexique-syntaxe, où la distinction entre des unités lexicales et des règles présidant à leur agencement disparaît. Ainsi, les GrCons constituent en grande partie une rupture avec les théories linguistiques centrées sur la syntaxe. Nous retiendrons deux caractéristiques essentielles à notre réflexion : les GrCons sont non dérivationnelles et non modulaires.

1.1 Non-dérivationnalité

Le premier aspect qui distingue radicalement les GrCons d'autres théories est sans conteste le rejet de la dérivation. En s'affranchissant notamment des règles de transformation, on abandonne la description radiale du système linguistique où des exceptions d'usage, comme les expressions figées, gravitent autour d'un noyau de règles syntaxiques.

There are no derivations in CG [Construction grammar]. A candidate sentence is licensed as a sentence of the language if and only if there exists in the grammar of that language a set of constructions which can be combined in such a way to produce a representation of that sentence (Kay, 1997: 125).

Si le principe de dérivation ne s'applique pas, les constructions se combinent entre elles: une construction peut donc être composée de plusieurs constructions (c'est le cas pour toutes les constructions contenant plus d'un mot) et peut donc s'étudier à différents niveaux: affixes, désinences, lexèmes, proverbes, structures syntaxiques abstraites (temps, modes), pourvu que ces structures

soient associées à une signification précise. Dans la phrase *Jean a donné un livre à Marie*, on trouvera donc la construction sujet-prédicat ([SUJ PRED]), la construction ditransitive la construction passé composé, deux constructions groupe nominal ([NP N_{nom propre}] et [_{NP} Det N]), ainsi que les constructions lexicales *Jean, Marie, livre, un* et *donn-* (cf. Fischer & Stefanowitsch, 2008 : 7). D'autre part, la phrase *Jean a donné un livre à Marie* peut également être considérée comme une construction et faire partie d'une construction plus complexe (un texte, par exemple).

1.2 Les GrCons sont non modulaires

La non-modularité des constructions est à la base des GrCons, les distinguant des autres théories génératives : forme et sens doivent impérativement être considérés dans leur relation réciproque, abandonnant l'idée que ces deux éléments sont mentalisés par le locuteur dans des modules différents.

In other words, constructions are like lexical items in the componential model: they link together idiosyncratic or arbitrary phonological, syntactic and semantic information. The difference between lexical items and constructions is that lexical items are substantive and ATOMIC (that is, minimal syntactic units), while constructions can be at least partially schematic and COMPLEX (consisting of more than one syntactic element) (Croft, 2001: 21).

Si ces deux caractéristiques (non-modularité, rejet de la dérivation) sont communes à toutes les GrCons, seuls certains courants présentent des atouts cruciaux pour l'étude de la traduction. Dans cette optique, nous nous concentrerons sur la variante de la GrCons qui nous semble la plus appropriée à une adaptation « pédagogique » en traductologie: la grammaire de constructions radicale.²

² Pour une liste très succincte des principales autres variantes, nous renverrons à Fillmore (1988) et Kay (1997) (Grammaire de constructions par unification, « École de Berkeley »), Langacker (1987) (Grammaire cognitive), Goldberg (1995) (Grammaire de constructions cognitive) et Lakoff (1987), Croft (2001) (Grammaire de constructions radicale).

2 La grammaire de constructions radicale (William Croft)

[...] I propose that we discard the assumption that syntactic structures are made up of atomic primitives (language-universal or language-particular). Constructions, not categories and relations, are the basic primitive units of syntactic representation. [...] This is Radical Construction Grammar. (Croft, 2001: 60)

La grammaire de constructions radicale (RGrCons) est encore peu étudiée dans son application pratique, bien que son angle d'approche nous semble particulièrement adapté à la traduction et la traductologie : elle aborde expressément les différences entre les systèmes linguistiques. En effet, Croft rejette l'idée d'universaux *syntactiques* du langage (Croft, 2001, p. 81)³, révoquant aussi la notion de catégories grammaticales valables pour toutes les langues et prônant une relativisation de la nomenclature afin de prendre en compte les différences interlinguistiques : la catégorie « sujet » devient « sujet français », similaire au « sujet allemand » mais pas identique.

La question de la compositionnalité des constructions est également traitée : pour Croft, non seulement la signification d'une construction complexe n'est pas la somme des significations des lexèmes et de règles combinatoires, mais elle est *plus que* la somme des significations des constructions qui la composent.

Enfin, les composantes d'une construction ne peuvent être définies que dans le cadre de la construction qu'elles constituent. Ce relativisme permet de modéliser la langue telle qu'elle est pratiquée.⁴

Les aspects les plus spécifiques de la RGrCons se résument donc comme suit :

- Il s'agit d'une modélisation de la langue basée sur l'usage uniquement.
- Elle prend en compte le spectre linguistique dans son intégralité, sans hiérarchisation centre-périphérie.
- Elle rejette les catégories syntaxiques universelles inter- comme intralinguistiques.

³ Ce qui lui a souvent été reproché par les universalistes. Toutefois, il précise : « There are universals of language, but not in syntactic structure taken by itself. The universals of language are found in semantic structure and in symbolic structure, that is, the mapping between linguistic function and linguistic form » (Croft, 2001: 81). La réalité pratique du traducteur, du traductologue et de l'étudiant en traduction étant toutefois précisément centrée sur les différences entre deux langues, la question des universaux linguistiques ou plutôt de leur nature apparaît ici comme secondaire.

⁴ Et l'on se détache ici du locuteur idéal de la grammaire générative et transformationnelle, ce qui permet une meilleure adéquation avec le travail de la linguistique appliquée.

- Elle considère toute construction comme une paire signifiant-signifié, où le signifié se définit sur plusieurs niveaux : sémantique, pragmatique, fonctionnel, illocutoire, interactionnel, etc.
- Les constructions peuvent être polysémiques.
- Les composantes d'une construction ne peuvent être définies dans leur relation forme-sens que dans le contexte général de la construction qu'elles constituent. Il s'agit ici d'une approche non réductionniste où le niveau macroscopique détermine l'analyse au niveau microscopique.

3 Potentiel de la grammaire de constructions radicale pour la traductologie et la formation du traducteur

Les GrCons se comprennent en premier lieu comme une *théorie* linguistique. Il est question de décrire la langue (ou les langues) de la façon la plus complète et précise possible. Ainsi, leur utilisation en linguistique appliquée est encore relativement restreinte. Toutefois, la recherche dans le domaine de l'acquisition des langues s'appuie déjà de plus en plus souvent sur ces fondements (cf. Tomasello, 2008 ; Diessel, 2008 ; Haberzettl, 2008 ; Delorme Benites, 2011). La traductologie et l'enseignement de la traduction, en revanche, ne mentionnent presque jamais les GrCons.

Le potentiel de la RGrCons dans la formation du traducteur se dessine cependant en filigrane à travers nombre de théories actuelles en matière de traduction. C'est pourquoi un rapide tour d'horizon des différentes approches permet de mieux imaginer la place que pourrait y occuper la RGrCons.

3.1 En théorie : comment concilier traductologie et grammaire de constructions

Nous prendrons ici comme référence l'*Introduction à la traductologie* de Guidère (2008) à titre d'exemple. Premier constat : il n'aborde qu'épisodiquement la question des modèles linguistiques généraux sous-tendant aux théories de la traduction. Il souligne expressément le besoin de distanciation des traductologues par rapport à la linguistique générale comme seule référence explicative, citant une « insuffisance des outils conceptuels de la linguistique » et « le besoin de faire appel à d'autres disciplines pour appréhender le phénomène traductologique »

constaté par Pergnier (1978). Ce « refus de la linguistique » était également exprimé par l'École de Paris de la manière suivante :

Quels qu'aient été les mérites de la linguistique [...] elle ne peut prétendre expliquer la complexité de la traduction [...] les linguistiques structurales et génératives ont été mues par ce qui nous apparaît aujourd'hui comme un complexe d'infériorité à l'égard des sciences exactes. Elles se sont efforcées de façon quasi obsessionnelle de réifier la langue. En en faisant un objet observable de façon objective, elles se voulaient scientifiques. En se limitant au mesurable, quantifiable et prévisible, elles ont sacrifié l'essentiel du langage : son emploi en situation par un individu pensant (Lederer, 1994: 92).

Sans nier que l'étude de la traduction est bien plus qu'une sous-catégorie de la linguistique et qu'elle est assurément interdisciplinaire, nous voyons dans la critique de la linguistique générale par Lederer et Pergnier une critique d'une approche, dont il est aujourd'hui possible de s'affranchir. En effet, la RGrCons part de l'usage réel de la langue pour l'inventorier. D'une énonciation de règles normative, on passe à une description contextualisée et spécifique pour chaque langue. Il serait donc possible de réintégrer cette approche plus moderne et, finalement, plus pragmatique dans l'initiation aux réflexions traductologiques, comme une modélisation de la langue facilitant l'étude de la traduction et de ses mécanismes.

On trouve par ailleurs des éléments proches de la logique sous-jacente aux GrCons dans diverses théories de la traduction. La théorie interprétative de l'École de Paris (Lederer, 1994) et ses trois phases de traduction (interprétation, déverbalisation, réexpression), se prête aisément à un parallèle avec la définition-même des constructions, dans lesquelles le sens (objet central de la déverbalisation) est constamment présent. De même, le concept largement connu et employé d'« équivalences » (Catford, 1965) s'accorde parfaitement avec un modèle de la langue où toute différence de forme implique systématiquement une différence de sens, et ce même au sein d'une même langue. Enfin, les « unités de traduction » présentées par Vinay et Darbelnet (1958), souvent discutées (entre autres en regard de la différenciation entre unités de structure et unités de sens)⁵ et même reformulées par Larose (1989) en « traductèmes » rappellent fortement les constructions.

Ainsi, bien qu'une modélisation aussi récente que la RGrCons ne soit pas encore intégrée aux réflexions traductologiques, les différentes approches abordent parfois les faits linguistiques de manière similaire. Szymańska résume bien la portée de cette modélisation linguistique pour *l'ensemble* des approches théoriques de la traduction :

5 Une dichotomie à laquelle l'application de la RGrCons pourrait peut-être mettre un terme ?

CxG is inherently functional and usage-based, being maximalist in the aim of describing the totality of the communicative conventions available to the language user. It has a potential to address the issues of pragmatics, text structure, text interpretation and the influence of culture-bound knowledge on the use of language, which makes it capable of acknowledging the insights of the pragmatic turn and the cultural turn in translation studies (Szymańska, 2011: 223).

3.2 En pratique : un exemple pour l'enseignement de la traduction

Comme vu précédemment, la RGrCons abandonne la conception de la langue comme un noyau d'éléments « corrects » ou « normaux » autour duquel gravitent toutes sortes de variétés (sociolectes, idiolectes...) et de variations. Toutes les productions acceptées par un locuteur sont donc incluses dans cette description, ce qui permet à l'enseignant d'aborder de façon systématique des problèmes de traduction fréquents dans la pratique professionnelle, notamment pour la localisation de slogans (publicitaires...) ou, par exemple en traduction audio-visuelle ou de jeux vidéo, des constructions sociolectiques (langage enfantin, langue des jeunes...). Un exemple tiré du langage des jeunes serait la traduction vers l'allemand de la construction entièrement spécifiée :

[La tête de moi !]

L'étudiant se retrouve confronté à deux problèmes :

- Cette phrase n'est pas correcte grammaticalement (dans un système normatif traditionnel).
- Son sens n'est pas (ou plus) déductible du sens de ses différentes composantes.

Cette expression ne figurant pas dans les dictionnaires, il sera difficile d'en trouver le sens au moyen des recherches habituelles privilégiées par les étudiants. Une explication basée sur la RGrCons serait :

la construction

[La tête de moi !]

est une spécification de la construction

[∅ la tête de N !]

elle-même héritée de

[Je le jure sur la tête de N] / assurance ou insistance sur la véracité d'un fait.

On notera l'addition de la construction

[!] / le fait est difficile à croire, le fait est peu commun.

Enfin, la construction entièrement spécifiée [La tête de moi !] porte les aspects :

un fait difficile à croire est vrai (sens),
le locuteur appartient au groupe social « jeune Français de classe sociale défavorisée ».

Cette analyse amène l'étudiant vers la recherche d'une catégorie sociale équivalente dans la langue cible puis, au sein de ce sociolecte, d'une construction courante exprimant « un fait difficile à croire » ou « la surprise » (par extension). Ainsi, l'étudiant pourrait finalement proposer en allemand :

[Krass, Alter!]

ou autre exclamation similaire dont la forme, hormis le point d'exclamation, n'a rien à voir avec la construction française de départ. Si le traducteur expérimenté parvient souvent directement à une solution comparable, le chemin de l'étudiant et de son professeur pour arriver à cette compétence est bien souvent long et difficile à expliciter de façon systématique. La RGrCons offre un cadre explicatif très approprié à un meilleur accompagnement des expériences de l'étudiant.

Un second aspect de la RGrCons intéressant pour l'enseignement de la traduction réside dans l'absence de constructions synonymes : toute différence dans la forme impliquera une différence sémantique ou pragmatique. On balaie ainsi toute idée d'équivalences parfaites entre deux constructions de langues différentes, soulignant l'essence même de la traduction, et il devient plus clair pour l'étudiant que la recherche monolingue de « synonymes » ou de « paraphrases » dans ses efforts de (re)formulation ne peut s'arrêter à la consultation d'un dictionnaire des synonymes, qui ne tient bien souvent pas (ou pas assez) compte de l'usage. Nous reprendrons ici l'argumentation de Szymańska en faveur d'une explication constructionnelle de la notion de gains et pertes en traduction :

When considered jointly, [form and meaning] highlight and explain the fact that in translating we are often restricted by the resources of the target language, which may cluster various properties differently than the resources of the source language, which were used in the source text for certain communicative purposes (Szymańska, 2011: 220).

Elle expose l'impératif fréquent de prioriser les aspects regroupés dans la catégorie « sens » (pragmatiques, sémantiques, fonctionnels, illocutoires, etc.) d'une construction-source afin de choisir une construction-cible de la manière la plus

adéquate possible au contexte, prenant en compte l'abandon de certains aspects considérés comme moins prioritaires. Puisque sens et forme sont des composantes inhérentes aux constructions, la construction-cible choisie pourra, en outre, comprendre des aspects supplémentaires par rapport à la construction-source : c'est la notion bien connue de gains et de pertes.

Jusqu'ici, cette problématique était facilement explicable au niveau lexical. Les constructions plus syntaxiques et les constructions textuelles peuvent ainsi être abordées selon la même logique: la question, par exemple, du vouvoiement ou du tutoiement dans un texte injonctif (les modes d'emploi, classiques de la traduction), s'inscrit dans un cadre théorique constructionnel permettant une réflexion approfondie englobant tous les aspects des différentes constructions d'adresse (vouvoiement et tutoiement français, *Siezen* et *Duzen* allemands, [You] anglais, etc.) pour motiver le choix final de la construction-cible.

Ainsi, la RGrCons permet d'aborder de façon systématisée et uniforme les problèmes de traduction à tous les niveaux : lexème, expressions, phrases et textes. Résultat : la notion-même de construction dissout le rapport souvent trop fort chez l'étudiant entre sens et *catégorie grammaticale*. Il s'agit ici de prendre du recul par rapport, par exemple, à une phrase, et d'en contempler non plus les divers *mots* mais les ou la construction(s) pour en accéder au *sens*. Ce sens étant partie intégrante des constructions à traduire, l'étudiant devra chercher dans la langue d'arrivée des constructions dont ce même sens est également partie intégrante. Cette façon de procéder s'affranchit des catégories grammaticales traditionnelles présentes dans le texte de départ et dont l'étudiant débutant a du mal à se détacher.

In very general terms, constructional thinking about language is highly relevant to translation since it presents text interpretation and production as relying on recognizing functional wholes rather than assembling small elements. It is well-known that in translation the failure to recognize functional wholes often leads to disastrous effects. (Szymańska, 2011: 220)

4 Conclusion et perspectives

Les postulats avancés par la RGrCons offrent, en regard des préoccupations traductologiques contemporaines, un cadre de linguistique générale en adéquation avec la compréhension actuelle des processus de traduction. Nous y voyons une modélisation qui, se détachant des concepts traditionnels de catégories grammaticales universelles, crée certes une rupture avec les pratiques de description linguistique habituelles dans les cursus de traduction, mais permet de relativiser les

faits linguistiques pour une meilleure comparaison entre les différents systèmes et d'uniformiser l'approche réflexive des différents niveaux d'analyse (lexique, syntaxe, texte) dans une logique d'intégration.

À l'heure actuelle, il manque une mise en pratique *adaptée* aux réflexions traductologiques et didactiques : les travaux constructionnels traitent encore essentiellement de questions de linguistique générale. Il serait cependant essentiel pour une bonne intégration à la formation du traducteur de se pencher plus sur les différentes dimensions du « sens » des constructions. En effet, si la plupart des GrCons s'accordent sur une définition très vaste de la « sémantique » d'une construction, une approche concrète et structurée serait la bienvenue afin d'explicitier les aspects sémantiques, pragmatiques, illocutoires, métalinguistiques, interactionnels, culturels, etc.

D'autre part, le potentiel didactique de la RGrCons présente l'avantage d'amener les traducteurs débutants de manière méthodique aux solutions de traduction que choisiraient probablement des traducteurs expérimentés. Est-ce alors l'expérience qui forme un inventaire d'équivalences de constructions chez le traducteur ? Une telle hypothèse rejoint les études constructionnelles menées sur l'acquisition des langues chez l'enfant et l'adulte (Diessel, 2008 et Tomasello, 2008). Il serait ici intéressant d'étudier comment se forme l'inventaire des constructions équivalentes dans deux langues chez le traducteur et dans quelle mesure il est possible d'optimiser ce processus chez l'étudiant. Nous concluons en insistant sur les innombrables voies que peut ouvrir l'intégration d'une théorie linguistique générale telle que la grammaire de constructions radicale à la recherche et à l'enseignement de la traduction, dans l'esprit d'un dialogue constructif entre linguistique générale et linguistique appliquée.

Références bibliographiques

- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation; an essay in applied linguistics*. London: Oxford University Press.
- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Delorme Benites, A. (2011). *Konstruktionen im mündlichen Diskurs von ausländischen Doktoranden in der alltäglichen Wissenschaftssprache: Eine konstruktionsgrammatisch angelegte Fallstudie*. Siegen: Universitätsbibliothek der Universität Siegen.
- Diessel, H. (2008). Komplexe Konstruktionen im Erstspracherwerb. Dans Fischer, K., et Stefanowitsch, A. (dir.). *Konstruktionsgrammatik I* (2^e éd., pp. 39–54). Tübingen: Stauffenburg.
- Fillmore, C. J. (1988). The mechanisms of “Construction grammar”. *Annual meeting of the Berkeley Linguistics Society 14*, 35. doi:10.3765 / bls.v14i0.1794

- Fischer, K., et Stefanowitsch, A. (2008). Konstruktionsgrammatik: Ein Überblick. Dans Fischer, K., et Stefanowitsch, A. (dir.). *Konstruktionsgrammatik I* (2^e éd., pp. 3–17). Tübingen: Stauffenburg.
- François, J. (2008). *Les grammaires de construction, un bâtiment ouvert aux quatre vents* (Cahier du CRISCO n° 26). Caen. Repéré à : http://www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/Cahier_CRISCO_26_FRANCOIS1.pdf le 25.01.2017.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guidère, M. (2008). *Introduction à la traductologie: Penser la traduction: Hier, aujourd'hui, demain*. Bruxelles: De Boeck.
- Haberzettl, S. (2008). Konstruktionen im Zweitspracherwerb. Dans Fischer, K., et Stefanowitsch, A. (dir.). *Konstruktionsgrammatik I* (2^e éd., pp. 55–77). Tübingen: Stauffenburg.
- Kay, P. (1997). Construction grammar. In Kay, P. (dir.). *Words and the grammar of context* (pp. 123–131). Stanford, CA: CSLI Publications. Également repéré à : http://www1.icsi.berkeley.edu/~kay/bcg/cg_define.html.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Larose, R. (1989). *Théories contemporaines de la traduction*. Québec: Université du Québec.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui: le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.
- Pergnier, M. (1978). *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*. Paris: Honoré Champion.
- Szymańska, I. (2011). Construction Grammar as a framework for describing translation. Dans Pawlak, M. & Bielak, J. (dir.). *New perspectives in language, discourse and translation studies* (Second language learning and teaching) (pp. 215–225). Berlin-Heidelberg: Springer.
- Tomasello, M. (2008). Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. Dans Fischer, K. et Stefanowitsch, A. (dir.). *Konstruktionsgrammatik I* (2^e éd., pp. 19–37). Tübingen: Stauffenburg.
- Vinay, J., & Darbelnet, J. (1958/1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*. Paris: Didier.

Angelo Ciampi

8 Approcci didattici e percorsi culturali per lo sviluppo delle competenze comunicative e traduttive

Abstract: Il presente scritto si sofferma su alcune implicazioni a livello di didattica – in particolare nel primo ciclo di studi Bachelor “Lingue applicate” del Dipartimento di Linguistica applicata della ZHAW – determinate dalla riforma di Bologna del 1999 che istituisce i nuovi cicli di studio Bachelor e Master. In una realtà sempre più globalizzata e interconnessa le competenze comunicative intere e intralinguistiche si acquisiscono non solo attraverso una conoscenza approfondita delle lingue ma anche grazie a un vasto bagaglio culturale di cui le lingue stesse sono il veicolo.

Il problema della comprensione è divenuto cruciale per gli umani.

E, a questo proposito, è doveroso che esso contribuisca a una delle finalità dell'educazione. Edgar Morin

Negli ultimi due a tre decenni il senso e gli scopi dell'apprendimento delle lingue hanno subito profonde modificazioni: da veicolo di accrescimento della cultura personale e strettamente funzionale alle esigenze lavorative, le lingue sono diventate uno strumento fondamentale e imprescindibile di comunicazione.

In un mondo sempre più interconnesso e globalizzato una delle competenze che riveste un'importanza sempre maggiore è l'abilità comunicativa. La capacità di saper comunicare in modo professionale ed efficace, facendo ricorso a due o più lingue, rappresenta uno degli elementi chiave maggiormente richiesti dal mondo del lavoro.

La raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio (UE, 2016) “competenze chiave per l'apprendimento permanente” del dicembre 2006 identifica la “comunicazione nelle lingue straniere” come una delle otto competenze chiave “necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e le possibilità di occupazione in una società fondata sulla conoscenza”.

Una conoscenza non superficiale delle lingue consente sbocchi professionali in numerosi e variegati ambiti lavorativi. Negli ultimi anni, nuove figure professionali si sono affacciate nel mondo del lavoro: mediatori linguistici in molti ambiti del terziario; addetti alle pubbliche relazioni all'interno di grandi imprese

pubbliche e private; assistenti di direzione in grandi imprese di import-export; responsabili della comunicazione in imprese multinazionali; redattori di testi, in lingua straniera e nella lingua madre (rapporti di attività, verbali, comunicati stampa, corrispondenza più o meno specialistica ecc.); operatori nel settore turistico. Le stesse professioni di traduttore e interprete si sono notevolmente ampliate: terminologo; localizzatore; project manager linguistico-traduttivo; revisore di testi; sottotitolatore e audiodescrittore. Tutto ciò ha richiesto una revisione delle offerte curriculari e programmi formativi più mirati.

La continua domanda di professionisti delle lingue ha avuto come effetto una trasformazione delle scuole superiori per traduttori e interpreti e dei corsi di laurea in lingue. Con l'istituzione dei cicli di studio Bachelor e Master, a seguito della riforma di Bologna, anche la prestigiosa Scuola per Traduttori e Interpreti di Zurigo (DOZ) è divenuta parte dell'Università di Scienze applicate di Winterthur, confluendo all'interno del Dipartimento di Linguistica applicata con il Bachelor in Lingue applicate e il Master in Linguistica applicata (con le specializzazioni in traduzione specialistica, interpretariato di conferenza e comunicazione delle organizzazioni). Il corso di laurea in Lingue applicate mira alla formazione di esperti della comunicazione multilingue, persone cioè in grado di mediare tra lingue e culture diverse. Dal punto di vista della didattica non si tratta, quindi, di insegnare soltanto due lingue straniere (come previsto dall'ordinamento didattico) quanto piuttosto di fornire strumenti e conoscenze che consentano di comprendere realtà e contesti sociali, economici e culturali che cambiano rapidamente.

A differenza del passato, oggi non basta più una conoscenza approfondita della propria lingua di base e delle lingue straniere, presupposto comunque imprescindibile per la formazione di bravi e competenti traduttori; nella realtà attuale, in un intreccio sempre più stretto tra mondo accademico e aziende, gli obiettivi formativi, almeno per quanto riguarda la laurea di primo livello, sono l'apprendimento delle lingue come strumento di comunicazione in contesti multilingui di alto livello professionale. Lo studente è impegnato nell'apprendimento linguistico-culturale in modo tale da sviluppare le sue capacità in situazioni comunicative multilingui e pluriculturali.

Se si parte dal presupposto che la mediazione linguistica è anche mediazione culturale, allora non si può prescindere da un'impostazione didattica che ponga la cultura *tout court* al centro dell'insegnamento. Nell'attivare la mediazione tra persone che non possono comunicare direttamente, il mediatore, in quanto specialista della comunicazione, svolge un compito che si situa anche, e soprattutto, all'interno di un preciso contesto culturale. In altre parole, il mediatore sarà tanto più efficace nella sua attività di mediazione quanto più saprà usare le lingue in modo adeguato alle circostanze e alle situazioni nelle quali avviene lo scambio comunicativo.

La mediazione linguistica e, a maggior ragione, la traduzione non significano puramente e semplicemente “padroneggiare una lingua”, bensì esprimono una delle maniere maggiormente esclusive per comprendere e accogliere una cultura, mostrando verso di essa sensibilità e rispetto. È ormai assodato che “la lingua non basta da sola per capirsi: le barriere sono sovente più culturali che linguistiche (due interlocutori che, ad esempio, dialogano in inglese, possono finire col non capirsi, a causa di una miopia culturale)” (Titone, 1998: 98).

Fino a qualche anno fa le scuole e gli istituti di traduzione attribuivano una grande rilevanza allo studio e all’analisi degli aspetti linguistici mentre consideravano secondari, se non irrilevanti, i fattori extralinguistici. La didattica aveva come caposaldo quasi esclusivo l’insegnamento della lingua.

Grazie anche ai notevoli progressi compiuti in ambito etnolinguistico, è associato che per comunicare in un’altra lingua non basta conoscere soltanto le regole grammaticali e il significato superficiale delle parole molto di più, è necessario conoscere il significato profondo delle cose che quelle stesse parole sottendono. Il filo rosso che ci accompagna nella nostra esperienza didattica è che il buon comunicatore multilingue non è solo un bravo e competente linguista, ma è anche un sapiente etnografo che dimostra una grande conoscenza delle dimensioni culturali, storiche, semiotiche, sociologiche attinenti a quei popoli che parlano la lingua da lui appresa.

Lo sforzo maggiore che sta alla base di una comunicazione efficace consiste nel rendere comprensibili agli interlocutori o ai lettori di un testo in lingua straniera idee e concetti che si riferiscono ad una cultura parzialmente (o totalmente) diversa.

La capacità di farsi comprendere in modo chiaro vale anche nella comunicazione intralinguistica poiché oggi si richiede che non sia più l’utente a dover capire un messaggio, ma è dovere di chi comunica farsi capire, e questo è una competenza che si apprende con dura fatica (cfr. Cortelazzo, 2004: 75–86)

Lo stesso discorso vale per una buona traduzione; infatti “le conoscenze culturali giocano un ruolo rilevante nella comprensione dei testi specialistici, ma ancor più nella traduzione. Sono di tipo culturale le conoscenze “di sfondo”, pertinenti al sistema di valori, credenze, stereotipi ecc., condiviso da tutti gli appartenenti a una data comunità linguistica”. (Mazzotta & Salmon, 2007: 15).

È proprio questo lo scopo principale che ci poniamo nell’approccio didattico con i nostri studenti; infatti “imparare una lingua significa imparare ad usare un codice verbale che consenta di entrare in relazione con altre persone, all’interno di situazioni comunicative specifiche”. (Daloiso, 2009: 20). Pertanto, l’insegnamento delle lingue non può (non deve) limitarsi all’assegnazione di compiti ed esercizi, ma deve prendere in considerazione il loro uso all’interno dei diversi contesti sociali e culturali facendo in modo che le persone possano osservare le

cose da punti di vista diversi e siano in grado di confrontare e metterle in relazione alle proprie esperienze del mondo.

A partire dall'inizio degli anni novanta del secolo scorso, grazie agli studi sempre più approfonditi e multidisciplinari sulle competenze comunicative, ha cominciato ad avere grande rilievo e significato l'idea secondo cui nelle modalità di comunicazione da una cultura a un'altra risulta fondamentale vedere la realtà con gli occhi e il punto di vista dell'interlocutore e questo si può fare acquisendo quelle capacità che consentono di adeguare le modalità di comunicazione ai diversi contesti sociolinguistici, relazionali e culturali. La stretta interrelazione tra le capacità linguistico-comunicative e quelle (inter)culturali produce la migliore combinazione in termini di un uso efficace della lingua straniera.

Al "sapere linguistico" deve accompagnarsi un "sapere enciclopedico" che permette di pensare in modi e forme diverse, identificarsi in soggetti diversi, assumere punti di vista diversi, andare oltre gli angusti orizzonti dei confini nazionali.

Bibliografia

- Cortelazzo M. A. (2004). Le scelte difficili di chi scrive di argomenti settoriali per un pubblico non specialista. In Rega L. & Magris M. (a cura di). *Übersetzen in der Fachkommunikation – Comunicazione specialistica e traduzione* (pp. 75–86). Tübingen: Narr.
- Daloiso M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Mazzotta P. & Salmon L. (a cura di). (2007). *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*. Torino: UTET.
- Titone R. (1998). *Il tradurre: dalla psicolinguistica alla glottodidattica*. Roma: Armando Editore.
- UE (2016): Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. In *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, 30.12.2006.

Lorenz Mohler, Michaela Albl-Mikasa

9 Konferenzdolmetschen@ZHAW: Über Kursinhalte, Qualitätssicherung, Praxisnähe und Wissenschaftsbasiertheit

Abstract: Mit der Einführung der Masterstudiengänge hat die Ausbildung von Studierenden zu KonferenzdolmetscherInnen und damit professionellen mehrsprachigen KommunikationsdienstleisterInnen einen wichtigen Entwicklungsschritt vollzogen. Zum einen erfuhr die Ausbildung eine theoretisch-empirische Fundierung durch die Einbettung in den Masterstudiengang Angewandte Linguistik, zum anderen wurde das Curriculum der Vertiefung Konferenzdolmetschen weiter diversifiziert und professionalisiert. Die Erkenntnisse aus der interdisziplinären Forschung werden kombiniert mit praxisrelevanter Problemlösekompetenz in der mehrsprachigen Kommunikation und einer Befähigung zum professionellen Marktauftritt.

Die Hochschulreformen im Rahmen des Bologna-Prozesses haben eine Reihe von Veränderungen angestoßen, die auch die translatorischen Studiengänge nachhaltig betreffen (Kalina, 2017). Ein Beispiel für eine besonders konsequente Weiterentwicklung eines solchen Studiengangs ist die Ausbildung in Konferenzdolmetschen an der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Die vorgängig rein auf das Erlernen praktischer Fähigkeiten ausgerichtete Ausbildung der ehemaligen Dolmetscherschule Zürich (DOZ) wurde im Zuge der Einführung eines Masters in Angewandter Linguistik 2009 durch theoretische Fächer ergänzt, die den studierenden DolmetscherInnen und angehenden KommunikationsexpertInnen den wissenschaftlichen Hintergrund ihrer Tätigkeit vermitteln. Dabei wurde der Anspruch einer forschungsgeleiteten Lehre in einer stark praxisorientierten Ausbildung durch die Schaffung einer Professorenstelle für Dolmetschwissenschaft (2011) unterstrichen, die eng mit der Vertiefungsleitung Konferenzdolmetschen zusammenarbeitet.

Zusätzlich zu strukturellen Veränderungen wurde die Vertiefung Konferenzdolmetschen aber auch inhaltlich laufend den heutigen Anforderungen an KonferenzdolmetscherInnen angepasst. Nebst der Erschliessung neuer Kursinhalte wurden die Unterrichtsformen – wo sinnvoll – mit E-Learning-Angeboten ergänzt, speziell für Dolmetschdozierende Weiterbildungskurse sowie Team-Teaching zur stärkeren Vernetzung und Qualitätssicherung eingeführt, ein praxisnahes Format für Abschlussprüfungen entwickelt und der Austausch mit zukünftigen ArbeitgeberInnen für KonferenzdolmetscherInnen sowie etablierten MarktakteurInnen national und international verstärkt. Freiwillige Dolmetscheinsätze der Studierenden unter Anleitung der Vertiefungsleitung runden ein mittlerweile breit abgestütztes Ausbildungsangebot ab.

1 Neue Kurse und Kursinhalte

Während die Studierenden im ordentlichen Dolmetschunterricht die Dolmetschtechniken anhand spezifischer Sprachrichtungen trainieren (z. B. FRA–DEU), bietet sich ihnen im Fach *Konferenzsimulation* die Möglichkeit, die erlernten Strategien sprachübergreifend anzuwenden. Mit Hilfe von authentischem Bild- und Tonmaterial üben die Studierenden reale Dolmetschsituationen in längeren Unterrichtsblöcken (3 Std.). Um den Erfahrungshorizont für die Studierenden zusätzlich zu erweitern, wird dieser Kurs seit einigen Jahren im Team-Teaching geführt. Aufgrund der verschiedenen in den Dolmetschklassen vertretenen Muttersprachen ist somit auch die Anwesenheit von Dozierenden mit anderen Muttersprachen als Deutsch unerlässlich. Der Team-Teaching-Ansatz erweist sich in mehrfacher Hinsicht als wertvoll: Zum einen ergänzen sich die Dozierenden in ihren vielfältigen Erfahrungen auf dem Dolmetschermarkt. Andererseits liefern sie ein vielfältigeres Feedback, als dies im Unterricht mit einer Lehrperson möglich wäre. Schliesslich fördert der gemeinsame Unterricht den Austausch sowie die Abstimmung unter den Dozierenden und wirkt somit qualitätssteigernd.

Während früher jeder/jede Dozierende eine eigene Einführung in die Simultantechnik entwickeln musste, finden heute gemeinsame, sprachenpaarübergreifende Einführungsveranstaltungen ins *Simultandolmetschen* (seit 2012) sowie für *Dolmetschen mit Text* (seit 2013) statt. Die Studierenden erhalten so eine strukturierte Anleitung zu den verschiedenen Dolmetschtechniken, die während der folgenden drei Semester im Unterricht eingeübt und vertieft werden. Die einzelnen Dozierenden können auf diesen Grundlagen aufbauen und dadurch schneller zu anspruchsvolleren Übungen übergehen. Diese gemeinsamen Workshops jeweils

zu Semesterbeginn (im Dolmetsch-Propädeutikum sowie im 1. und 2. Semester) wirken bei den Studierenden zudem identitätsstiftend – ein für den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung nicht zu unterschätzender Faktor.

DolmetscherInnen werden in erster Linie über die Stimme wahrgenommen. Sie muss über mehrere Jahrzehnte als Trägermedium für die Dolmetschleistung funktionieren. Aufgrund des engen Zeitbudgets ist im sprachenpaarspezifischen Unterricht eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Sprechapparat jedoch nicht möglich. Abhilfe schafft hier der 2013 eingeführte Kurs in *Stimmbildung*, in dem die Studierenden lernen, ihre Stimme als formbares Werkzeug zu begreifen und in den grösseren Zusammenhang anderer Körperfunktionen (insbesondere der Atmung) zu stellen. Durch den Beizug eines externen Fachmanns, der sonst für die Schulung von SprecherInnen vor und hinter der Fernsehkamera zuständig ist, bringen wir ganz bewusst eine Sicht von aussen in unser Studium. Für die Studierenden ist der Ansatz eines Unterrichts ohne Textmaterial, dafür mit Übungen zur körperbezogenen Achtsamkeit zuerst eine Überraschung, im Kursverlauf dann aber geradezu eine Offenbarung.

In eine ähnliche Richtung gehen 2015 neu eingeführte, eintägige Workshops in *Stressmanagement*, die als Vorbereitung auf die Eignungs- und Abschlussprüfungen angeboten werden. Die Studierenden lernen, mit Drucksituationen vor Dolmetschprüfungen und allenfalls später im Berufsleben mit anspruchsvollen Situationen besser umzugehen, indem sie (Prüfungs-)Angst erkennen, annehmen, systematisch reflektieren, kontrollieren und darüber hinwegkommen können. Die Rückmeldungen der Studierenden aus den ersten Durchführungen der Kurse waren überwältigend positiv.

Damit die Studierenden nicht nur in technischen Fertigkeiten ausgebildet werden, sondern auch über einen professionellen Marktauftritt Bescheid wissen, gab es in der Ausbildung für Konferenzdolmetscher schon länger einen Kurs in *Berufskunde*. Dieser Kurs wurde vor einigen Jahren ebenfalls für die Vertiefung Fachübersetzen eingeführt und um das Thema Selbständigkeit erweitert. Damit sind die AbsolventInnen beider Vertiefungen in der Lage, sich von Anfang an in einem immer komplexeren Markt zurechtzufinden. Sie kennen die für eine Selbständigkeit erforderlichen gesetzlichen Grundlagen und administrativen Auflagen, können ihre Dienstleistung kompetent vermarkten und sich mit BerufskollegInnen effizient vernetzen. Dazu pflegt die ZHAW den direkten Kontakt zu den Standesorganisationen DÜV (Dolmetscher- und Übersetzervereinigung) und ASTTI (Schweizerischer Übersetzer-, Terminologen- und Dolmetscher-Verband).

Neu eingeführt wurde eine simulierte ELF-Konferenz, welche die im Zuge der Globalisierung rasant zunehmende Entwicklung einer wachsenden Zahl von nichtmuttersprachlichen EnglischrednerInnen auf Konferenzen aufgreift. Die im

Rahmen der Professorenstelle geleistete Pionierarbeit im Bereich ITELf (Interpreting, Translation and English as a Lingua Franca) (Albl-Mikasa, 2017) fand hier ihre unmittelbare Umsetzung. Ein über drei Semester erfolgreich durchgeführtes, wissenschaftlich begleitetes Pilotprojekt verweist auf die Bedeutung von systematischen Übungs- und Sensibilisierungseinheiten, in denen die Dolmetschstudierenden Strategien und Kompetenzen im Umgang mit dieser in der beruflichen Praxis auf sie zukommenden Realität entwickeln können (Albl-Mikasa et al., 2017). Nachdem die ELF-bezogenen Einheiten auch bei den Studierenden auf grossen Zuspruch gestossen sind, werden sie weiter ausgearbeitet und fortgesetzt.

2 Videokonferenzen und Rededatenbank

Die technologische Entwicklung eröffnet auch im Konferenzdolmetschen neue Möglichkeiten. An der ZHAW wird deshalb seit einigen Jahren ein besonderes Unterrichtsformat praktiziert, sogenannte *Virtual Master Classes*, die zweimal pro Semester stattfinden. Dabei handelt es sich um Lektionen, die mittels Video-Konferenzsystem gemeinsam mit professionellen DolmetscherInnen beim EU-Parlament und der EU-Kommission in Brüssel durchgeführt werden. Auf Seiten der ZHAW sitzen jeweils alle Studierenden eines Jahrgangs, in Brüssel sind es fünf bis sechs professionelle EU-DolmetscherInnen. Im Verlauf der Fernlektion halten die Kollegen in Brüssel jeweils kurze Reden (5–8 Minuten) in den vereinbarten Sprachen, die von den Studierenden aus Winterthur konsekutiv gedolmetscht werden. Die Rückmeldung kommt dann wiederum direkt aus Brüssel. Die Studierenden erfahren so, wie ihre Leistung ausserhalb der ZHAW von qualifizierten KollegInnen bewertet würde. Im Anschluss an die *Virtual Master Class* besprechen die Dozierenden der ZHAW mit den Studierenden die Erkenntnisse aus der Fernlektion. Dieser direkte Kontakt zu einem zukünftigen Arbeitgeber ist für die Ausbildung äusserst gewinnbringend: Bereits der kurze Blick von aussen während der Ausbildung bewirkt bisweilen noch mehr als die regelmässigen Feedbacks der vertrauten Dozierenden.

Die Arbeit mit hochwertigem Übungsmaterial spielt auch in der Dolmetscher-ausbildung eine zentrale Rolle. Mit den heutigen elektronischen Lehrplattformen eröffnete sich hier eine neue Möglichkeit: Für Prüfungen werden stets Dutzende von Reden aufbereitet und seit 2013 als Videos vorgängig aufgezeichnet. Damit dieses wertvolle Material nicht nach einmaliger Verwendung im Archiv verschwindet, wurde für 2013 eine *Datenbank* mit sämtlichen als Bild- oder Tondatei verfügbaren Prüfungsreden angelegt. Die Datenbank ist nach Leistungsniveau,

Ausgangssprachen und Prüfungszeitpunkt durchsuchbar und enthält mittlerweile über 200 Reden in zwölf Sprachen. Die jeweils jüngsten Reden werden im Folgejahr für Probeläufe als Prüfungsvorbereitung verwendet, womit jede aufgezeichnete Rede gleich drei Mal genutzt wird: Zuerst als Prüfungsrede, ein Jahr später als *Mock-Exam* und in den Folgejahren als Übungsmaterial. Dieser Fundus an hochwertigen Reden wird von den Studierenden rege genutzt.

3 Flexibilität im Angebot

Als eine von wenigen Hochschulen bietet die ZHAW die Anpassung der *Sprachenpalette* an die Bedürfnisse der Studierenden an. So konnten etwa in den letzten Jahren auch seltenere Ausgangssprachen wie Tschechisch, Finnisch oder Chinesisch sowie neu die Muttersprachen Englisch und Russisch angeboten werden. Die Departementsleitung und die Vertiefungsleitung sehen diese Flexibilität als Wettbewerbsvorteil, da eine seltene Ausgangssprache in der Regel die Attraktivität unserer AbsolventInnen für zukünftige Arbeitgeber erhöht und uns als Ausbildungsstätte attraktiv macht. Insbesondere auf Seiten der EU und anderer internationaler Institutionen ist man an einem solchen Angebot besonders interessiert.

Bei den Diplomprüfungen in Konferenzdolmetschen galt bis vor kurzem noch ein *Prüfungsformat*, das sich über die Jahrzehnte bewährt hatte, aber nur beschränkt eine marktnahe Dolmetschsituation simulierte. Aus diesem Grund beschloss die Vertiefungsleitung vor gut drei Jahren, das Prüfungsformat grundlegend zu überarbeiten und an die heutige Arbeitswelt anzupassen. Die Studierenden erhalten heute eine generelle Themenangabe sieben Tage vor der Prüfung und können sich mit den verfügbaren Hilfsmitteln professionell vorbereiten. Ausser bei der Simultanprüfung mit Textvorlage werden die Prüfungsreden nicht mehr vorgelesen, sondern frei vorgetragen. Zudem werden alle Prüfungsreden für die Abschlussprüfungen auf Video vorgängig aufgezeichnet. Dies ermöglicht nicht nur eine optimale Qualität des Prüfungsmaterials (inhaltlich und technisch), sondern auch eine bessere Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen. Die Rückmeldungen unserer externen PrüfungsexpertInnen sowie der BeobachterInnen der Europäischen Kommission und des Europäischen Parlaments bestätigen, dass dadurch die angestrebte Praxisnähe soweit bei Prüfungen möglich erreicht wurde.

Damit unsere Studierenden nicht nur in den Dolmetschlabors üben, sondern auch echte Konferenzsituationen erleben können, erhalten sie wiederholt Gelegenheit, im Rahmen von freiwilligen Einsätzen (Volontariaten) bei echten

KundInnen zu dolmetschen, vorzugsweise bei Institutionen mit karitativem Zweck, namentlich Hilfswerken. Unsere Studierenden erwerben so eine *Praxiserfahrung*, die ihnen für die Anfänge ihrer Laufbahn Selbstvertrauen verleiht. Seit jüngster Zeit werden die Studierenden darüber hinaus in die Organisation dieser Dolmetschleistungen für VolontariatskundInnen aktiv eingebunden, wodurch sie lernen, die Anforderungen für ihre Tätigkeit selber zu kommunizieren und für ihren Auftrag Verantwortung zu übernehmen.

Neben diesen praktischen Dolmetscherfahrungen werden ab dem 2. Semester im Master Angewandte Linguistik wie schon früher Besuche bei potenziellen *Arbeitgebern* organisiert (z. B. CH-Parlament in Bern, EU-Parlament und -Kommission in Brüssel, Europäisches Patentamt in München). Zudem erhalten die Studierenden Gelegenheit, im Unterricht vorbesprochene Inhalte (z. B. Aktionärsversammlungen) direkt mitzuerleben: Die Studierenden dürfen ihre Lehrkräfte teilweise zu Aufträgen begleiten und ihnen beim Arbeiten über die Schulter schauen. Gelegentlich bietet sich auch die Möglichkeit, in einer sogenannten „stummen Kabine“ gleich mitzuüben.

Die im Rahmen eines Berichts der Studierenden geschilderten Erfahrungen und Lernprozesse am Ende des Studiums zeigen, dass diese Praxiserfahrungen bei den angehenden DolmetscherInnen nicht nur einen Denkprozess, sondern auch einen Entwicklungssprung auslösen, der mit dem Unterricht allein nicht zu erreichen wäre.

4 Organisatorische Optimierung

Um die verschiedenen Massnahmen zur Curriculumsgestaltung sowie zur Qualitätssteigerung vorzubesprechen und zu koordinieren, wurde 2012 aus den an der ZHAW fest angestellten DolmetscherInnen, externen KollegInnen, der Professorin für Dolmetschwissenschaft sowie der Vertiefungsleitung und -assistenz ein *Training Committee* gebildet. Dieser Ausschuss befindet über die Weiterbildung der Dozierenden, neue Prüfungsformate und -bestimmungen, Volontariate und technische Aspekte der Vertiefung. Er dient der Vertiefungsleitung somit als wichtiger Resonanzraum und Think-Tank. Er hat u. a. zur Zusammenstellung der im Studium zu erwerbenden Kompetenzen in Form eines Lehrplans geführt, der den Dozierenden als Referenzwerk dient, um die Entwicklung der Studierenden gegenüber den Lernzielen genauer mitverfolgen zu können. Auch den Studierenden hilft er, sich einen Gesamtüberblick über die verschiedenen Anforderungen und Lernziele zu verschaffen, die sonst nur

einzelnen für jeden Kurs standardmässig in Kursbeschreibungen festgehalten werden.

Interne Weiterbildungsveranstaltungen für Dolmetschdozierende bilden eine wesentliche Kompetenzerweiterung ihrer hauptsächlich praktischen Dolmetscherfahrung. Seit 2012 erarbeiten die Dolmetschdozierenden im Rahmen von ein bis zwei Mal im Jahr stattfindenden Workshops teilweise selber bestimmte Arbeitsgrundlagen, oder aber es werden ausgewiesene ExpertInnen aus der Praxis eingeladen, die zu unterrichtsrelevanten Themen sprechen. Die bisherigen Workshops widmeten sich unter anderem der Entwicklung des Lehrplans, der Dolmetschwissenschaft und Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse, der zielführenden Gestaltung von Unterrichtsstunden sowie der Strukturierung und Präsentation von Feedback. Die Workshops stehen immer auch Dozierenden aus den anderen Vertiefungen sowie aus dem BA-Programm offen. Dies ermöglicht eine Verankerung der überwiegend externen Dolmetschdozierenden am Departement Angewandte Linguistik.

Eine besondere Eigenart des Masters in Angewandter Linguistik ist das sogenannte *Rahmenstudium*, dessen Kurse für die Studierenden aller drei Vertiefungen (Konferenzdolmetschen, Fachübersetzen, Organisationskommunikation) gemeinsam angeboten werden. In dieser Struktur werden nicht nur gemeinsame Grundlagen der Angewandten Linguistik und wissenschaftlichen Methodik erlernt, es erfolgt auch ein Austausch zwischen den später im Arbeitsleben zusammenarbeitenden Berufsgruppen. Um diese Zusammenarbeit so konkret wie möglich zu gestalten, findet seit 2015 im 2. Semester MA AL neben dem theoretischen Unterricht in Translationswissenschaft und Organisationskommunikation ein gemeinsames Projekt aller drei Vertiefungen statt, in dem jede Gruppe ihre Kernkompetenzen wahrnimmt sowie ihr Wissen und Können zum Erfolg des Projekts beisteuert. Die Studierenden konzipieren, planen und verwirklichen gemeinsam eine öffentlich zugängliche grössere Veranstaltung zu einem von der Studiengangleitung abgesteckten Themenbereich.

Die ersten Erfahrungen mit diesem Studentenprojekt sind sehr ermutigend. Die im Dezember 2015 und 2016 durchgeführten Podiumsdiskussionen waren äusserst gehaltvoll, ausgezeichnet organisiert sowie umfassend dokumentiert – und damit für alle Beteiligten eine Bereicherung. Aufbauend auf einem theoretischen Fundament, praktischer Erfahrung und gegenseitigem Austausch leistet der Master in Angewandter Linguistik somit einen Beitrag zu einer reibungslosen Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure im späteren Berufsleben.

5 Ein Blick in die Zukunft

KonferenzdolmetscherInnen werden heute an der ZHAW professioneller denn je ausgebildet. Die positiven Rückmeldungen namhafter Akteure auf dem Markt belegen, dass die Anpassung und Modernisierung der Ausbildung über die letzten Jahre wesentlich dazu beigetragen hat, dass viele unserer AbsolventInnen schon bald nach dem Studium mit regelmässigen Dolmetschtaufträgen rechnen können und dank ihrer Ausbildung ein Auskommen finden.

Die Zukunft für KonferenzdolmetscherInnen wird indes nicht einfach: Spärzwänge die zunehmende Verbreitung des Gebrauchs von Englisch als *Lingua franca* sowie das Vordringen von KollegInnen aus Märkten mit niedrigeren Honoraren (namentlich Deutschland) in die Schweiz verschärfen die Konkurrenzsituation. Parallel dazu versuchen branchenfremde Technologie-Anbieter, Konferenzveranstalter dazu zu bringen, auf *Remote*-Lösungen zu setzen und auf Dolmetschkabinen und DolmetscherInnen vor Ort zu verzichten. Sollten sich solche Lösungen etablieren, würde eine persönliche, vor Ort erbrachte und hochwertige Expertendienstleistung zu einer anonymen, herkunftslosen und austauschbaren Massenware degradiert.

Die ZHAW tritt diesen Entwicklungen mit einem bewährten Konzept entgegen, das an den Grundsätzen des selbstgesteuerten, an der professionellen Praxis ausgerichteten und zugleich forschungsgeleiteten und wissenschaftsbasierten Lernens ausgerichtet ist. Über die ständige Weiterentwicklung des Lehrangebots ermöglicht sie ihren Studierenden eine gründliche Vorbereitung auf die anstehenden Herausforderungen und vermittelt den angehenden DolmetscherInnen das Rüstzeug, um sich als Premium-Anbieter mit klarem Bekenntnis zu Qualität und berufsethischen Prinzipien zu positionieren.

Literaturverzeichnis

- Albl-Mikasa, M. (2017). ELF and Translation/Interpreting. In Jenkins, J., Baker, W. & Dewey, M. (Hrsg.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London/New York: Routledge.
- Albl-Mikasa, M., Bartels, L., Mohler, L., & Wick, B. (2017). World Englishes and English as a lingua franca in interpreter training. In Hagemann, S., Kempa, T., Neu, J. & Walter, S. (Hrsg.). *Translationslehre und Bologna-Prozess: Unterwegs zwischen Einheit und Vielfalt / Translation/Interpreting Teaching and the Bologna Process: Pathways between Unity and Diversity. TransÜD 87* (S. 217–249). Berlin: Frank und Timme.
- Kalina, S. (2017). Bologna – viele Chancen und ein paar Fallstricke für Dolmetschstudiengänge. In Hagemann, S., Kempa, T., Neu, J. & Walter, S. (Hrsg.). *Translationslehre und Bologna-Prozess: Unterwegs zwischen Einheit und Vielfalt / Translation/Interpreting Teaching and the Bologna Process: Pathways between Unity and Diversity. TransÜD 87* (S. 51–76). Berlin: Frank und Timme.

Gertrud Hofer, Marcel Eggler, Ulla Kleinberger, Naser Morina

10 Schmerz und Emotion: Analyse von Schlussesequenzen aus einer gedolmetschten Diabetes-Konsultation

Abstract: Im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojekts untersuchten LinguistInnen, MedizinerInnen und PsychologInnen authentische gedolmetschte ÄrztInnen-PatientInnen-Konsultationen, die in den Universitätsspitälern Basel und Zürich sowie im Inselspital Bern auf Video aufgezeichnet wurden. Für den vorliegenden Beitrag wurden Ausschnitte aus der Gesprächsbeendigung einer Diabetes-Konsultation ausgewählt, in denen der Türkisch sprechende Patient Schmerzen und Emotionen zum Thema macht. Die im Folgenden präsentierten Sequenzen werden aus der Perspektive des Patienten, der Ärztin und der Dolmetscherin analysiert. Die auf der multimodalen Untersuchung basierenden Ergebnisse zeigen auf, durch welche Verhaltensmuster die Kommunikation erschwert respektive verhindert wird.

1 Einleitung

1999 betraute Urs Willi mich mit der Entwicklung des Weiterbildungsangebots am IUED Institut für Übersetzen und Dolmetschen. Von Anfang an konnte sich die Weiterbildung auf die Lehrerfahrung und auf die Bereitschaft der DozentInnen des Departements Angewandte Linguistik stützen, ihr berufliches Know-how ausserhalb des regulären Unterrichts an verschiedenste Zielpublika weiterzugeben. Da das Spektrum ihrer Kompetenzen im Bereich Kommunikation breit angelegt war, entstanden in kurzer Zeit Kurse für das Bankwesen, für die Versicherungsbranche und für den Justizbereich. Das ungewöhnlichste Beispiel im Rahmen solcher Einzelkurse und Coachings waren die Immersionskurse für britische DiplomatInnen, die in sprachlicher, politischer und kultureller Hinsicht auf ihren Einsatz an der Schweizer Botschaft in Bern vorbereitet wurden.

Die Weiterbildung stützte sich im Weiteren auf Themen der Translations- und der Kommunikationswissenschaft, die im Unterricht vermittelt und in der Forschung bearbeitet wurden. Als wichtiger Forschungszweig der Linguistik hat sich die Untersuchung von Gesprächen im Alltag und in beruflichen Situationen erwiesen. Urs Willi trug dieser Entwicklung Rechnung und sorgte am Departement Angewandte Linguistik für die Verankerung der Gesprächsanalyse in der Forschung und in den Studiengängen.

Im Zuge der demographischen Entwicklung hatten verschiedenste Institutionen einen steigenden Bedarf an Dolmetschleistungen in einer Vielzahl von Sprachen. Eine universitäre Ausbildung hatten die wenigsten, die als DolmetscherInnen eingesetzt wurden. Die Folgen waren oft gravierend. Das IUED konnte mit der Weiterbildung und der damaligen Dolmetschabteilung dazu beitragen, Lösungen für dieses gesellschaftlich relevante Problem zu entwickeln.

In enger Zusammenarbeit mit Akteuren aus dem Justiz- und aus dem Gesundheitswesen wurden Befragungsstudien durchgeführt. Die Ansichten zum Dolmetschprozess und zum Rollenverhalten divergierten bei den verschiedenen Akteuren, d. h. DolmetscherInnen, AuftraggeberInnen und VertreterInnen von Verbänden, deutlich und zeigten widersprüchliche Auffassungen über den Beruf auf. Authentische Daten, die einen Einblick in die reale Praxis von gedolmetschten Gesprächen geben und als Basis für eine theoriebasierte Weiterentwicklung von Weiterbildungsprogrammen dienen konnten, fehlten fast vollständig.

Schliesslich mündete das Interesse an Videoaufzeichnungen von gedolmetschten Gesprächen in ein von der KTI Kommission für Technologie und Innovation unterstütztes Forschungsprojekt, das gemeinsam mit der Abteilung für Psychosomatik des Universitätsspitals Basel eingereicht worden war.¹ Das zentrale Ziel des KTI-Projekts war für die PartnerInnen der Einblick in die Verdolmetschung von thematisch-inhaltlichen Sachverhalten und von fachlichen Zusammenhängen. Die Fragen betrafen vor allem die Dolmetschleistung: Was wird gedolmetscht? Wie adäquat wird gedolmetscht?

2 „Haben Sie noch eine Frage?“ – ein Fallbeispiel aus einer Diabetes-Konsultation

Die Auszüge aus dem hier untersuchten Fallbeispiel stammen aus einer Diabetes-Konsultation. Der türkische Patient und die Schweizer Ärztin verständigen sich mit Hilfe einer Dolmetscherin.

Der Diabetes-Patient schildert der Ärztin seine Schmerzen. Schmerzen gehören zu den wichtigsten Symptomen von kranken Menschen. Schilderungen von Schmerzen sind deshalb ein wiederkehrendes Thema in der ÄrztInnen-PatientInnen-Interaktion (Menz, 2013; Overlach, 2008). Trotzdem wird dieses

¹ An diesem Projekt waren neben dem Universitätsspital Basel und der Weiterbildung des IUED das Universitätsspital Zürich, insbesondere das Ambulatorium für Folter- und Kriegsoffer (afk), und das Inselspital Bern beteiligt.

Thema in Untersuchungen zur gedolmetschten Interaktion in medizinischen Settings selten behandelt. Beispiele für authentische gedolmetschte Gespräche über Schmerzen sind der Beitrag von Bolden (2000) und die Aufsätze im Sammelband „Migration und medizinische Kommunikation“ (Menz 2013).

Der Patient nimmt am Ende des Gesprächs ein zuvor unbesprochenes Anliegen auf. In Untersuchungen zur monolingualen ÄrztInnen-PatientInnen-Kommunikation wird dieses grundsätzlich unbeliebte Verhalten als so genanntes *by the way syndrome* beschrieben (siehe u. a. Lalouschek, 2013: 380; White et al., 1994: 27; West, 2006: 407).

2.1 Ziel und Fragestellungen

Ziel der Untersuchung ist es, nachzuzeichnen, wie sich die Ärztin und der Patient mit Hilfe der Dolmetscherin verständigen, welche Probleme sich dabei ergeben und wie die Beteiligten damit umgehen. Im Fokus sind die kommunikativen Strategien des Patienten, der seine Schmerzen schildert, und der Umgang der Ärztin und der Dolmetscherin mit seinem Anliegen.

2.2 Zu Methodik und Vorgehen

Die Untersuchung stützt sich auf die qualitativen Methoden der Gesprächsanalyse und auf die in der Dolmetschwissenschaft relevante Methode des interlingualen Vergleichs, der detaillierte Auskunft über das Eingreifen der DolmetscherInnen in die Inhalte der originalen Äusserungen gibt. Nur die in den Reformulierungen der DolmetscherInnen enthaltenen Wissensbestände, Sachverhalte und Zusammenhänge können von den InteraktantInnen rezipiert und weiter bearbeitet werden. Das Divergierende zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache in Bezug auf thematisch-inhaltliche Informationen und auf logische Bezüge ist deshalb ein zentraler Aspekt der Analyse aus dolmetschwissenschaftlicher Perspektive, während in der Gesprächsanalyse das untersucht wird, was für die Analysierenden hör- und sichtbar ist. Der wohl grösste Widerspruch zwischen den beiden Disziplinen besteht darin, dass die Gesprächsanalyse grundsätzlich eine datengeleitete, deskriptive und die Dolmetschwissenschaft eine vergleichende, kategorisierende und bewertende Haltung einnimmt.

Seit den 1990er-Jahren nähert sich der Forschungszweig des Gesprächsdolmetschens den Ansätzen und Prinzipien der Gesprächsforschung mit ihrem Blick auf die Interaktion als Ganzes (vgl. Napier & Hale, 2015). In beiden Forschungsrichtungen sind Verfahren wie der Sprecherwechsel, Reparaturen,

Problemquellen wie Unterbrechungen und Überlappungen oder gestische und mimische Elemente Merkmale des Mündlichen.

Der Gesprächsabschnitt am Ende der gedolmetschten Diabetes-Konsultation wird sowohl aus gesprächsanalytischer als auch aus dolmetschwissenschaftlicher Sicht beleuchtet. Die vier Sequenzen stammen aus der Beendigungsphase und folgen unmittelbar aufeinander. Die Analyse der Sequenzen 1–4 ist geprägt von einem Nebeneinander der Prinzipien der Gesprächsanalyse, der Überlegungen zu den kognitiven Prozessen beim Dolmetschen und der ethischen Kriterien der *best practices* aus der Sicht der Dolmetschwissenschaft.

Alle 19 innerhalb des KTI-Projekts aufgenommenen Videoaufzeichnungen wurden mit dem Transkriptionsprogramm Exmaralda in partieller Partiturschreibweise transkribiert. Die nichtdeutschen Äusserungen wurden übersetzt und mehrfach auf die inhaltliche Äquivalenz mit dem türkischen Ausgangstext hin überprüft. Die Transkriptions- und die Übersetzungsarbeit wurde innerhalb des KTI-Projekts geleistet. Für die Überarbeitung der türkischen Passagen im vorliegenden Beitrag konnte Kenan Hochuli, ein am Deutschen Seminar tätiger zweisprachiger Gesprächsanalytiker, hinzugezogen werden.

Die Transkription umfasst folgende Elemente²:

- a) die Sprecherspur der medizinischen Fachperson (Ä)
- b) die Sprecherspur der Dolmetscherin (D)
- c) die Sprecherspur des türkischen Patienten (P)
- d) die Übersetzung der türkischen Redebeiträge der Dolmetscherin bzw. des Patienten ins Deutsche (D [UE]/P [UE]), kursiv
- e) nonverbale Handlungsweisen [nv], kursiv

2.3 Sequenzanalyse der Auszüge 1–4

Das im Auszug 1 einsetzende Gespräch geht dem Ende entgegen. Die Diabetologin leitet die Gesprächsbeendigung mit einer Frage an den Patienten ein. Er beschreibt seine Schmerzen, die er während des ganzen Gesprächs noch nie thematisieren konnte.

² Bei der Transkription orientierten wir uns an einem vereinfachten GAT-2 System (siehe Selting et al., 2009). Die in Hofer et al. (2013) publizierte Beschreibung wurde leicht angepasst.

Auszug 1 *Haben Sie noch eine Frage?*

Tab. 1:

[343]	625 [27:36.9] 626 [27:37.7]	627 [27:39.5]	
Ä	haben SIE noch eine FRAge? ³		
D		sormak istediđiniz birşey varmı?	
D [UE]		<i>gibt es etwas das Sie fragen möchten</i>	
P			hayır
P [UE]			<i>nein</i>
[344]	..	629 [27:44.9]	
P	<i>sormak istediđim ne olur</i>	bu ağrıarı soracam diyecek şeker hastalıđından	
P [UE]	was gibt es was ich fragen wollte	<i>ich frage wegen diesen schmerzen aber sie wird</i>	
[345]		630 [27:50.7]	631 [27:53.9]
Ä			hmhm
D		also er het so ne KLEIne probleme	
P	ötürü (xxx)		
P [UE]]	<i>sagen wegen der zuckerkrankheit</i>		
P [nv]	<i>Geste mit Hand zur Ärztin</i>		
[346]	632 [27:54.5]		
D	und EE denn würd sie sagen es ist wegem ZUCKer aber frägt den ANderen ARZT		
[347]	..	633 [28:01.0]	
D	wo das opeRIERT het.		

Die Ärztin bietet dem Patienten zum Schluss des Gesprächs die Klärung einer noch offenen Frage an, was die Dolmetscherin im Wesentlichen adäquat wiedergibt. Wie bereits die Ärztin adressiert sie den Patienten direkt. Nach einem Zögern leitet der Patient mit seiner Antwort die Wiedereröffnung des Gesprächs ein „...ich frage wegen diesen Schmerzen“. Die Ärztin hat die behandlungsrelevanten Anliegen bereits abgeschlossen, sie hat eine Minute vor diesem Ausschnitt mit der Ankündigung „Jetzt habe ich noch eine letzte Frage“ bereits darauf hingewiesen, dass sie das Gespräch abschliessen will. Der Patient platziert seine Frage vom Zeitpunkt her also äusserst ungünstig. Allerdings ist ihm zugute zu halten, dass die Ärztin ihm die Möglichkeit, eine Frage zu stellen, von sich aus anbietet. Der Patient wendet sich mit seiner Reaktion auf die Frage

3 Die Grossbuchstaben werden für die Bezeichnung von Betonungen verwendet.

der Ärztin jedoch eher an die Dolmetscherin als an die Ärztin. Das macht er, indem er von der Ärztin in der 3. Person spricht und Blickkontakt zur Dolmetscherin hat: „Aber sie wird sagen, wegen der Zuckerkrankheit“. Die Geste, die der Patient in Richtung der Ärztin ausführt, weist ebenfalls darauf hin, dass er über die Ärztin spricht. Die Äusserung des Patienten enthält eine grosse Skepsis gegenüber der Ärztin. Der Patient ist offenbar wenig überzeugt davon, dass er neue Informationen zu seinem Anliegen erhält – aus Patientensicht kein Beweis für eine vertrauensvolle Beziehung zwischen ihm und der Ärztin. Indem er sich an die Dolmetscherin wendet, überlässt er die Wiedergabe seiner Äusserung ihrem Gutdünken.

Die Dolmetscherin ist vom Patienten als Beteiligte angesprochen worden und reagiert entsprechend als Beteiligte. Sie modifiziert seine Äusserung, die von der Ärztin als gesichtsbedrohend wahrgenommen werden könnte, in zweierlei Hinsicht. Sie stuft das Problem der Schmerzen deutlich hinunter und spricht statt von „Schmerzen“ von einem „kleinen Problem“ („er hat so ne kleine Probleme“). Zudem entschärft sie den Redebeitrag für die Ärztin durch einen selbst gewählten Zusatz, den der Patient nicht geäussert hat: „... aber fragt den anderen Arzt, wo das operiert hat“. Der Hintergrund der Operation bleibt ungeklärt. Warum sich die Dolmetscherin für eine so ausgangserne Formulierung entschieden hat, wird aus dem Zusammenhang nicht deutlich. Es mag sein, dass sie die Äusserung im Sinne des *recipient design* so auf die Ärztin zuschneidet, dass sich diese durch die Worte des Patienten – die ihr erst in der gedolmetschten Version zugänglich sind und für die sich die Dolmetscherin als deren Überbringerin mitverantwortlich halten mag –, nicht angegriffen fühlt. Vielleicht geht es der Dolmetscherin aber eher darum, den Patienten (und/oder sich selbst?) vor dem möglichen Unwillen der Ärztin zu schützen. Ein weiterer Grund für die Modifikation der Patientenäusserung könnte sein, dass die Dolmetscherin das Zeitbudget der Ärztin im Auge hat „to keep the medical interview on track“ (Davidson, 2000: 390) und die Information für eine Wiedereröffnung des Gesprächs als zu wenig bedeutsam einstuft.

Jedenfalls kommt die Entscheidung, die „Schmerzen“ auf ein „kleines Problem“ zu reduzieren, einer Zensur durch die Dolmetscherin gleich. Der Patient ist an der Eigeninitiative der Dolmetscherin nicht ganz unbeteiligt, er hat sich mit seinem Anliegen an sie statt an die Ärztin gewendet. Die Ärztin ist während der Verdolmetschung der Frage in ihre Schreibarbeit vertieft. Beim Wort „Problem“ wird sie allerdings aufmerksam, hebt den Kopf und wendet sich dem Patienten zu. In ihrer Antwort konzentriert sie sich auf das, was sie aus ihrer Sicht als Problem dieses Patienten sieht. Auf die Reformulierung der Dolmetscherin „denn würd sie sagen, es ist wegem Zucker“ geht sie nicht ein.

Die Verwendung der Pronomina ist etwas verwirrend, möglicherweise kann die Ärztin die Äusserung aufgrund der eingeschränkten Deutschkompetenz der Dolmetscherin nicht einordnen. Aber nachgefragt hat sie nicht. Dass der Patient seine Schmerzen thematisiert, erfährt sie zunächst nicht, kann also nicht darauf eingehen.

Auszug 2 Ja, Sie haben em grosse Probleme mit den Gefässen

Die Ärztin nimmt das Wort „Problem“ auf und bringt es in Zusammenhang mit einer anderen Krankheit, für die eine andere Abteilung des Spitals zuständig ist.

Tab. 2

[347]	..	633 [28:01.0]			
Ä		JA Sie haben ja em proBLEme mit den em geFÄSsen an den Beinen.			
[348]	..	634 [28:07.5]			
Ä					
D		ayaklarınızda bu şey damarlarında sorunuz var değilmi?			
D [UE]		<i>Sie haben an den füssen an den dings adern probleme nicht wahr?</i>			
[349]	635 [28:10.4] 636 [28:10.7]		637 [28:11.9]		
Ä		und da WAreN Sie auf der ANgiologie.			
P	ja ja		ayakta onlar mesela şuraya kadar		
P [UE]			<i>am fuss zum beispiel bis hier</i>		
[350]	..	638 [28:14.7] 639 [28:15.9] 640 [28:17.9] 641 [28:18.4]			
Ä		ja aber was es isch SO			
D [nv]	<i>zeigt auf Fuss</i>	es isch so SCHLOF		es isch	
P	<i>çoğu hala uyuşuk</i>				
P [UE]	<i>immer noch taub</i>				
P [nv]	<i>zeigt auf Fuss</i>				
[351]	..	642 [28:19.6] 643 [28:20.3]			
Ä		AH okay			
D	SCHLÖFrig so				

In ihrer Antwort bestätigt die Ärztin mit einem neutralen „Ja“ die ganze Verdolmetschung, reagiert aber ausschliesslich auf das Wort „Problem“ und geht auf die

Probleme mit den Gefässen ein, von denen sie im Fall dieses Patienten offenbar weiss. Die Dolmetscherin hingegen kennt den Ausdruck „Gefässe“ nicht – ein terminologisches Problem. Vermutlich aufgrund des Klangs des Wortes „Gefässe“ schliesst sie auf „Füsse“, sie zweifelt aber selbst an der Adäquatheit ihrer Verdolmetschung und führt eine erste Reparatur durch: „dings“. „Dings“ trägt keine Bedeutung, verschafft ihr lediglich einen Augenblick Zeit für den Wortfindungsprozess, bis sie „dings“ durch „Adern“ ersetzt. Sie bleibt unsicher, ob mit dieser Korrektur der zutreffende Ausdruck gefunden ist, und sucht sich beim Patienten abzusichern, indem sie die Äusserung mit „nicht wahr?“ beendet. In diesem Gesprächsausschnitt spricht die Dolmetscherin den Patienten direkt an. Der Patient scheint die Ärztin zu verstehen, was mit den „Gefässen“ gemeint ist, jedenfalls ratifiziert er die Äusserung der Dolmetscherin mit „ja, ja“. Er hat die erneut vorgebrachte Beschwerde schon mehrfach platziert und ist bei der Diabetologin und bei Angiologen in Behandlung, so dass der Terminus „Gefässe“ ihm möglicherweise geläufig ist.

Die Ärztin führt das Thema fort, das sie bereits oben durch den Hinweis auf die Probleme mit den Gefässen eingeleitet hat: „... und da waren Sie auf der Angiologie“. Dieser Redezug der Ärztin bleibt unverdolmetscht, möglicherweise wiederum aus terminologischen Gründen. Der Patient fährt im Anschluss an seine Zustimmung mit der Schilderung seiner Beschwerden weiter und nutzt dazu das Stichwort der Dolmetscherin „Fuss“: „am Fuss zum Beispiel bis hier immer noch taub“. Der Patient zeigt auf den Fuss. Die Dolmetscherin versteht den türkischen Ausdruck „*uyuşuk*“ („taub“), aber sie kann ihn nicht ins Deutsche übertragen, sie behilft sich mit der Wendung „es isch so schlof“ und deutet auf ihren Fuss. Die Ärztin ratifiziert erst mit „ja“, versteht aber nicht, was gemeint ist, und fragt nach. Nach einer leichten Korrektur durch die Dolmetscherin „es isch schlöfrig so“ quittiert die Ärztin ihr Verständnis mit „ah, okay“, obwohl ihr nicht unbedingt klar ist, dass es sich um den Fuss handelt. In der Verdolmetschung „es isch so schlof“ fehlt der verbal geäusserte Hinweis auf den Fuss. Die Dolmetscherin lässt die Nachfrage der Ärztin und ihre dadurch initiierte Reparatur „es isch schlöfrig so“ unverdolmetscht, möglicherweise weil sie davon ausgeht, dass der Patient das Parallelgespräch auch ohne Verdolmetschung versteht, oder sie möchte über ihr Nichtwissen hinweggehen, oder vielleicht vergisst sie zu dolmetschen, weil sie mit dem Wortfindungsprozess für „*uyuşuk*“ beschäftigt ist.

Aus der mangelnden Kohärenz (Gefässe – Füsse), die erst in der Übersetzung der transkribierten türkischen Äusserung erkennbar wird, entsteht für die Ärztin kein im Gesprächsverlauf erkennbares Problem.

Auszug 3 Beim Laufen macht es Schmerzen, als ob ich auf Sand laufe

In Auszug 3 weist der Patient darauf hin, in welcher Position, in welcher Situation und mit welcher Intensität er unter den Schmerzen leidet.

Tab. 3	
[351]	.. 642 [28:19.6] 643 [28:20.3]
P	yürürken mesela kumda yürür gibi ağrı yapıyor.
P [UE]	<i>beim laufen zum beispiel macht es schmerzen als ob ich</i>
[352]	.. 644 [28:21.9] 645 [28:23.2]
D	gefühlos und wenn er LAUFT het er sowieso denn SCHMERze.
P [UE]	<i>auf sand laufe</i>
[353]	646 [28:24.9] 647 [28:25.5]
Ä	geNAU wann WAreN Sie das
D	und
P	şeker yükseldiği zaman daha çok yapıyor.
P [UE]	<i>wenn der zucker hoch ist macht es das mehr</i>
[354]	..
D	wenn zucker HOCH ist ZU hoch ist dann hat er NOCH mehr SCHMERzen.
[355]	649 [28:30.1] 650 [28:31.9] 651 [28:32.9]
Ä	also mit dem ZUCker hat es SCHON etwas zu tun
D [UE]	macht schmerzen und warm.
P	ağrıyor sızıyo yanıyor (xxx)
P [UE]	<i>schmerzt macht weh brennt</i>
[356]	.. 652 [28:34.2] 653 [28:37.2]
Ä	aber nicht im moMENT wo der zucker HOCH ist hat es eigentlich KEInen
[357]	.. 654 [28:39.4]
Ä	EINfluss
D	aslında diyo şekerle bi alakası var ama şeker yükseldiği zaman bi ilgisi
D [UE]	<i>eigentlich sagt sie hat es mit dem zucker zu tun aber es hat dann keinen</i>
[358]	.. 655 [28:43.8]
D	olmuyor ozaman diyor
D [UE]	<i>zusammenhang wenn der zucker steigt.</i>

Der Patient beschreibt die Situation, in der die Schmerzen auftreten: „Beim Laufen zum Beispiel macht es Schmerzen, als ob ich auf Sand laufe“. Die Intensität des Schmerzes wird mit einem Vergleich illustriert. Die Dolmetscherin gibt den Sachverhalt der Schmerzen an dieser Stelle wieder, den Vergleich lässt sie aus und stuft die Schmerzempfindung damit hinunter: „Wenn er läuft, het er sowieso denn Schmerz.“ Die Dolmetscherin verwendet auch an dieser Stelle die dritte Person. Inzwischen ist ihr das Wort „gefühllos“ für „taub“ wieder eingefallen und sie fügt es kommentarlos ein. Die Ärztin will das Rederecht übernehmen, sie bestätigt das Gehörte mit „genau, wann waren Sie das ...“, kann den Satz aber nicht beenden, sie wird vom Patienten unterbrochen. Der Satzanfang macht deutlich, dass sie weder das Thema der Schmerzen noch der schmerzbegleitenden Emotionen aufnehmen will, sondern wieder auf die Überweisung an die Angiologie zu sprechen kommen möchte, obwohl die Dolmetscherin sie inzwischen auf die Tatsache der Schmerzen hingewiesen hat. Der Patient unterbricht die Ärztin und fährt mit einer Erklärung auf der sachlichen Ebene weiter: „... wenn der Zucker hoch ist, macht es das mehr“. Die Dolmetscherin modifiziert die Äusserung des Patienten, im ersten Teil wird aus „hoch“ „zu hoch“ und im zweiten Teil „verdeutlicht“ sie die in ihrer Wahrnehmung etwas vage Formulierung „macht es das mehr“ und sagt erklärend: „... dann hat er noch mehr Schmerzen“. Wieder spricht sie in der dritten Person über den Patienten.

Der Patient betont die Intensität der Schmerzen: „schmerzt, macht weh, brennt“, die Dolmetscherin stuft die Relevanz der Aussage wiederum hinunter: „macht Schmerzen und warm“. Die Ärztin nimmt auf der sachlichen Ebene Stellung: „mit dem Zucker hat es schon etwas zu tun, aber nicht im Moment, wo der Zucker hoch ist“ Die Dolmetscherin präsentiert die Antwort in der indirekten Rede: „Eigentlich, sagt sie, hat es mit dem Zucker zu tun, aber es hat dann keinen Einfluss, wenn der Zucker steigt.“ Medizinisch-fachlich ist das nicht ganz adäquat, aber der Ärztin entgehen die Unterschiede, die Wiedergabe auf Türkisch ist ihr nicht zugänglich.

Auszug 4 *Meins ist schlimm, es brennt so, schmerzt, es zerstört mich.*

Der Patient schildert die Schmerzen kurz vor der Verabschiedung noch einmal besonders intensiv, aber die Ärztin reagiert auch an dieser Stelle sachorientiert und geht nicht auf die emotionalen Bedürfnisse des Patienten ein (vgl. Lindemann, 2015: 157; Fiehler, 2005: 124; Ruusuvoori, 2007: 600).

Tab. 4

[358]	..	655 [28:43.8]	
P		(xxx) benimki acayip böyle yanıyor	
P [UE]		<i>meins ist schlimm es brennt so schmerzt</i>	
[359]	..	656 [28:47.2]	657 [28:49.5]
D		also hat er so STARke SCHMMERzeen	und so irgendwie
P		sızlıyo mahv etti beni	
P [UE]		<i>es zerstört mich</i>	
[360]	..		658 [28:54.8]
Ä			ja (.) also es KANN
D		so WARMes gefühl sowie ganz HEISS denn am fuess.	
[361]	..		
Ä		zum teil sicher DURCH die ZUCKererkrankung und durch das problem mit	
[362]	..	659 [29:01.4]	
Ä		den gefÄSSen	Sie sind ja DESwegen auf der ANgioloGIE (.) in
[363]	..	660 [29:05.6]	
Ä		beHANDlung.	

„Meins ist schlimm, es brennt so, es zerstört mich“. Der Patient steigert die Schilderung seiner Empfindungen. Die Dolmetscherin stuft die emotionalen Anteile ein weiteres Mal hinunter, sie verwendet die dritte Person: „Er hat so starke Schmerzen und so irgendwie so warmes Gefühl“. Die Dolmetscherin wiederholt die bereits in Auszug 2 genannte Version „Füsse“ anstelle der „Gefässe“. Die Ärztin weiss von der emotionalen Belastung des Patienten, geht aber auch an dieser Stelle nicht darauf ein; sie folgt ihrem Konzept und argumentiert am Anliegen des Patienten vorbei. Sie bleibt bei ihrer zu Beginn der Beendigungsphase getroffenen Entscheidung, dass die Angiologie für diese Schmerzen zuständig ist.

3 Fazit

Der Patient versucht, die Ärztin mit lexikalischen Mitteln steigender Intensität, mit einem Vergleich, mit Wiederholungen und mit Zeigegesten auf seine Schmerzen aufmerksam zu machen. Die Ärztin exploriert am Ende der Konsultation weder die Schmerzen noch die Emotionen des Patienten und reagiert lediglich

mit neutralen Partikeln „ja“ oder „genau“ auf die emotionalen Schilderungen. Sie gibt dem Patienten den Rat, sein Problem in der Angiologie vorzubringen.

Der Aspekt des Dolmetschens steht in diesem Beitrag im Fokus und ist mitentscheidend für die Problembereiche dieser Interaktion. Die Dolmetscherin gibt die Beschwerdenschilderung nur teilweise weiter und stuft die Relevanz des Schmerzes hinunter. Das aufgrund der Verdolmetschung fehlende Wissen um die Intensität der Schmerzen und der Emotionen mag mit ein Grund sein, dass die Ärztin nicht auf das Anliegen des Patienten eingeht. Ausserdem greift die Dolmetscherin mit selbst initiierten Gesprächsbeiträgen in die Interaktion ein, sieht sich verschiedentlich als direkte Beteiligte und verweist in der dritten Person auf den Patienten.

Die Nachzeichnung dieser Verhaltensweisen macht deutlich, dass erst die Analyse von transkribierten und übersetzten Gesprächsbeiträgen Probleme wie thematisch-inhaltliche Diskontinuitäten, fehlendes medizinisches Wissen oder Wortfindungsprobleme offenlegt. Solche authentischen Daten sind daher geeignetes Material für Ausbildungszwecke. Die Weiterbildung von DolmetscherInnen im medizinischen Bereich bleibt eine dringende Notwendigkeit.

Literaturverzeichnis

- Bolden, G. (2000). Toward understanding practices of medical interpreting: Interpreters' involvement in history taking. *Discourse Studies* 2(4), 387–419.
- Davidson, B. (2000). The interpreter as institutional gatekeeper: The social-linguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 4/3, 379–405.
- Fiehler, R. (2005): Erleben und Emotionalität im Arzt-Patienten-Gespräch. In Neises, M., Ditz, S. & Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.). *Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde – ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Intervention*. Stuttgart, 120–136.
- Hofer, G., Eggler, M., Langewitz, W. & Sleptsova, M. (2013). Ich habe das Recht zu schweigen. In Ende, A. K., Herold, S. & Weilandt, A. (Hrsg.). *Alles hängt mit allem zusammen. Translatologische Interdependenzen*. Berlin: Frank & Timme. S. 313–329.
- Lalouschek, J. (2013). Anliegenklärung im ärztlichen Gespräch – Patientenbeteiligung und neue Formen medizinischer Kommunikation. In Menz, F. (Hrsg.). *Migration und medizinische Kommunikation* (S. 353–444). Göttingen: V & R unipress.
- Lindemann, K. (2015). Emotionen in medizinischer Kommunikation. In Busch, A. & Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.). *Handbuch Sprache in der Medizin* (S. 154–169). Berlin: de Gruyter.
- Menz, F. (Hrsg.) (2013). *Migration und medizinische Kommunikation: Linguistische Verfahren der Patientenbeteiligung und Verständnissicherung in ärztlichen Gesprächen mit MigrantInnen*. Göttingen: V & R.
- Napier, J., & Hale, S. B. (2015). Methodology. In Pöchhacker, F. (Hrsg.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (S. 257–260). New York: Routledge.

- Overlach, F. (2008): *Sprache des Schmerzes – Sprechen über Schmerzen. Eine grammatisch-semantische und gesprächsanalytische Untersuchung von Schmerzausdrücken im Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- Ruusuvuori, J. (2007). Managing affect: Integration of empathy and problem-solving in health care encounters. *Discourse Studies*, 9(5), 597–622.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., ... Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- West, C. (2006). Coordinating closings in primary care visits: producing continuity of care. *Communication in medical care. Interaction between primary care physicians and patients* (Bd. 20, S. 379–415). Cambridge: University Press.
- White, J.C., Levinson, W. & Roter, D. (1994). „Oh, by the way ...”: The closing moments of the medical visit. *J Gen InternMed* 9(1), 24–28.

Teil B: Sprachgebrauch untersuchen, reflektieren und weiterentwickeln in Sprach- und Kommunikationsberufen

Teil B beleuchtet Ausbildung und Praxis in Berufsfeldern, in denen Sprache und Kommunikation die Hauptsache sind. Die Reihe der Beiträge führt vom Lernort Klassenzimmer in die globalisierte Berufswelt. Zentrale Tätigkeiten, von denen die AutorInnen berichten: Ausbildungserfolg in Berufsfeldern der Kommunikation messen (Kapitel 11 und 12), berufliches Übersetzen mit Mehrmethodenansätzen untersuchen (13), beim Übersetzen von Komposita nach gleichwertigen Begriffen suchen (14), Probleme des Dolmetschens identifizieren (15), die Rolle des Italienischen als Schweizer Landessprache aufzeigen (16), große Datenmengen visualisieren (17), Radionachrichten verständlich aufbauen (18), Organisationskommunikation mit linguistischen Mitteln verbessern (19), mit Kommunikation die eigene Identität als Organisation stärken (20).

Helga Kessler

11 Karrieren in der Kommunikation

Abstract: IAM-Studierende finden schnell Jobs, verdienen schon nach wenigen Jahren gut und steigen schnell auf. Jede vierte Person wechselt das Berufsfeld, manche tun dies mehrfach. Frauen zieht es eher in die Organisationskommunikation als in den Journalismus. All das verraten Analysen, die inzwischen 15 Jahrgänge von Studierenden umfassen und in dieser Form schweizweit einmalig sind. Der Beitrag beleuchtet einige ausgewählte Befunde.

1 Begleitung über einen langen Zeitraum

Frauen studieren häufiger und erfolgreicher Kommunikation als Männer und sie suchen vermehrt einen Job in der PR – das zeigen jedenfalls die Zahlen des IAM Institut für Angewandte Medienwissenschaft in Winterthur. Seit 2000 bietet die Hochschule einen Bachelorstudiengang Kommunikation an, der junge Menschen zu JournalistInnen und OrganisationskommunikatorInnen ausbildet. Mehr als 1200 Personen haben inzwischen das Studium abgeschlossen. Manche haben es in ihren Berufen „ganz nach oben“ geschafft. In der Organisationskommunikation etwa UPC-Kommunikationsleiter Roland Bischofberger, Flughafensprecherin Jasmin Bodmer oder TUI-Kommunikationschefin Bianca Schmidt. Andere haben eine Karriere im Fernsehen oder Radio eingeschlagen und sind einem breiten Publikum bekannt: SRF-Sportreporter Lukas Studer, Moderator Simon Berginz von Radio ZüriSee oder Michael Weinmann, Moderator der SRF-Regionalsendung „Schweiz aktuell“.

Das IAM weiß bestens Bescheid, woher die Studierenden kommen und wohin sie gehen. Denn seit der Gründung des Instituts wird genau Buch geführt. *Absolvententracking* heißt das Instrument, mit dem die Studierenden zu fünf verschiedenen Zeitpunkten befragt werden: Zu Beginn des Studiums, nach dem Studienabschluss sowie ein, fünf und zehn Jahre danach beantworten sie Fragen aus Leitfadenterviews, die Aufschluss über den persönlichen Hintergrund, Haltungen, Wissen, Berufsfelder und vieles mehr geben. Keine andere Institution in der Schweiz begleitet ihre AbsolventInnen über einen solch langen Zeitraum¹ (vgl. dazu den Beitrag von Hüsser, Koch & Müller in diesem Band).

¹ Zum Team Absolvententracking des IAM gehören Angelica Hüsser, Carmen Koch, Nadine Klopfenstein, Max Müller und Lilian Weber. Für weitere Informationen zum Absolvententracking siehe Müller, Koch & Jäger, 2013a, 2013b; Müller & Koch, 2014; Müller, 2015.

Dank sehr hoher Rücklaufquoten (Abb. 1) von inzwischen 50 Befragungen liegen über 4000 ausgefüllte Fragebögen vor – ein einmaliger Fundus an Daten, der Aufschluss über entscheidende Themen zur Berufsausbildung gibt: So finden sich Angaben darüber, mit welcher Vorbildung die Bachelor-Studierenden des Studiengangs Kommunikation ans IAM kommen, welche Berufswünsche sie haben und was später aus ihnen geworden ist. Schließlich erfährt das IAM auf dem Weg auch, wie gut das Studium auf die beiden Kommunikationsberufe vorbereitet, und kann so das Lehrangebot gezielt weiterentwickeln.

	Erste Durchführung	TeilnehmerInnen	Rücklauf total
Erstsemestrigenbefragung: am 1. Tag des Semesters	2005 (JO-05)	1294	98 %
DiplomandInnenbefragung: nach Abschluss des Studiums	2004 (JO-01)	1208	93 %
AbsolventInnenbefragung: ein Jahr nach Abschluss	2004 (JO-00)	1151	84 %
Follow-up: fünf Jahre nach Abschluss	2008 (JO-00)	805	75 %
Ten Up: zehn Jahre nach Abschluss	2013 (JO-00)	317	69 %

Abb. 1: Das IAM befragt seine Studierenden zu fünf verschiedenen Zeitpunkten. JO ist das Kürzel für den Studiengang Kommunikation mit den Vertiefungen Journalismus und Organisationskommunikation. Die Zahl in der Klammer markiert den Beginn des Studiums. 2004 wurden also erstmals DiplomandInnen befragt, die 2001 mit dem Studium begonnen hatten.

2 Jung, weiblich, Berufsmatur

Pro Jahr beginnen rund 150 Personen, mehrheitlich Frauen (Ø 59 %), mit dem Studium. An Vorbildung bringt mehr als die Hälfte (Ø 66 %) eine Berufs- oder Fachmatura mit, 29 % haben eine gymnasiale Matura absolviert. Die meisten Studierenden sind Anfang 20 und ledig.² Das Bachelorstudium Kommunikation am IAM haben die Erstsemestrigen des Herbstsemesters 2015 vor allem aus folgenden Gründen begonnen: Das Fach interessiert sie (80 %), es passt zu ihren eigenen Fähigkeiten (79 %) und sie hoffen auf vielfältige berufliche Möglichkeiten (73 %).

² Erstsemestrigenbefragungen JO-06 bis JO-15

Frühere Jahrgänge gewichtet ähnlich, deutlich angestiegen im Vergleich zu früheren Jahren ist aber die Hoffnung auf einen sicheren Arbeitsplatz (40%).³

Die meisten Studierenden entdecken erst im Lauf des Studiums im Detail, was sich hinter den Vertiefungsrichtungen Organisationskommunikation und Journalismus verbirgt. Auch die eigenen Fähigkeiten – und Schwächen – erkennen sie während des Studiums. Zudem ändern sich die Chancen in den Berufsfeldern stetig und rasant, insbesondere in den Arbeitsbereichen, in denen üblicherweise JournalistInnen tätig sind. All das führt dazu, dass Befragungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten teilweise widersprüchliche Ergebnisse erbringen. Ganz besonders gilt das für den angepeilten beziehungsweise schließlich gewählten Beruf. So geben die Erstsemestrigen zu Beginn ihres Studiums regelmäßig mehrheitlich an, dass sie später im Journalismus arbeiten möchten – bei den Studierenden der Jahrgänge, die zwischen 2006 und 2015 begonnen haben,

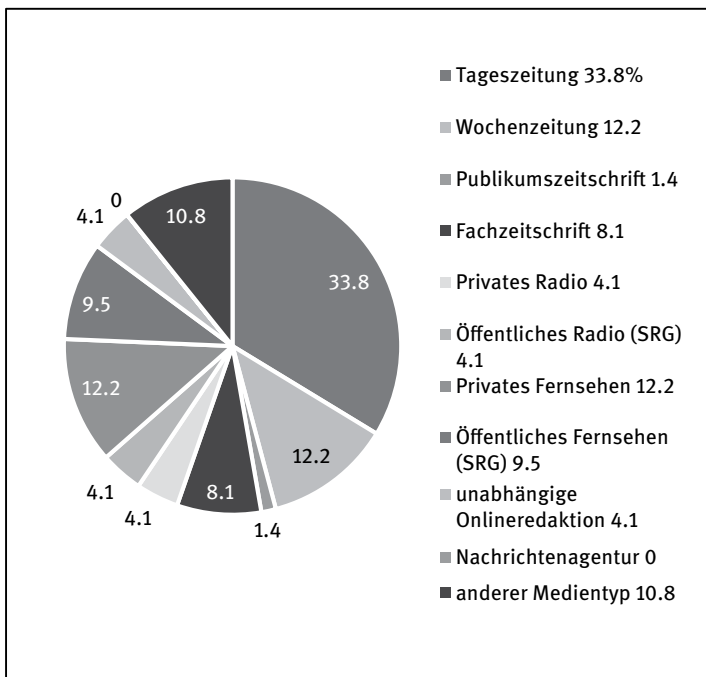


Abb. 2: Tätigkeitsfelder von JournalistInnen der Abschlussjahrgänge 2012, 2013 und 2014 (insg. 74 Personen, 42 Männer und 32 Frauen).

3 Erstsemestrigenbefragung JO-15

waren es durchschnittlich 48 %. Nur eine Minderheit sieht sich später in der Organisationskommunikation – bei denselben Jahrgängen durchschnittlich 23%.⁴

Schaut man die Abschlussjahrgänge an, nivellieren sich die Zahlen. Von den Personen, die zwischen 2003 und 2014 ihr Studium abgeschlossen haben, arbeiteten ein Jahr danach durchschnittlich 37 % im Journalismus, 43 % in der Organisationskommunikation und 20 % in anderen Berufsfeldern, etwa im Marketing oder an einer Hochschule.

Daniel Perrin, Gründer und Direktor des Instituts für Angewandte Medienwissenschaft, erkennt in diesen Zahlen den Wert des sogenannten Y-Modells der Ausbildung: „Am IAM lernen die Studierenden das Zusammenspiel der Berufsfelder öffentlicher Kommunikation zuerst gemeinsam kennen und hinterfragen es kritisch, bevor sie Schwerpunkte setzen und sich schließlich, mit theoretischer und praktischer Erfahrung ausgerüstet, für die vertiefende Ausbildung in einem der Berufsfelder entscheiden.“ Auf diesem Weg erweiterten die Studierenden nicht nur ihr Wissen, sondern bildeten auch Haltungen aus, die ihnen helfen würden, sich klug zu entscheiden – für Journalismus oder Organisationskommunikation.

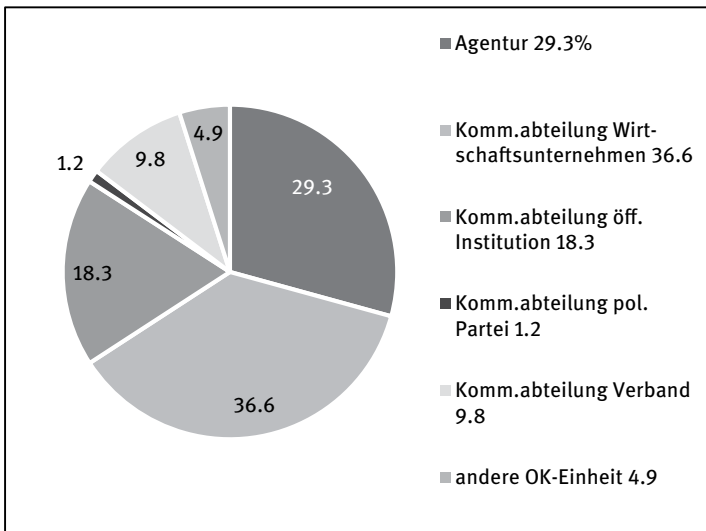


Abb. 3: Tätigkeitsfelder von OrganisationskommunikatorInnen der Abschlussjahrgänge 2012, 2013 und 2014 (insg. 82 Personen, 57 Frauen, 25 Männer).

⁴ Erstsemestrigenbefragungen JO-06 bis JO-15

Frauen zieht es eher in die PR als in den Journalismus. Von den befragten Personen, die in den Jahren 2012, 2013 und 2014 ihr Studium abgeschlossen haben, arbeiten von insgesamt 75 Männern 42 im Journalismus (56 %) und 26 in der Organisationskommunikation (35 %).⁵ Von den insgesamt 123 Frauen derselben Jahrgänge sind 57 in der Organisationskommunikation tätig (46 %) und 32 im Journalismus (26 %). Von den JournalistInnen arbeitet etwa ein Drittel bei einer Tageszeitung (Abb. 2). In der Organisationskommunikation ist ein gutes Drittel in der Kommunikationsabteilung eines Wirtschaftsunternehmens tätig (Abb. 3).

Fünf Jahre nach Studienabschluss zeigt sich erstmals ein „Geschlechtereffekt“, schreibt Medienforscher Max Müller in einer Spezialauswertung zum Karrierebericht 2014: „Während 96 % der Männer arbeiten, sind nur noch 89 % der Frauen erwerbstätig, und diejenigen, die noch arbeiten, tun dies häufiger in Teilzeit. Grund dafür ist, dass die Frauen Kinder bekommen und deshalb – ganz oder teilweise – aus dem Erwerbsleben aussteigen.“⁶

3 Vom Journalismus in die PR – und zurück

Zehn Jahre nach Abschluss des Studiums haben sich die Zahlen weiter verschoben: Von insgesamt 144 befragten Personen arbeiten 38 % nun in der Organisationskommunikation, 24 % im Journalismus und 38 % in anderen Berufsfeldern.⁷ Die Verschiebungen kommen auch dadurch zustande, dass etwa jede/r Vierte der Befragten das Berufsfeld wechselte: vom Journalismus in die Organisationskommunikation oder in die andere Richtung – und manche sogar wieder zurück. Als Hauptgründe werden folgende Kriterien genannt: Man habe eine „spannendere Arbeit“, „attraktivere Arbeitsbedingungen“ gefunden oder schlicht dem „Wunsch nach Veränderung“ nachgegeben; ein höherer Verdienst ist für jede/n Dritte/n ein Grund für den Wechsel.

Die IAM-AbsolventInnen wissen genau, was sie erwartet, wenn sie sich beruflich verändern. Das Y-Modell – zuerst gemeinsame, dann getrennte Ausbildung nach Berufsfeldern – hat sie auf solche Entscheidungen gründlich vorbereitet. Es sei eine der wichtigsten Stärken des Studiums, antworten die ehemaligen Studierenden auf die Frage nach den wertvollsten Elementen des Studiums. Nur die „Kombination von Fachwissen und Praxis“ wird noch häufiger genannt.

⁵ Absolventenbefragungen mit Abschluss 2012, 2013 und 2014

⁶ „Karrierebericht 2014“, Spezialauswertung

⁷ Ten Up JO-00; JO-01, JO-02

Für Institutsleiter Daniel Perrin ist das Y-Modell Bedingung für eine solide Laufbahnplanung: „Wer bei uns studiert hat, weiß, dass Journalismus und Organisationskommunikation völlig anders ticken, dass ganz andere Haltungen und Skills erforderlich sind.“ Nur wer sich mit beiden Feldern auseinander gesetzt habe, könne entscheiden, was zu den persönlichen Wünschen und Stärken passe, und sich entsprechend vertiefen. Weil sich die Berufsfelder ständig ändern und neue Anforderungen hinzukommen, entwickelt das IAM den Lehrplan laufend weiter. Die vielfältigen Befragungen liefern dafür wertvolle Hinweise. „Unsere Studierenden können einiges lernen hier – wir aber von ihnen auch, und genau deshalb sind uns die Rückmeldungen der Absolventinnen und Absolventen so wichtig“, sagt Perrin. So erfahre das IAM, was zehn Jahre nach Studienabschluss in der Praxis noch wichtig sei. „Für uns sind das die Konstanten im Berufsfeld“, sagt Perrin. „Wir können den Wandel der Berufsfelder dort messen, wo er sich vollzieht, nämlich im Berufsalltag, und die Studierenden auf ihre Zukunft vorbereiten.“ Damit schliesse sich der Kreis.

4 Beste Aussichten auf einen Job

Ein knappes Drittel der Studierenden beendet das Studium vorzeitig – oder muss es vorzeitig beenden. Diese Studierenden merken zum Beispiel, dass sie sich unter dem Studiengang Kommunikation etwas anderes vorgestellt hatten, dass sie Teilzeitjob und Vollstudium nicht unter einen Hut bekommen, oder sie versagen in den Prüfungen. Jüngere studieren erfolgreicher als Ältere, Frauen beenden das Studium eher als Männer.⁸ Eine genaue Analyse der Erfolgsfaktoren steht noch aus. Rund 100 Studierende schließen jedes Jahr mit einem Bachelor-Diplom ab. Gibt es in der Kommunikationsbranche tatsächlich so viele offene Stellen, dass alle einen Job finden? Ja, lautet die kurze Antwort auf eine dem IAM besonders häufig gestellten Fragen.

Die guten Jobaussichten sind auch auf den Aufbau des Studiengangs zurückzuführen: IAM-Studierenden steht ein ganzes Semester zur Verfügung, um praktische Berufserfahrung in einem oder beiden Berufsfeldern zu sammeln – mindestens 14 Wochen Praktikumserfahrung werden verlangt, möglich sind bis zu sieben Monate. Nicht selten führt das Praktikum zu einem Stellenangebot nach Abschluss des Studiums – bei nicht ganz der Hälfte der Studierenden ist das der Fall. Etwa ein Drittel der Studierenden findet eine Stelle, indem sie sich auf eine Stellenanzeige bewerben, und etwa jede zwölfte Person nutzt erfolgreich ihr privates Kontaktnetz (Abb. 4).

8 „Abbrecher“, Spezialauswertung

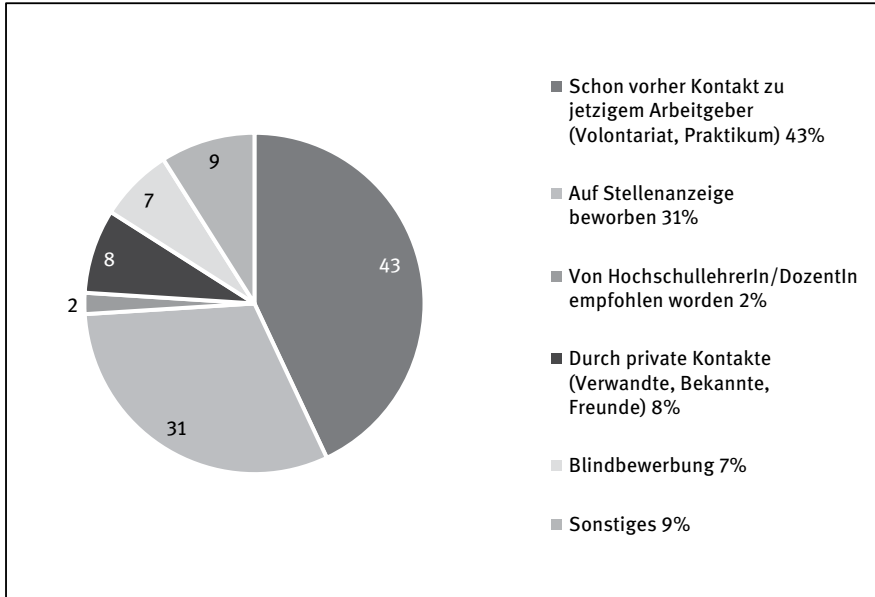


Abb. 4: Antworten auf die Frage: „Wie haben Sie Ihre Stelle gefunden?“

Beim Abschluss des Studiums hat mehr als die Hälfte der Studierenden (53%) bereits eine Stelle oder eine Zusage. Ein Jahr nach Abschluss haben von rund 900 befragten Personen 93% eine Arbeitsstelle gefunden. Nur 3,5% sind noch auf der Suche, die anderen studieren weiter, arbeiten als Selbständige, gehen auf Reisen oder vertiefen mit einem Sprachaufenthalt ihre Fremdsprachenkenntnisse. Wer eine Stelle hat, hat meist einen unbefristeten Arbeitsvertrag, im Journalismus wie in der Organisationskommunikation, wobei in der Organisationskommunikation deutlich öfter ein Hochschulabschluss verlangt wird.

5 Gebildeter als die Eltern

Die wenigsten Absolventen sind ein Jahr nach Abschluss des Studiums bereits in einer leitenden Funktion tätig. Falls doch, nehmen sie ausschließlich in der Organisationskommunikation Führungspositionen ein. Das Bild ändert sich allerdings relativ schnell: Fünf Jahre nach Abschluss haben eine/r von vier JournalistInnen und sechs von zehn OrganisationskommunikatorInnen bereits Führungsverantwortung (Teil- oder Gesamtleitung), gleichzeitig nehmen die unbefristeten Arbeitsverhältnisse zu. Parallel zu dieser Entwicklung steigt der Bruttolohn auf

durchschnittlich 6200 Franken pro Monat an.⁹ „Funktion, Anstellungsverhältnis und Einkommen gelten als objektive Maßstäbe für Erfolg im Beruf, weshalb wir diese Kriterien in die Befragung aufgenommen haben“, schreibt Carmen Koch in der Spezialauswertung zum Karrierebericht 2014. Tatsächlich steigt durch das IAM-Studium auch das familiäre Bildungsniveau: Sieben von zehn Studierenden übertreffen ihre Eltern, bezogen auf den Elternteil mit dem höheren Abschluss.

Zehn Jahre nach Abschluss des Studiums hat mehr als ein Drittel der in der Organisationskommunikation tätigen Personen ein weiteres Studium begonnen oder abgeschlossen (19 von 55 Befragten).¹⁰ Vergleichbar viele (15 von 55 Befragten) haben eine mindestens sechsmonatige Weiterbildung absolviert. Von den JournalistInnen haben nur wenige weiterstudiert (2 von 34 Befragten); sie setzen auf berufliche Ausbildung und – mehr als jede/r Dritte – auf Weiterbildungen. Die meisten akademischen und beruflichen Weiterqualifikationen schließen logisch an die Kommunikationsausbildung an. In der Organisationskommunikation sind das etwa ein MAS in Communication Management & Leadership, ein CAS Kommunikationsmanagement oder Weiterbildungen in Onlinemarketing oder Projektmanagement. Im Journalismus werden unter anderem Crowdfunding, Korrektorat oder Management genannt. Unabhängig vom Berufsfeld scheint die Zufriedenheit zehn Jahre nach Abschluss des Studiums hoch zu sein: Zwei von drei Befragten geben an, in ihrem Traumjob zu arbeiten.

Literaturverzeichnis

- Müller, M. (2015). *Grundlagenbericht 2015: IAM Karrieretracking*. Winterthur: ZHAW.
- Müller, M. & Koch, C. (2014). *Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei IAM-Absolventinnen und -Absolventen: Analyse über den Diplomandenjahrgang 2003 zehn Jahre nach Studienabschluss*. Winterthur: ZHAW.
- Müller, M., Koch, C. & Jäger, St. (2013a). *Berufsfeldwechsel: Profit der zweigliedrigen Ausbildung? Analyse über den IAM-Diplomandenjahrgang 2003 zehn Jahre nach Studienabschluss*. Winterthur: ZHAW.
- Müller, M., Koch, C. & Jäger, St. (2013b). *Die Bedeutung von Weiterbildungsmaßnahmen für IAM-Absolventinnen und -Absolventen. Analyse über den IAM-Diplomandenjahrgang 2003 zehn Jahre nach Studienabschluss*. Winterthur: ZHAW.

⁹ „Karrierebericht 2014“, Spezialauswertung

¹⁰ Weiterbildungsmaßnahmen, „Ten Up“ JO-01, JO-02, JO-03

Carmen Koch, Angelica Hüsser, Max Müller

12 Dranbleiben: Wie das IAM von seinen Absolventinnen und Absolventen lernt

Abstract: Seit 2003 betreibt das IAM Institut für Angewandte Medienwissenschaft am Departement für Angewandte Linguistik ein umfangreiches „Absolvententracking“, das die departementweite Einführung von Absolventenbefragungen mitgeprägt und -gestaltet hat. Das Tracking begleitet Studierende und spätere AbsolventInnen von Beginn des Studiums bis zehn Jahre nach ihrem Abschluss. Dieses wertvolle Evaluationsinstrument ermöglicht unmittelbare Rückmeldungen zum Studiengang, Einschätzungen zu Entwicklungen im Berufsfeld und kann den Studiengang legitimieren. Nachfolgend wird ein Einblick in das Instrument der Absolventenbefragung gegeben, am Beispiel der IAM-Befragungen werden Erfolgsfaktoren in der Durchführung vorgestellt und die gewonnenen Einsichten diskutiert.

1 Was Absolventenbefragungen leisten können

AbsolventInnen sind die BotschafterInnen der Hochschule. Ihre Erfahrungen mit dem Studiengang tragen sie weiter. Ihr Erfolg oder Misserfolg im Berufsleben kann mit der Ausbildungsstätte in Verbindung gebracht werden. Die Zufriedenheit und der Erfolg im Berufsleben der AbsolventInnen sind also ein wichtiger Bestandteil der „Visitenkarte“ einer Hochschule.

So nah und intensiv wie die AbsolventInnen hat kaum jemand anders den Studiengang von A bis Z miterlebt. Sie haben einen breiten Erfahrungsschatz und sind als gelernte Fachkräfte in der Lage, darüber zu reflektieren (Arnold, 2003: 416). Um von ihnen zu lernen und sich weiterzuentwickeln, wurde das Instrument der Absolventenbefragung eingeführt. Immer mehr (Hoch-)Schulen fragen ihre Alumni nach Bewertungen des Studiengangs, über ihre Arbeitstätigkeit und Karrierewege (Teichler, 2002). Das IAM hat für den BA-Studiengang ein umfassendes Absolvententracking installiert. Auch der Bachelorstudiengang Angewandte Sprachen am Institut für Übersetzen und Dolmetschen sowie der Masterstudiengang Angewandte Linguistik am gleichnamigen Departement haben nach diesem Vorbild ihr Absolvententracking aufgegleist.

Der Nutzen sowie die Anspruchsgruppen sind vielfältig (einen Überblick über die Verwendungsbereiche bietet auch Abb. 1): Absolventenbefragungen sind unter anderem eine wichtige Möglichkeit der Selbstprüfung für die Hochschulen.

Studiengänge sehen sich mit einer wachsenden Konkurrenz im Aus- bzw. Weiterbildungsmarkt konfrontiert. Dazu kommen im Bereich der Kommunikationsberufe ständige Veränderungen sowie eine unsichere Berufslage. Das Berufsfeld ist mit ständigen technischen Neuerungen, Weiterentwicklungen, Ressourcen- und Qualitätsfragen sowie kritischen Fragen zur Selbstdefinition und -orientierung konfrontiert. Nicht selten wird Ausbildungsstätten im Bereich Kommunikation vorgeworfen, dass sie (zu) viele AbsolventInnen in einen kleinen, krisengeprägten Arbeitsmarkt entlassen und damit am Markt vorbei ausbilden würden (z. B. Lobigs, 2011). Daten aus Absolventenbefragungen dienen deshalb unter anderem zur politischen Legitimation des Studienangebots:

[...] Absolventenbefragungen [sind] unersetzlich, wenn es darum geht, Aussagen über die berufsqualifizierende Funktion von Studiengängen zu treffen. Dabei kann es einerseits um die Frage gehen, welche Studienabschlüsse überhaupt auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert werden – eine Frage, die sich für neu konzipierte Studiengänge stellt, aber auch in Bereichen, in denen sich der Arbeitsmarkt gewandelt hat. Andererseits ist es möglich, über Rückmeldungen von Absolventen die Qualität der Berufsvorbereitung durch das Studium im Allgemeinen und die Berufsrelevanz bestimmter Studieninhalte im Besonderen zu beurteilen. (Arnold, 2003: 417)

Die resultierenden Ergebnisse bieten zugleich Orientierung für (potenzielle) Studierende. Welche Wege können nach dem Studienabschluss eingeschlagen werden? Welche Chancen sehen AbsolventInnen im Berufsfeld? Dies interessiert

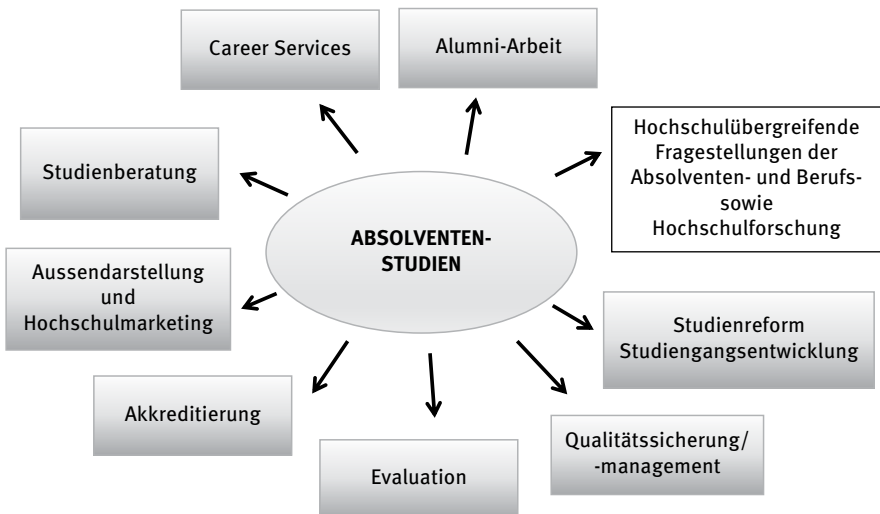


Abb. 1: Verwendungsbereiche von Absolventenstudien (Janson, 2014: 63)

nicht nur junge Studierende, sondern auch Berufsberatungen, wenn sie Studiengänge weiterempfehlen.

Rückmeldungen der AbsolventInnen zum Studiengang dienen der Weiterentwicklung des Bildungsangebots, sei dies unmittelbar von einzelnen Lerngefässen oder bei der langfristigen Gestaltung.

Indem berufliche Karrieren mitverfolgt sowie das Wissen und die Erfahrung der Fachkräfte um benötigte Kompetenzen und Trends abgeholt werden, lassen sich Entwicklungen im Berufsfeld beobachten und damit die Ansprüche an Studiengänge oder Weiterbildungsangebote definieren. Dabei ist die Frage aufzuwerfen, wie das Verhältnis von Studium zu Beruf aussieht, wie viel Ausensteuerung zugelassen werden soll, aber auch, wie die Hochschulausbildung gestaltet sein soll, damit Berufsfähigkeit und Hochschulausbildung nicht zu Gegensätzen werden (Neuberger, 2005). HochschulforscherInnen (Engelage & Schubert, 2009: 218; Janson, 2014: 28) unterscheiden zum einen zwischen vertikaler Adäquanz, d. h. ob der Hochschulabschluss der beruflichen Tätigkeit entspricht; zum anderen fokussieren sie auf die horizontale Adäquanz, welche „die fachliche Nähe zwischen Hochschulausbildung und beruflicher Tätigkeit“ misst und fragt: In welchem Maße können die erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen im beruflichen Alltag eingesetzt werden?“ (Janson, 2014: 28).

2 Das IAM-Absolvententracking – ein Überblick

Das Absolvententracking des IAM begleitet seine Bachelor-Studierenden und -AbsolventInnen des Studiengangs Kommunikation mit den Vertiefungen Journalistik und Organisationskommunikation mit einer Versuchsanlage im Paneldesign seit dem Abschluss des ersten Studiengangs 2003 (Spurk & Zischek, 2004). Es dient dazu, den Studiengang zu optimieren und damit der Anforderung einer professionellen Ausbildung gerecht zu werden. Zum anderen können die Ergebnisse bei der Repräsentation des Studiengangs helfen und damit die institutseigene Kommunikation nach innen und aussen unterstützen.

Das IAM-Absolvententracking ist in doppelter Hinsicht exemplarisch:

(I) Zum einen ist es umfangreich und mit Weitblick angelegt: Nach der Assessmenteintrittsprüfung umfasst es insgesamt fünf jährliche Befragungen, beginnend am ersten Studientag. Dort erhalten die Neankömmlinge einen umfassenden Printfragebogen, in welchem ihre Hintergründe zur Ausbildung, zur Studiumswahl, Erwartungen an den Studiengang und die spätere Berufstätigkeit abgefragt, sowie demographische Fragen gestellt werden. Schliesslich werden sie bei Abschluss des Studiums sowie ein Jahr, fünf und zehn Jahre später angefragt,

einen weiteren Fragebogen auszufüllen. Während in den Befragungen kurz nach Abschluss des Studiums (bei Abschluss und ein Jahr danach) nebst der Berufsfähigkeit auch die Bewertung des Studiengangs eine Rolle spielt, sind es fünf und zehn Jahre später noch stärker die beruflichen Entwicklungen sowie die im Beruf gebrauchten Kompetenzen und Fähigkeiten, die interessieren.

Die Befragung zehn Jahre nach Studienabschluss ist in jeder Hinsicht ein Gewinn. Sie zeigt langfristige Entwicklungen auf, im Falle des IAM auch im Hinblick darauf, ob das Studium befähigt, zwischen den Berufsfeldern Journalismus und Organisationskommunikation zu wechseln. So geben qualifizierte und etablierte Fachleute Auskunft über Anforderungen. Das vom IAM gewählte Vorgehen wird auch von Teichler (2002: 28) empfohlen: „Schließlich sind Studien wünschenswert, die nicht nur den Berufsweg in den ersten Jahren nach dem Studienabschluss, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgen.“

(II) Zum anderen zeichnet sich das IAM-Absolvententracking durch annähernde Vollständigkeit aus. Der Studiengang entliess 2003 die ersten AbsolventInnen in den Markt. 2004 wurde die Befragung eingeführt und verfügt somit seit dem ersten Jahrgang über Daten „ein Jahr nach Abschluss“ und seit dem zweiten Jahrgang über Daten zum Zeitpunkt des Abschlusses selbst. Im Rahmen der Erstsemestrigenbefragung werden seit 2005 Daten gesammelt. 52 Befragungen wurden bereits durchgeführt, über 4000 Fragebögen gesammelt.

Ein guter Rücklauf ist das A und O

In einer Vollbefragung im Paneldesign ermöglicht ein guter Rücklauf an möglichst vielen Erhebungszeitpunkten aussagekräftige Langzeitbeobachtungen. Füllt eine Person zu einem der fünf Zeitpunkte den Fragebogen nicht aus, gibt es Lücken in der Datenreihe. Panelmortalität und „non response“ sind wichtige Themen: Je grösser die Zeitspanne zum Studienabschluss wird, desto schwieriger wird der Kontakt zu den AbsolventInnen. Distanz kann aber auch durch negative Erfahrungen entstehen, z. B. durch eine schlechte Atmosphäre während des Studiums, Vorfälle im Studium oder dem schlechten Abschluss.

Das IAM legt Wert auf Qualität in der Datenerhebung. Während die Sicherung des Rücklaufs im ersten Semester noch einfach ist – unvoreingenommene Studierende erhalten am ersten Semestertag einen Printfragebogen, den sie im Unterricht ausfüllen –, wird sie von Befragung zu Befragung immer anspruchsvoller. AbsolventInnen werden online befragt. Bei Studienabschluss und ein Jahr danach erhalten sie den Link dazu ausschliesslich per E-Mail, gefolgt von einem Erinnerungsmail und später einem Erinnerungsbrief mit beigelegtem Printfragebogen.

Fünf und zehn Jahre nach Abschluss geht dem E-Mail ein offizieller, von der Institutsleitung unterzeichneter Brief voraus, um die Relevanz der Befragung für das Institut zu unterstreichen. Nebst diesen Standardmassnahmen werden bei Studienabschluss DiplomandInnen, die noch nicht teilgenommen haben, persönlich angesprochen und gebeten, die Befragung auszufüllen. Bei den anderen Befragungen sind häufig aufwändige Adressrecherchen nötig: Hier dient einerseits das Internet als Informationsquelle, sei es für E-Mail-Adressen oder zur Eruiierung der aktuellen ArbeitgeberInnen. Zum anderen geben Einwohnerämter Auskunft über Umzugsorte. Gegebenenfalls müssen mehrere Ämter angefragt werden.

Eine besondere Herausforderung stellen Namenswechsel dar, mit denen gleichzeitig ein Adresswechsel verbunden ist. Nur durch akkurate Nachfrage und Nachfassung ist die Sicherung des erwünschten Rücklaufs möglich. Postadressen wechseln häufiger als E-Mail-Adressen, noch seltener werden aber Mobiltelefonnummern ausgetauscht. Das Mobiltelefon ist ein Kommunikationsmedium, das persönlicher Kontrolle unterliegt und entsprechend personalisiert wahrgenommen wird. Die Datafizierung der Medienkanäle unterstützt diese Eigenschaften. Das Mobiltelefon bietet Erreichbarkeit, Gesprächsbereitschaft und besitzt Authentizität in der Vertraulichkeit der Gesprächssituation. Überdies kann eine wortgewandte Person im telefonischen Gespräch den AbsolventInnen die Bedeutung ihrer Teilnahme an der Befragung optimal darlegen und die Compliance erhöhen.

Die Zahlen sprechen für den Erfolg der telefonischen Nachfassung: So konnte zum Beispiel 2016 in der Befragung „fünf Jahre danach“ der Rücklauf von 41 % (vor den Telefonaten) um 38 Prozentpunkte auf 79 % nach den Telefonaten gesteigert werden. Weiter verbesserte sich bei der Befragung „zehn Jahre danach“ der Rücklauf von anfänglich 29 % um 44 Prozentpunkte auf 73 %.

Ein weiterer Erfolgsfaktor ist die Aktivierung von persönlichen Kontakten: Dozierende, Assistorierende – sie sind häufig auch ehemalige Studierende – oder Alumni-Organisationen tauschen sich regelmässig mit AbsolventInnen aus. Ihrer Bitte, an der Befragung teilzunehmen, wird häufig nachgekommen. Auf diese Weise werden durchschnittliche Rückläufe von 97 % im ersten Semester, 95 % bei Abschluss, 84 % ein Jahr danach, 76 % fünf Jahre danach und 68 % zehn Jahre danach erreicht.

3 Erkenntnisse gewinnen und nutzen

Eine aktuelle Dissertation aus Deutschland (Janson, 2014: 281 f.) zeigt auf, dass das grosse Potenzial von Absolventenbefragungen nur selten ausgeschöpft wird: „Insgesamt ist das Interesse auf Fachbereichsebene gering und wird einzig temporär durch die Anforderungen der Akkreditierungsagenturen erhöht. Dabei zeichnet sich die Situation in den betrachteten Hochschulen durch weitestgehende Ignoranz aus. Selbst in thematisch nahestehenden Bereichen wie dem Career Service oder der Alumni-Betreuung wurde nur sehr vereinzelt von einer Nutzung der Ergebnisse berichtet.“ Weiter lässt sich eine Überforderung feststellen, sei dies bezüglich Kompetenzen für die Auswertung oder Zeit- bzw. Geldressourcen. Der Aufwand, Daten aus solchen Befragungen nutzbringend aufzubereiten, wird häufig unterschätzt. Einige Hochschulen fürchten sich vor schlechten Ergebnissen und vermeiden deshalb die Berichterstattung. Doch gerade eine regelmässige Dissemination der Daten wirkt sich positiv auf deren Verwendung zur Hochschulentwicklung aus, wie Janson (2014: 183) darlegt.

Wie andernorts sind am IAM die wertvollen Daten lange brach gelegen. Im Zuge der Institutsstrategie wurde eine umfassende Berichterstattung aufgelegt. Zum einen wurden standardisierte Reports erstellt, welche jährlich für die jeweiligen Jahrgänge aufbereitet werden, sowie Vergleiche zu den letzten vier Jahrgängen zulassen. IAM-Mitarbeitende können die für sie interessanten Informationen daraus auswählen. Zugleich werden Bewertungen und Kommentare zum Studiengang von der Studiengangleitung wie auch von der Lernbereichsleitung gesichtet und dann an Dozierende weiterkommuniziert. In internen Austauschforen werden immer wieder Ergebnisse zur Diskussion gestellt. Das IAM als Ausbildungsstätte muss sich in diesem Rahmen immerzu, von Fall zu Fall mit der Frage auseinandersetzen, welche Konsequenzen die Ergebnisse haben und welche Haltung es einnehmen möchte. Bisherige Massnahmen waren zum Beispiel Anpassungen in der Ausgestaltung der Semester. Ein anderes Beispiel stellt das Fach Medienforschung dar, dessen Zweck von AbsolventInnen häufig in Frage gestellt wird. Das IAM als Hochschulinstitut glaubt nach wie vor an dessen Bedeutung, so dass es nicht aus dem Curriculum gestrichen wird. Der Wissenskanon der Medienforschung sowie die Formen der Vermittlung stehen aber durchaus zur Diskussion.

An dieser Stelle wird ein weiterer Vorteil des IAM-Absolvententrackings sichtbar. Trifft nämlich Kritik am Curriculum bzw. einem seiner Teile von einer externen oder zentralen Stelle beim Lehrkörper ein, reagiert dieser in der Regel mit Ablehnung und verteidigt seine Fachkompetenz mit dem Recht auf akademische Freiheit. Stammen Fragen jedoch aus dem eigenen Haus, ist die Bereitschaft zur

Diskussion und Auseinandersetzung mit Lerninhalten weniger vorbelastet und besser zu führen.

Damit darf keinesfalls einem „passing“ zwischen Absolvententracking und Lehrplanänderung Vorschub geleistet werden. Unter „passing“ wird die Erwartung verstanden, Bereiche eines Hochschulinstituts mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung lenken zu können oder Garantien und Erfolge für Massnahmen zu prognostizieren. Mit einem Absolvententracking werden in sensiblen Bereichen die Möglichkeiten zu einem Austausch sowie einem Diskurs auf der Grundlage einer quantitativen Messung geschaffen. Ob die Chancen ergriffen werden, hängt von Bereitschaft als auch Fähigkeit der Institution und des angesprochenen Lehrkörpers ab.

Für die Aussendarstellung wird eine Karrieretrackingbroschüre erstellt, welche die zentralen Ergebnisse zur Beschäftigung und den Arbeitsfeldern aufzeigt. Durchgeführt werden auch Auswertungen auf konkrete Anfragen, sei dies von Dozierenden, JournalistInnen, für öffentliche Auftritte oder zur Studiengangspräsentation. In diesem Rahmen sind am IAM Fallstudien zu Themen wie „Berufsfeldwechsel“ oder „Die Bedeutung von Weiterbildungsmassnahmen für IAM-AbsolventInnen“ entstanden.

Wie die Ausführungen vermuten lassen, sind die Erkenntnisse, die sich aus dem Absolvententracking ziehen lassen, vielfältig und umfangreich (vgl. dazu den Beitrag von Helga Kessler in diesem Band). Wie oben eingeführt, liegt eine Chance darin, den Berufserfolg zu untersuchen.

4 Messung von Erfolgskriterien

Abele und Spurk (2009: 804) definieren Berufserfolg wie folgt: „Career success (...) is both objective success such as pay or hierarchical position and it also comprises the beholder's subjective success, which is an individual's evaluation of his/her career.“ Unterschieden wird dabei zwischen objektivem Erfolg, der meist über Einkommen, berufliche Stellung und beruflichen Aufstieg gemessen wird sowie subjektivem Erfolg, der über Arbeits- oder Laufbahnzufriedenheit erhoben werden kann (Dette, Abele & Renner, 2004: 172; Weber, 2013: 7 f.). „Hintergrund ist dabei der Gedanke, dass Zufriedenheit im beruflichen Lebensbereich ein zentrales berufliches Ziel der Menschen darstellt und die Erreichung dieses Ziels einen Erfolg bedeutet.“ (Weber, 2013: 8)

Meist ist Erfolg mehrschichtig und Absolventenstudien haben die Möglichkeit, hier einen tieferen Einblick als blosser Beschäftigungsstatistiken zu erhalten: „[...] häufig wird der Charakter der Arbeitsaufgaben ausgelotet, die

beruflichen Motivationen und die berufliche Zufriedenheit ermittelt, der Studienweg nachgezeichnet, der Übergang vom Studium in den Beruf detailliert aufgezeigt, die Einschätzungen der Individuen zur Frage der Adäquatheit der Position bzw. Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen ermittelt und das Studium im Rückblick aus der Sicht von Berufserfahrenen bewertet.“ (Teichler, 2002: 14) Für Studiengänge ist der persönliche Erfolg ihrer AbsolventInnen auch ihr Erfolg.

Objektiv wird der Erfolg der Ausbildung am IAM daran gemessen, ob ein adäquater Eintritt ins Arbeitsleben stattgefunden hat. Dies wird u. a. mittels folgender Variablen erhoben: Anzahl AbsolventInnen mit Stelle, berufliche Stellung, ob die Arbeit im Zusammenhang mit dem Studium steht, (akademische) Voraussetzungen für die Stelle.

Eher subjektiv erschliessbar sind die vertikalen Adäquanzkriterien: Entspricht die berufliche Tätigkeit dem Erlernten, sind Wissen und Können der beruflichen Tätigkeit angemessen? Welche Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat ein/e AbsolventIn des IAM im Vergleich zu gleichgelagerten Ausbildungen?

Genauso subjektiv, aber nicht minder wertvoll ist die Erhebung der Bewertung einzelner Aspekte des Studiengangs. So wird die Zufriedenheit mit dem Studiengang im Allgemeinen gemessen wie auch jene mit einzelnen Lehrveranstaltungen. Die Einschätzung der erlebten Kompetenz und der Betreuung durch Dozierende sowie der Qualität der Lehrveranstaltungen erlaubt direkte Handlungsempfehlungen. Das Postulat der Hochschulen, nämlich die Verknüpfung von Theorie und Praxis, wird genauso bewertet wie die Atmosphäre am Institut.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Spurk, D. (2009). How do objective and subjective career success interrelate over time? *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 82(4), 803–824.
- Arnold, E. (2003). Absolventenstudien zur Unterstützung von Studienreformprojekten: Wie lässt sich der Nutzen steigern? *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 26(4), 415–428.
- Detle, D. E., Abele, A.E. & Renner, O. (2004). Zur Definition und Messung von Berufserfolg. Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßen. *Zeitschrift für Personalpsychologie* 3(4), 170–183.
- Engelage, S. & Schubert, F. (2009). Promotion und Karriere – wie adäquat sind promovierte Akademikerinnen und Akademiker in der Schweiz beschäftigt? *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 42(3), 213–233.
- Janson, K. (2014). *Absolventenstudien: Ihre Bedeutung für die Hochschulentwicklung. Eine empirische Betrachtung*. Münster: Waxmann.

- Lobigs, F. (2011). Ruinöser Wettbewerb. Zur Krise der hochschulgebundenen Journalistenausbildung. *Journalistik*, 14(2) 5–7. Abgerufen 22.09.2016 von <http://journalistik-journal.lookingintomedia.com/?p=738>
- Neuberger, C. (2005). Alumni surveys as a method of evaluating teaching in communication. A synopsis of studies from the years 1995 to 2004. *Publizistik* 50(1), 74–103.
- Spurk, C. & Zischek, Y. (2004). Qualitätsanforderungen an Fachhochschulabsolventen. Grundlagenstudie des IAM-Absolvententracking. Winterthur, IAM: unveröffentlicht.
- Teichler, U. (2002). Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 1(2), 9–32.
- Weber, A. (2013). *Berufserfolg und Lebenszufriedenheit*. Universität Duisburg-Essen: Dissertation. Abgerufen 19.9.2016 von <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=32930>

Maureen Ehrensberger-Dow, Andrea Hunziker Heeb,
Peter Jud, Erik Angelone

13 Insights from translation process research in the workplace

Abstract: Translation process research is moving out of controlled settings, such as classrooms and laboratories, into the reality of professional workplaces. Some of the inherent challenges can be partly addressed with multi-method approaches, but ecologically valid investigations of practice demand flexibility from both researchers and practitioners. We argue that the insights gained from such ventures into the wild are well worth the additional effort and can inform translation studies as well as other areas of applied linguistics and neighbouring disciplines. These insights can and should feed back into training and professional development.

1 Scope of translation process research

Translation process research (TPR) focuses on translating as an activity rather than on translation as a phenomenon or on translation products. Its defining characteristic is a systematic investigation of how target texts come into being, from the micro-level of solving linguistic challenges to the macro level of the influence of societal expectations on translatorial decisions. One of the primary motivations for process research has been to gain insights that can be applied directly to translator training, with studies on how translation competence or expertise is related to education and experience (e. g. Hurtado Albir, 2016). Early TPR relied primarily on concurrent commentaries or ‘thinking aloud’ (also known as TAPs) in attempts to access what happens in a translator’s mind during translation. The low ecological validity of this technique has been found to be especially problematic with professionals, however, since most of them normally work silently. Asking them to talk about what they are doing while translating can thus distort the process in addition to slowing it down (see Jakobsen, 2003).

Methodological and technological developments, with parallels in other areas of applied linguistics such as writing process research, have expanded the toolbox of methods that TPR can now draw on. Some commonly deployed techniques in classroom settings to investigate problem solving, revision, and resource use include direct observation, interviews, questionnaires, screen and video

recording, and stimulated-recall commentaries (e. g. Angelone, 2013a; Massey & Ehrensberger-Dow, 2011). Keylogging, eye tracking, and monitoring of brain activity can provide insights into focus of attention and mental load, but have usually been confined to laboratory settings because of logistical constraints (see Teixeira, 2014 for a recent exception). To overcome limitations inherent in all of the techniques, multi-method approaches have become the norm in TPR. Yet combinations of methods and triangulation of data can only partially overcome issues associated with ecological validity if the object of study is human translation: the latter is a situated activity that should be studied when and where it happens.

2 Moving process research into the wild

A multi-method approach called Progression Analysis (Perrin, 2003) has proven valuable in investigating journalists' writing processes and has also served as a good-practice model for research with translators. For example, it was applied in a longitudinal study investigating differences between students and professionals involving translation processes recorded in controlled settings or in the offices of one of the largest language service providers in Switzerland.¹ The extension of this multi-method approach that we use in controlled settings combines observations, interviews, questionnaires, keylogging, screen recording, eye tracking, retrospective commentaries, and version analysis. Although some of these TPR methods lend themselves to settings less controlled than classrooms or labs, there are challenges associated with doing process research in the field.

During the preparation for the workplace recordings in the longitudinal study, two researchers from our team spent two to three days a week for about a month doing pilot testing and preliminary interviews at the company offices. The on-site researchers' involvement was not ethnographic in the strictest sense but, as professional translators themselves, they had an insider's perspective on factors that could impact on the translation process. As a consequence of their experience on the 'translation floor' of the company, they were able to adjust the study design and data collection procedures to accommodate the physical and organizational constraints that they encountered. The embeddedness of the researchers also contributed to the acceptance of the study.

Two of the most commonly used methods in TPR, keylogging and screen recording, can be difficult to implement at the workplace for reasons of computer

¹ Additional information about the *Capturing Translation Processes* study is available here: www.zhaw.ch/linguistik/ctp

security and confidentiality. An unanticipated problem with keylogging in our longitudinal study was the inability of any of the solutions available at the time to reliably log input from translation memory. Screen recording, which had originally been foreseen as a supplementary source of data, became the method of choice during the six months of data collection, although compatibility and other technical issues had to be resolved first. The on-site observations and interviews revealed that translation memory was in common use at this company, but only in the analyses of the screen recordings did it become clear how integral it had become to professional translation (see also O'Brien, 2012). Close analysis and coding of the workplace recordings have allowed us to identify practitioners' problems, practices, and use of resources as well as to gain information about the role of revision and quality assurance in professional translation.

Collecting retrospective commentaries stimulated by recordings of the translation process presents special challenges in workplace research. In the lab, we had started using visually rich gaze plots from eye-tracking software for such commentaries, but new security regulations at the language service provider precluded using eye tracking at the translators' workstations. Since the recordings at the workplace are of authentic translation jobs, they vary with respect to length, genre, completeness, and complexity. Suitable recordings have to be identified and prepared, convenient times and quiet places found to do the commentaries, and delays between the recordings and the commentaries kept to a minimum in order to mitigate memory effects. In our longitudinal study, the researchers' extended involvement on-site made it easier to select processes typical of the translators' workloads and to arrange mutually convenient times. Despite the lack of an information gap (i. e. the on-site researcher had already seen the processes being commented on), the practitioners provided far more information about the impact of translation tools and other influences on the process than had emerged in any of the recordings done in more controlled settings. The degree of metalinguistic awareness of the process and of quality issues emerged as a distinguishing characteristic of professional translators.

3 Process research and workplace realities

Doing research at the workplace can be far more challenging than in controlled settings because the object of study can shift between different tasks, agents, and locales. For example, a practitioner might begin to work on a translation, interrupt that process to answer a question from a colleague, correct something in translation memory, respond to an urgent email, etc., before returning to the

translation, which afterwards might be sent to someone else in the network for revision. Assigning activities to a particular process can be problematic if researchers are unable to capture what happens during and between such shifts. The nature of translation itself has changed as practitioners spend less time translating from scratch than evaluating options provided by translation memory and machine translation and shaping texts to fit clients' style guides and terminological requirements. Long and urgent commercial workplace source texts may be divided up among several translators around the world. Multinational companies and multilingual institutions such as the European Union may commission translations of one source text into multiple languages. In principle, this can allow for interesting comparisons between language versions, but the situation is often complicated by the blurring of boundaries between source and target text production (see Van de Geuchte & Van Vaerenbergh, 2016). Although certain comparisons cannot be planned and may never be possible, individual case studies can also provide rich insights into translation practice in professional settings (e. g. Ehrensberger-Dow & Hunziker Heeb, 2016; Risku, 2014).

Researchers must invest the time to become familiar with the reality of professional workflows and adjust their questions and data collection accordingly. In the longitudinal study mentioned above, unforeseen delays in data collection were caused by an office move that affected most of the translators. The disruption of this move precipitated discussions between the on-site researchers and the practitioners that led to new research questions that might not have emerged otherwise. Those research questions formed the basis of an interdisciplinary follow-up workplace study that focused on the effects of disturbances and ergonomic issues on the situated activity of professional translation.² Being part of an organization, even to collect data for a study, can affect that organization's practices, so workplace research should be considered a type of action research (cf. Cravo & Neves, 2007). One of the goals of all of our workplace research has been to release expert knowledge to the participating organizations, but this can preclude validation of findings at later stages because changes might be implemented before data collection is complete. For example, we have found that having translators comment on recordings of their processes seems to heighten their metalinguistic awareness, which may have an influence on subsequent processes. Rather than avoiding what would be considered 'confounds' in an experimental setting, we have documented them as potential consequences of participant observation of the workplace and as examples of research feeding back into praxis.

² For more information about the *Cognitive and Physical Ergonomics of Translation* study, see www.zhaw.ch/linguistics/ergotrans.

The main advantage of workplace research is its potentially high degree of ecological validity, but there are threats to validity regarding the methods which can be used, the (self) selection of participants, and the unpredictability of the tasks to be carried out during any particular observation period. During our study into the ergonomics of professional translation, we realised that the difficulty in recruiting practitioners with certain profiles (e. g. commercial translators with little use of translation technology) reflected the realities of professional translation in Switzerland and was actually the first significant result of the project. Only as the study progressed did it become clear how crucial a deeper understanding of different working profiles would be to addressing ergonomic needs in professional translation, so data collection goals were adjusted accordingly.

Ethical issues such as informed consent to participate in a study have to be handled carefully in translation workplace research. With so many agents and stakeholders involved in translation networks, it is important to establish who has to consent to what and how much information should be provided in advance to clients, commissioners, employers, project managers, IT/security staff, terminologists, translators, revisers, and other people involved in quality assurance. Not only must anonymity of the direct participants be ensured, as is standard in most empirical research, the reputational risks of any organisations involved must be kept to a minimum. The content of source and target texts, client names, and even the workflow software itself might be confidential and subject to high security. Regular reviews and feedback sessions with stakeholders provide opportunities for transdisciplinary cooperation that can lead to unexpected insights and further research questions. In our second workplace project, the security issues which arose, though inconvenient, also opened up discussions with employers and translators about the constraints that language service providers are under and the impact they have on this situated activity.

Investigating activity at the workplace is not only ecologically valid, it is one of the best ways to test emerging models of situated cognition, which view cognition as embodied, embedded, extended, and/or distributed (e. g. Robbins & Aydede, 2009). For example, the translators in our studies have indicated that the tools at their disposal are very helpful but that they limit autonomy. This is especially true for CAT tools and translation memory, which offer solutions for similar, previously encountered problems, but might block innovative, creative, potentially better solutions. Insights gained from observing what impact external demands have on the complex bilingual activity of translation extend beyond this profession: they can inform any discipline that is interested in how humans interact with their environment.

4 Relevance for praxis

Ideally, workplace research is relevant not only to theory building, model testing, and training, but also to the participants themselves. Opening up their workplaces for external examination indicates a willingness to learn on the part of the translators and employers concerned, so they are entitled to gain something from the experience. Employers might be motivated by an interest in identifying weaknesses in their processes and potential for optimising performance whereas the translators might be hoping for an opportunity to develop their expertise. The findings from our workplace studies strongly suggest that translators profit from viewing recordings of their own processes and reflecting on their practices.

We have observed that some professionals have become adept at completing routine tasks and have developed work-arounds for non-optimal settings and tools. Since no two translation tasks are ever identical, however, translators cannot rely on routine solutions alone and must instead develop adaptive expertise. Purposefully heightening awareness and providing feedback about essential elements of the system might be key components in developing such expertise and empowering translators in their status as language professionals. In our interdisciplinary study, occupational therapy researchers carried out on-site ergonomic assessments of participating translators' workplaces and demonstrated to the translators what improvements could be made. Between those assessments and the in-depth interviews at the end of the study, a marked increase in awareness of ergonomics by the translators and their employers was noted. Many of the professionals seemed to have developed effective coping strategies for dealing with certain ergonomic issues, which could be disseminated to others as good practice. Such professional development provides more opportunities for research to feed back into praxis than waiting for its impact to trickle through academic publications and curriculum changes.

5 Back to the classroom

Given the pedagogical origins of translation process research, the methods and findings of workplace studies hold great potential for informing translator training and, in doing so, can further bridge gaps between academic practices and professional realities. As an example of research feeding back into the classroom, trainers at our institute have students create screen recordings for purposes of self-reflection on problems encountered, potential error triggers, and information retrieval routines, among other things. In an attempt to foster an awareness of

good practices exhibited by professionals, we encourage students to reflect on their processes through a comparative analysis with those of professionals who translated the same texts (Angelone, 2013b). Workplace studies in which screen recordings document translator coping strategies when faced with disturbances and interaction with CAT tools provide additional empirical foundations and analytical lenses that would lend themselves well to direct application in translator training.

Finally, workplace studies can, and should, have a direct impact on translator training curricula. Additional content could readily evolve from workplace study findings, such as the interactional dynamics among stakeholders in the lifecycle of a translation project. In summary, workplace studies, thanks to their empirical documentation of *translator* and *translation* phenomena in authentic, ecologically valid settings, can serve as an ideal vehicle for ongoing program monitoring, thereby safeguarding against an inherent danger for translator training to occur in a vacuum, detached from language industry realities.

6 Acknowledgements

We would like to thank the practitioners for allowing us into their workplaces and acknowledge the Swiss National Science Foundation (grants 13DFD3_124653/1 and CR13I1_143819/1).

References

- Angelone, E. (2013a). The impact of process protocol self-analysis on errors in the translation product. *Translation and Interpreting Studies*, 8(2), 253–271.
- Angelone, E. (2013b). Watching and learning from virtual professionals: Utilizing screen recording in process-oriented translator training. In Kiraly, D., Hansen-Schirra, S. & Maksymski, K. (Eds.). *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators* (pp. 139–155). Tübingen: Gunter Narr.
- Cravo A., & Neves, J. (2007). Action research in translation studies. *The Journal of Specialised Translation*, 7, 92–107.
- Ehrensberger-Dow, M., & Hunziker Heeb, A. (2016). Investigating the ergonomics of the technologized translation workplace. In Muñoz Martín, R. (Ed.). *Reembedding Translation Process Research* (pp. 69–88). Amsterdam: John Benjamins.
- Hurtado Albir, A. (Ed.) (2016). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jakobsen, A. L. (2003). Effects of think aloud on translation speed, revision, and segmentation. In Alves, F. (Ed.). *Triangulating Translation* (pp. 69–95). Amsterdam: John Benjamins.

- Massey, G., & Ehrensberger-Dow, M. (2011). Commenting on translation: implications for translator training. *The Journal of Specialised Translation*, 16, 26–41.
- O'Brien, S. (2012). Translation as human-computer interaction. *Translation Spaces*, 1, 101–122.
- Perrin, D. (2003). Progression analysis (PA): Investigating writing strategies at the workplace. *Journal of Pragmatics*, 35(6), 907–921.
- Risku, H. (2014). Translation process research as interaction research. From mental to socio-cognitive processes. *MonTI Special Issue*, 1, 331–353.
- Robbins, P., & Aydede, M. (2009). *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge: CUP.
- Teixeira, C. S. C. (2014). *The impact of metadata on translator performance: how translators work with translation memories and machine translation* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/285838>
- Van de Geuchte, S., & Van Vaerenbergh, L. (2016). Text creation in a multilingual institutional setting: The translator as part of a cooperative system. *Translation Spaces*, 5(1), 59–77.

Lorenza Pescia

14 Breve nota sulla traduzione in italiano (elvetico) di alcune forme composte tedesche

Abstract: In questo contributo si intende riflettere, da un punto di vista linguistico, sulla traduzione in italiano (elvetico) di alcune forme composte tedesche usate in particolare nell'Amministrazione pubblica federale. L'intento è di fornire, a chi lavora o si sta formando nell'ambito della traduzione, stimoli concreti per una riflessione linguistica orientata alla pratica.

1 Introduzione

Da poco tempo mi sono avvicinata alla traduttologia – e questo grazie al festeggiato – e mi sento ancora un'osservatrice esterna che cerca di apprendere quanto più possibile di questo mondo. In questo periodo ho compreso quanto il compito dei traduttori e delle traduttrici possa essere complesso in quanto è necessario che una stessa persona possieda, oltre alla passione per le lingue, diversi altri requisiti: interesse per la riflessione metalinguistica, precisione, attenzione alla comunicazione e alla chiarezza, rispetto per le altre culture e società, ... Oltre a ciò, il tempo trascorso alla ZHAW mi ha permesso di riflettere sul ruolo della traduzione nella società. In Svizzera, come anche altrove, questa assume una rilevanza politica e sociale non indifferente perché consente ai cittadini e alle cittadine delle minoranze linguistiche di non sentirsi messi da parte, di accedere a testi giuridici o a documenti amministrativi complessi nella propria lingua, di poter partecipare consapevolmente alla vita politica e democratica del paese.¹ La responsabilità di traduttori (e terminologi) va dunque oltre il testo tradotto: l'accuratezza di una traduzione diventa una sfida democratica. In questo breve contributo intendo osservare, dal punto di vista del linguista, la traduzione italiana di alcuni composti tedeschi dell'Amministrazione pubblica federale, con l'intento di sostenere e di stimolare chi lavora e chi si sta formando per tradurre parole e concetti da una lingua ad un'altra.

¹ Dell'importanza sociale e per la vita democratica della traduzione si veda il recente Pym (2013) e, per l'ambito svizzero, Bale, Ehrensberger-Dow & Pescia (2017).

2 La traduzione di alcuni composti tedeschi in TERMDAT

L'Amministrazione federale svizzera ha nel corso degli anni alimentato la banca dati terminologica TERMDAT (www.termdat.ch), gestita dalla Sezione di terminologia della Cancelleria federale, che contiene la terminologia e le abbreviazioni provenienti principalmente dal settore giuridico-amministrativo ma anche, tra gli altri, da quelli ambientale, commerciale, culturale, economico, educativo ecc. Grazie a questa banca dati, che attualmente comprende circa 400'000 schede, è possibile risalire alle traduzioni di termini chiave usati nei testi ufficiali svizzeri, ottenendo dunque le corrispondenze terminologiche tra tedesco, francese, italiano e in misura minore romancio e inglese. È inutile dire quanto questo strumento rappresenti un irrinunciabile sostegno e una indispensabile guida per le traduttrici e i traduttori chiamati a rendere accessibili e comprensibili nelle diverse lingue ufficiali svizzere testi giuridici, ma anche comunicati stampa, progetti di legge, prese di posizione.

2.1 Composti N+Energie

Grazie a questa banca dati siamo risaliti alla traduzione di composti tedeschi N+N,² dove uno dei due elementi, che sia testa o modificatore, è la parola *Energie*. Dal momento che il campo semantico di questa parola è ampio, essa ricorre spesso in composti; inoltre, come osserva Christophe Schwarze (2001: 15), “i nomi tedeschi composti di due nomi sono pure sottospecificati; cfr. Eisenstange – barra di ferro; Bohnenstange – paletta per i fagioli; Nachtfalter – farfalla attiva di notte; Zwergtanne – abete piccolo come un nano”. Per questi motivi la traduzione dei composti con *Energie* può essere particolarmente insidiosa e richiede una breve riflessione linguistica.

Quando *Energie* è la testa del composto, la traduzione non presenta grandi difficoltà. Si tratta di composti semanticamente subordinativi (del tipo *grounding*)³ in cui il modificatore specializza o contestualizza la testa del composto, come ad esempio in *Windenergie*, *Kernenergie*, *Sonnenenergie*, ... La traduzione italiana di questi composti è normalmente realizzata con un sintagma N+A, dove A è un aggettivo di relazione, oppure con un sintagma N+P+N (per es. energia del sole, del vento, ...). Tuttavia, quando al composto N+Energie viene aggiunto un altro o altri N, possono sorgere dei problemi di traduzione, che esemplifichiamo

² In seguito verranno usate le seguenti abbreviazioni: N=nome, A=aggettivo, P=preposizione.

³ Si veda a questo proposito Gaeta & Zeldes (2012) e Baroni, Pirelli & Guevara (2009).

attraverso i seguenti esempi: *Endenergienachfrage* e *Endenergieträger*, rispettivamente tradotti in italiano con “domanda finale di energia” e “vettore energetico finale”, come risulta da TERMDAT.

La posizione dell’aggettivo italiano “finale” indica che *End-* viene tradotto in riferimento a *Nachfrage* (domanda) e non a *Energie*. La traduzione italiana suggerisce che sia stata applicata la segmentazione [Energie]+[[End]+[Nachfrage]], in cui *Nachfrage* è la testa del modificatore. Tuttavia questo composto potrebbe anche essere interpretato diversamente, vale a dire come [[End+Energie]+[Nachfrage]], dunque [[N+N]+N] e di conseguenza la traduzione sarebbe “domanda di energia finale”, dove per “energia finale” si intende l’energia distribuita al consumatore alla fine della catena di produzione.⁴ Siamo dunque di fronte ad un contesto ambiguo: si tratta di “domanda di energia finale”, oppure di “domanda finale di energia”, intendendo l’energia che globalmente viene richiesta dalla società? Infatti “domanda finale di energia” e “domanda di energia finale” non sono delle espressioni perfettamente equivalenti, in quanto nel primo caso l’interpretazione appropriata non corrisponderebbe alla domanda del singolo consumatore, ma alla richiesta globale di energia da parte della società.⁵

La differenza è sottile e spesso non è semplice capire a quale concetto si faccia riferimento. Per una corretta traduzione è dunque fondamentale comprendere appieno il contesto, approfondire gli aspetti tecnici e riflettere sulle possibili sottili sfumature linguistiche. In questi casi al traduttore e alla traduttrice non è soltanto richiesta perizia linguistica, ma anche una grande cultura generale che aiuti a comprendere la terminologia specialistica.

Un secondo esempio è *Endenergieträger*, che viene definito in TERMDAT come “Energieträger, der das Gebäude des Endverbrauchers erreicht”, vale a dire quella forma di energia che raggiunge l’edificio dell’utilizzatore finale e viene tradotto in italiano con “vettore energetico finale”. Da un punto di vista linguistico, il problema è che il sintagma “vettore energetico finale” viene interpretato come l’ultimo vettore energetico e non come quel vettore che trasporta energia finale (cioè

⁴ Si veda anche la definizione inglese di *final energy*: “Final energy designates the energy as the consumer in the different sectors receives it, be it in the primary or secondary form” (http://ecen.com/eee18/enerq_e.htm (2.10.2016).

⁵ Alcuni esempi possono qui essere d’aiuto. Per “domanda di energia finale” si vedano i seguenti contesti:

- a) L’industria consuma il 30% della domanda finale di energia dell’UE (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX%3A52009DC0594>; 30.9.2016).
- b) Nel 2035 si arriverà a registrare una domanda finale annua di energia pari a 16,961 di tonnellate equivalenti petrolio (<http://www.firstonline.info/a/2011/11/17/iea-nel-2035-aumenteranno-costi-di-produzione-petr/1debc202-68de-423f-8414-a1ff7757f758>; 30.9.2016).

pronta per l'utilizzatore finale). Anche in questo caso è fondamentale la segmentazione del composto: [Endenergie]+[träger] oppure [End]+[energie]+[träger].

Una piccola considerazione a margine: in Svizzera “vettore energetico” può avere due significati: da una parte “vettore energetico” viene usato, come in Italia, per esprimere la “forma di energia che può essere facilmente trasportata in apposite reti fino al luogo di consumo (per es., l'energia elettrica, il gas, il vapore o l'acqua calda nei circuiti di riscaldamento)”;⁶ dall'altra “vettore energetico” viene impiegato come sinonimo di “fonte d'energia”: quest'uso è più diffuso nell'italiano elvetico.

2.2 I composti *Förderungssystem* e *Lenkungsabgabe*

I composti *Förderungssystem* e *Lenkungssystem* sono stati tradotti in italiano rispettivamente con “sistema di promozione” e “sistema di incentivazione”. Come si è illustrato in Bale, Ehrensberger-Dow & Pescia (2017), i parlanti italiano, come del resto quelli inglese, non decodificano correttamente il messaggio delle istituzioni proprio per un problema legato alla traduzione di questi composti. In TERMDAT “sistema di promozione” viene glossato come

sistema fondato sul sovvenzionamento attualmente in uso, in base al quale i supplementi sui costi di trasporto delle reti ad alta tensione servono a finanziare la remunerazione a copertura dei costi a partire da energie rinnovabili, i bandi di gara e altri strumenti di promozione (garanzie contro i rischi d'investimento per la geotermia, aiuti *tantum* agli investimenti), nonché a coprire la remunerazione dei costi di risanamento delle centrali idroelettriche.

In altre parole si tratta di un sistema volto a elargire contributi finanziari (v. Bale, Ehrensberger-Dow & Pescia 2017), anche se l'espressione “sistema di promozione” viene più facilmente interpretata come un sistema che intende fare pubblicità a qualcosa, con lo scopo di sensibilizzare l'opinione pubblica. “Sensibilizzare” rimane semanticamente nella sfera della comunicazione e non viene collegato all'ottenimento di sussidi o contributi finanziari. Questa seconda interpretazione è maggiormente vicina alle definizioni di “promozione” fornite dai dizionari,⁷ i quali non

⁶ Definizione tratta da: <http://www.treccani.it/vocabolario/vettore> (2.10.2016).

⁷ Si riporta qui un estratto della voce “promozione” tratta dal Sabatini Coletti (2014): 4. econ. Attività volta a incentivare le vendite mediante iniziative non strettamente pubblicitarie (per es. concorsi, sponsorizzazioni ecc.); De Mauro: 2. il promuovere, il sostenere: *promozione di un'iniziativa culturale, promozione di una lotteria di beneficenza*. 3. insieme delle attività e delle tecniche volte ad accrescere l'attenzione e l'interesse dei consumatori nei confronti di un prodotto o di un marchio industriale.

riportano una descrizione in cui sia contemplato il significato di agevolazione o incentivo finanziario, come invece si deduce dalla parafrasi in TERMDAT. Il problema risiede nell'assegnazione a "promozione" di un significato che *Förderung* ha, ma che la parola italiana non ha. Infatti, per un parlante tedesco, la parola *Förderung* è associata a un contributo finanziario (come risulta da una piccola inchiesta personale), mentre questo aspetto non è implicito nella parola italiana corrispondente.

Un altro problema risiede nell'elaborazione del concetto che si vuole esprimere. Nella creazione di un'etichetta che indichi il sistema, la sintetizzazione cancella una parte dell'informazione, rendendola opaca per il lettore. Infatti la parafrasi di "sistema di promozione" potrebbe essere "un sistema che grazie a sovvenzioni intende promuovere l'incremento dell'uso delle energie rinnovabili". Sintetizzando questa parafrasi in "sistema di promozione", vengono cancellate informazioni importanti relative alla modalità con cui si intende promuovere e il concetto rimane vago e viene attivato il significato di promozione come pubblicità. In pratica, con l'etichetta "sistema di promozione" viene espresso linguisticamente solo lo scopo e viene cancellata la modalità.

L'altro composto qui considerato è *Lenkungssystem*, tradotto come "sistema di incentivazione". Il significato attribuito dal Consiglio federale è "un sistema che, per incentivare la riduzione del consumo di energia, introduce una tassa sull'energia e sul clima che aumenti il costo dell'energia e dell'emissione di sostanze nocive" (Gendron & Messina, 2015: 123). In Gendron & Messina (2015: 123-124) viene riconosciuta la problematicità di questa espressione e viene proposto di sostituirlo con "sistema di dissuasione". Questa proposta, che però per motivi di coerenza terminologica non è stata adottata,⁸ non è l'ideale da un punto di vista del significato in quanto "dissuasione" significa "un'opera di convincimento diretta a non far fare qualcosa" (Sabatini & Coletti, si veda dissuasione), dunque con un ruolo attivo da parte di chi vuole convincere. In "sistema di incentivazione" è invece il cittadino stesso che, guidato dallo Stato, prende coscienza di un comportamento da modificare. Sarebbe dunque più trasparente, da un punto di vista linguistico, un'espressione del tipo "sistema di disincentivazione".

3 Riflessioni conclusive

La traduzione delle parole composte tedesche è un punto particolarmente critico che sicuramente crea non poche difficoltà in sede di traduzione e richiede spesso

⁸ Infatti *Lenkungssystem* è da collegare a *Lenkungsabgabe*, tradotto con "tassa di incentivazione" (V. TERMDAT). Comunicazione personale di C. Messina.

non soltanto competenza linguistica, ma anche conoscenza della terminologia tecnica e specialistica. Compito dei linguisti teorici è dunque quello di individuare i problemi e di promuovere la riflessione in sede scientifica, in modo da trovare regolarità e schemi che possano tornare utili a chi si occupa di linguistica, applicata. Costoro, infatti, hanno il difficile compito di rendere in un'altra lingua non soltanto le forme, ma anche i contenuti e soprattutto il non detto, vale a dire tutto quello che un parlante sa attribuire all'informazione linguistica senza che sia esplicitato. D'altro canto si rivela sempre più importante la formazione di base in linguistica teorica, che, abituando a riflettere sui dati linguistici da vari punti di vista (sintattico, morfologico, semantico), aiuta a riconoscere i punti problematici e a trovare delle soluzioni soddisfacenti sotto ogni aspetto.

Bibliografia

- Bale, R., Ehrensberger-Dow, M. & Pescia, L. (2017). Swiss Energy Policy in translation. In Rosenberger, N. & Kleinberger, U. (a cura di). *Energiediskurs: Perspektiven auf Sprache und Kommunikation im Kontext der Energiewende* (Vol. 10, Sprache in Kommunikation und Medien – SKM). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Baroni, M., Pirrelli, V. & Guevara, E. (2009). Sulla tipologia dei composti N+N in italiano: principi categoriali ed evidenza distribuzionale a confronto. *Linguistica e modelli tecnologici di ricerca: atti del XL Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI): Vercelli, 21–23 settembre 2006*. (Vol. 51, Pubblicazioni della Società di linguistica italiana) (pp. 73–96). Roma: Bulzoni.
- Gaeta, L. & Zeldes, A. (2012). Deutsche Komposita zwischen Syntax und Morphologie: Ein korpusbasierter Ansatz. In Gaeta, L. & Schlücker, B. (a cura di). *Das Deutsche als kompositionsfreudige Sprache: Strukturelle Eigenschaften und systembezogene Aspekte* (pp. 197–217). Berlino: Walter de Gruyter.
- Gendron, A.-M. & Messina, C. (2015). Neologia e norme. Criteri terminologici per la creazione e la valutazione dei neologismi. *Bulletin VALS-ASLA. Numero speciale, 1*, 111–127.
- Pym, A. (2013). Translation as an Instrument for Multilingual Democracy. *Critical Multilingualism Studies, 1/2*, pp. 78–95.
- Sabatini, F. & Coletti, V. (2014). *Dizionario della lingua italiana*. Firenze: Sansoni.
- Schwarze, C. (2001). Aspetti semantici della formazione delle parole. *Arbeitspapier Fachbereich Sprachwissenschaft. Universität Konstanz, 107*.

Michaela Abl-Mikasa, Christiane Hohenstein

15 Cognition in community interpreting: the influence of interpreters' knowledge of doctor-patient interaction

Abstract: Within the wider interdisciplinary framework of applied linguistics, conference interpreting research has long since incorporated the cognitive processing dimension. Looking at the impact of (unshared) knowledge of medical conversation structures on interpreting performance, this paper highlights the benefits of such an approach for community interpreting.

1 Introduction

The significant migration flows of the 1990s, asylum seekers among others, led to “interpreting needs ‘in the community’ – in legal, healthcare, social service and educational settings” (Pöchhacker, 2015: 67). The ensuing rise in community interpreting (CmI) was met with “a new paradigm in interpreting research, centred on the descriptive analysis of discourse in interaction (DI)”. This approach suggests that dialogue interpreting research in institutional settings takes a “micro-sociological look at language use in interaction”. In contrast, research into conference interpreting (Cfi) has focused on cognitive processes (CP). The “shift of emphasis from studying cognitive processes in the interpreter to studying interpreting processes in social institutions” (Pöchhacker, 2015: 69) has firmly grounded community interpreting research in interactional sociolinguistics, at the expense of the cognitive processing dimension. This focus prevents CmI from benefitting from the longstanding results of Cfi research.

Interpreting Studies is a field in applied linguistics and applied linguistics is all about offering solutions to real-life language and communication problems (Knapp & Antos 2016: xi). The data drawn on in this paper are hospital-based interpreter-mediated doctor-patient encounters, representing institutionalised interpersonal communication. It has long been recognised that communication is

crucial to the success of anamnestic, diagnostic and therapeutic communication in monolingual doctor-patient encounters (cf. Löning & Rehbein, 1993). “Communication lies at the heart of healthcare. Without it, providers cannot provide good care, and patients are at risk” (Roat & Crezee, 2015: 242).

A typical feature of healthcare interpreting settings is the asymmetrical relationship between participants. In addition to power and authority-related aspects, there is a major knowledge differential between doctors and patients. This not only relates to specialised medical knowledge including terminology, but also to knowledge about the institutional framework, goals and processes. An interpreter introduced into this highly institutionalised and potentially culturally loaded situation will have to deal with both the knowledge gap and the interpersonal structure between the physician acting on behalf of the institution and the patient as their client.

This paper looks at one particular aspect of this knowledge gap, namely knowledge of the structure of patient interviews and the intention-guided, action-oriented chronological organisation of the encounter by medical personnel. Our data were examined against the backdrop of the cognitive discourse analysis-based model described below. Analysis suggests that if interpreters lack knowledge of the specific structure of doctor-patient interactions – such as building rapport in the initial part or ensuring compliance during the treatment discussion – this adversely affects their renditions, leading to lengthy detours and partially unsuccessful communication between medical personnel and patients.

Our analysis was based on a large-scale study funded by the Swiss Commission for Technology and Innovation (KTI) and carried out by an interdisciplinary team of medical specialists from the University Hospital of Basel and interpreting studies/applied linguistics researchers from the Zurich University of Applied Sciences (ZHAW) in German-speaking Switzerland. On the basis of 19 video-recorded and transcribed authentic doctor-patient interactions in Swiss hospitals with interpretation from and into Turkish and Albanian, interpreter (in)accuracy and role behaviour was investigated (Sleptsova et al., 2014) as well as interpreter (non-)rendition of the mitigating effect of hedges (Albl-Mikasa et al., 2015). This paper focuses on the link between knowledge of medical conversation structures and its effect on interpreter-mediated interactions.

2 Knowledge schemata for conventional interaction forms

By its very nature, interpreted doctor-patient communication (IDPC) takes place in situations where communication is essential if not existential. Applied

linguistics offers a problem-solving approach which is both cognitive and social, based on linguistic pragmatics and interdisciplinary cognitive discourse analysis. The Heidelberg School of Interpreting Studies introduced this approach into the discipline as a “cognitive and pragmatic discourse model of interpreting” (Albl-Mikasa, 2013: 193; Kohn & Kalina, 1996). Its cornerstone is cognitive processing and mental modelling, the psychological reality of which is supported by a large body of psycholinguistic evidence. The overarching conclusion is that language comprehension and production processes largely operate via an interaction of the bottom-up analysis of incoming speech or text signals and the top-down activation of general world and linguistic knowledge, specialised knowledge, interactional expectations and meaning inferences. Enriched with findings from functional pragmatics (Redder 2008), which models communication by reflecting institutional cognitive processing or linguistic interaction and speech action processes in relation to social reality, it provides a framework for the joint reflection of Cml and Cfl.

Some of the knowledge accessed and retrieved top-down pertains to institutionalised interaction forms. These “superstructures” or “schemata for conventional text forms [...] play a considerable role in processing” (van Dijk & Kintsch, 1983: 54) due to their canonical order and the semantic constraints of the schematic categories from which state descriptions, place and time specifications, event backgrounds and action motivations automatically follow (van Dijk & Kintsch, 1983: 206). In other words, knowledge of typical interaction patterns, chronological sequences and conventionalised speech acts, intentions, illocutionary forces and related stereotypical phrases is represented mentally in the form of cognitive schemata. Naturally, those responsible for an encounter, i. e. the doctors, follow such structures intentionally. Interpreters, unable to rely on the same knowledge structures, are unaware of the doctor’s ‘mental action plan’ and lack the guidance it provides. This hinders their ability to make accurate assumptions about the direction the doctor-patient communication is meant to take. As a consequence, interpreters in that situation cannot anticipate and infer quickly and effectively, which is highly likely to adversely affect target speech rendition.

With this in mind, informed by cognitive and pragmatic discourse analysis, we will more comprehensively observe the interaction processes and the background knowledge at play in interpreted doctor-patient communication. We will first briefly look at the macro-interactional patterns typical of doctor-patient encounters in hospital institutions and then at the structures of these encounters. Finally, we will analyse empirical data from the corpus described above to show how a lack of conventionalised interactional knowledge structures or schemata impacts the interpreter’s performance.

3 Types and structures of medical encounters

Research has shown that interpreters without specialised institutional knowledge may fail to grasp the overall, external structure of doctor-patient encounters and hence their embeddedness in the larger institutional processes (cf. Bührig et al., 2000). Moreover, they may be unaware of internal structures and purposes, such as the elicitation of metaphorical descriptions of pain to rule out specific diagnoses, or the physician's use of questioning strategies (cf. Bührig, 2009: 156 f., 166; Bührig & Meyer, 2009: 198–202; Rehbein, 1993; 1994).

From a structural perspective, doctor-patient communication (DPC) can be divided into the two categories “initial medical interviews” and “follow-up encounters”. An “initial medical interview” is the first conversation between a general practitioner or medical specialist and a patient suffering from an as yet unidentified ailment. Since the physician is not yet familiar with the patient, the encounter largely revolves around reconstructing the patient's medical history and noting any hereditary illnesses among family members. To serve that purpose, the internal structure is characterised by the doctor asking typical, specific questions and the patient providing answers in narrative stretches. This type of doctor-patient communication is often dubbed “anamnesic medical interview” (cf. Bührig & Meyer, 2009: 191), even if physical examination, diagnosis and counselling take place within the same encounter.

The second discourse type, “follow-up encounter”, includes all types of doctor-patient communication where patients are in the process of being treated or undergoing check-ups. By this point, the doctor knows the patient, his/her illness and medical history, and medical records containing information on the diagnosis, subsequent treatments and their success or failure are available. Thus, there is a shared “pre-history” between doctor and patient as well as routines and action practices that both will rely on (cf. Rehbein, 1977).

The interaction types “initial medical interview” and “follow-up encounter” harbour different challenges for interpreters in IDPC: in *initial medical interviews*, particular attention must be paid to the way physicians phrase their questions, alternative expressions and metaphors used for the purpose of eliciting diagnostically relevant descriptions of pain by the patient (see Bührig & Meyer, 2009: 191–203 for details). *Follow-up encounters*, in contrast, presuppose knowledge of particular patient experiences during diagnosis and treatment so far, and knowledge of diagnostic and therapeutic procedures carried out and likely to be referred to by physicians. Such professional knowledge on the part of the physicians and semi-professional knowledge on that of the patients (cf. Löning, 1994) is tacit knowledge shared by doctors and patients. In order for interpreters to be able to assess the relevance of particular assertions,

announcements or questions, this tacit knowledge may have to be made explicit to them at strategic intervals.

Turning to the *internal structure* of doctor-patient encounters, they appear to exhibit a rather unequivocal structure, which different authors on medical interpreting – such as Valero Garcés (2007), Dubslaff & Martinsen (2007) and Pitarello (2012) – have identified using slightly different labels. A synopsis of the standard structure reads as follows:

1. opening (with or without initial greetings, depending on whether the patient has seen the doctor in the waiting area or at the counter beforehand)
2. enunciation of problems; medical history (for initial medical interviews)
3. evaluation and discussion of the patient's condition, including verbal and physical examination and diagnostic procedures (the result of which is often not available immediately)
4. discussion and prescription of treatment and/or check-ups, consultation and medical advice (oriented towards problem-solving, resulting in a decision and treatment suggestion)
5. closing (with farewells, often preceded by an agreement regarding further appointments)

Functionally speaking, the opening prepares patients for the course of action about to commence. In follow-up encounters, there is often an announcement of this course of action as well as a link to the pre-history shared by doctors and patients. Since interpreters are rarely party to this pre-history, it is from the very out- and onset of discourse that interpreting difficulties may arise. This is illustrated in the following discussion of an example from one of the doctor-patient encounters in our corpus.

4 Example of communication problems due to the interpreter's lack of knowledge

The following example is an IDPC excerpt taken from the data outlined above. It is between a Swiss-German female doctor (DocF1) and a female Turkish patient (PatF1T) with little L2 German, interpreted by a trained community interpreter (IntF1) with L1 Turkish and L2 German. The patient has been treated for multiple medical problems, notably cancer of the right kidney, paralysis and immobility problems as well as bladder inflammation. Bearing the patient's medical history in mind, the following example is typical of follow-up encounters in the case of long-term illness.

Example: Opening part of the interaction, 20 sec. at min. 01:28.0-01:49.5. The transcript provides the original German or Turkish version of each utterance with the English translation in italics.

-
- 1DocF1 Frau D.
Ms D.
- 2PatF1T ((sits down)) Ja.
Yes ((answers in German))
- 3DocF1 Jetzt fangen wir an.
We are starting now.
- 4DocF1 Ähm wir machen heute ne Kontrolle.
Um, we are going to do a check-up today.
- 5DocF1 Und jetzt habe ich als erstes ne Frage. ((points to fingers of PatF1T))
And now I have a question first.
- 6DocF1 Haben Sie Blut abgegeben für I-En-Er- Kontrolle?
Did you give a blood sample for INR testing?
- 7IntF1 Eee bugün sadece kontrol yapacak, bu kontroldan sonar sonuç alıcak.
Uh, today there will only be a check-up, after that check-up there will be a result.
- 8IntF1 Kan verdinizmi bugün?
Did you give a blood sample today?
-

This excerpt represents the opening of a follow-up encounter. The doctor starts in utterance 1DocF1 with a form of address, greeting the patient. The patient answers in German in 2PatF1T and it becomes clear that she has a basic command of German. This may, in fact, be the reason why the interpreter does not interpret utterance 3DocF1 for the patient. The interactional function of said utterance is to make an announcement for the patient that the interaction is about to start, and thus prepare her for phase 2 of the standard structure as described above, i. e. the enunciation of problems, where she will be asked to give an account of her current condition and problems. This preparatory step in the interaction between doctor and patient is missing in the interpretation into Turkish. While this may not necessarily impede the continuation of the interaction, an announcement is a speech action aimed at establishing “rapport” between doctor and patient, promoting a reciprocal understanding of the sequential course of the interaction.

The announcement of the doctor’s action plan in 4DocF1 is rendered by the interpreter in 7IntF1 as a complex Turkish utterance, which is not an *announcement* at all: the first person plural “we”, often used in physicians’ speech in order to establish a joint action system, and the inclusive personal predicate (“we are

going to do”), announcing a joint action in 4DocF1, are changed in Turkish into an impersonal prediction, asserting an event without the active involvement of either doctor or patient (“there will be”). Additionally, the use of the mitigation “only” in Turkish regarding the planned course of action makes the purpose of the whole interaction – checking up on the patient in the aftermath of cancer therapy and further ailments – appear to be a trivial matter. The additional element (“there will be a result”), which the interpreter adds in Turkish in 7IntF1, shows that she has not understood the purpose of the current interaction, which is precisely to monitor the patient’s condition: that there will be a “result” has not been said and is clearly not the purpose of the current interaction, yet the interpreter seems to think it necessary to supply this purpose of her own accord.

In utterance 8IntF1, there is yet another modification and distortion of the interactive process resulting from the Turkish translation. While the doctor in 5DocF1 makes an *announcement* of her question *before actually posing the question* in 6DocF1, the interpreter overrides this announcement by only asking the question and omitting part of it in 8IntF1. The patient, thus, misses out on the doctor qualifying her question as pre-situated (“now”, “first”) to the main part of the interaction. As the patient is expecting her problems to be addressed, the absence of the doctor referring to the shared knowledge of standard check-up procedure is felt. Similarly, the doctor’s use of the medical term “INR” without further explanation implies that the patient can be expected to follow, because it is a routine she has undergone several times and knows to be part of a check-up. Again, the interpreter does not use the expression referring to that specific procedure and may not be familiar with it. Nor does she seem to understand that it is related to (professional) institutional knowledge on the part of the doctor as well as (semi-professional) institutional knowledge on the part of the patient (cf. Löning, 1994).

In summary, a lack of background knowledge of the standard institutional structure of doctor-patient interaction and related procedures on the part of the interpreter renders it difficult for her to understand and interpret into Turkish the intended messages relevant to the interaction at hand. The crux here is that, at a very early stage in the interaction, where turns are as yet rather short and simple, substantial modifications to the doctor-patient’s joint action system are apparent, altering rapport and mutual understanding in the (dis)course of the communicative action taking shape.

The illustrated example is not a singular finding in our data. Similar problems are found to recur in the video-recorded encounters with different medical doctors and different interpreters (both male and female). At this stage, we have evidence that the discrepancy between the doctor’s action plan and the interpreter’s rendering of the consultation process leads to unnecessarily lengthy consultations. Further analyses of the data will investigate whether the interactional purpose of the DPC can be fully achieved against this backdrop.

5 Conclusion

The as yet sociolinguistic focus in research into community interpreting outlined in the introduction goes hand in hand with a concentration on the ethnographic observation of institutional practice. As a result, the “body of research on community interpreting has to date focused mainly on aspects of the interpreter’s role in the interaction between interlocutors/participants and in the communication process”, at the expense of the cognitive processing dimension (Englund Dimitrova & Tiselius, 2016: 195). This paper aims to highlight the added value of integrating this dimension. Based on the Heidelberg School’s cognitive pragmatic discourse model of interpreting, and incorporating functional-pragmatic findings, the analysis of our authentic data from IDPC in Swiss hospitals reveals that major shortcomings in interpreted doctor-patient interactions result from the lack of knowledge on the part of the interpreter(s), because knowledge not only of languages and cultural aspects, but also of institutional interaction structures are an integral and indispensable part of interpreters’ mental comprehension and production processes.

We would like to emphasise two major considerations: firstly, our findings could not have been inferred from looking at practical situations in medical settings alone – hence the need for an empirically based theoretical applied linguistics framework. Secondly, we conclude that conventionalised schemata or knowledge of domain- and discourse-specific structures need to be integrated into community interpreter training in any professionalisation endeavour.

References

- Albl-Mikasa, M. (2013). ELF speakers’ restricted power of expression – implications for interpreters’ processing. *Translation and Interpreting Studies*, 8(2), 191–210.
- Albl-Mikasa, M., Glatz, E., Hofer, G. & Sleptsova, M. (2015). Caution and compliance in medical encounters. Non-interpretation of hedges and phatic tokens. *Translation & Interpreting*, 7(2), 76–89.
- Bührig, K. (2009). Interpreting in hospitals. Starting points for cultural actions in institutionalized communication. In Bührig, K., House, J. & Ten Thije, J.T. (eds.). *Translational action and intercultural communication* (pp. 155–178). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Bührig, K., Durlanik, L., & Meyer, B. (2000). *Arzt-Patienten-Kommunikation im Krankenhaus: Konstitutive Handlungseinheiten, institutionelle Handlungslinien*. Hamburg: Sonderforschungsbereich 538.
- Bührig, K., & Meyer, B. (2009). Gespräche zwischen Patienten und Ärzten. Ein- und mehrsprachige Anamnesen im Krankenhaus. In Klusen, N., Fließgarten, A. & Nebling, T. (eds.). *Informiert und selbstbestimmt. Der mündige Bürger als mündiger Patient* (pp. 189–205). Baden-Baden: Nomos.

- Dubslaff, F., & Martinsen, B. (2007). Exploring untrained interpreters' use of direct versus indirect speech. In Pöchhacker, F. & Shlesinger, M. (eds.). *Healthcare Interpreting* (pp. 53–76). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Englund Dimitrova, B. & Tiselius, E. (2016). Cognitive aspects of community interpreting. Towards a process model. In Ricardo Muñoz, M. (ed.). *Reembedding Translation Process Research* (pp. 195–214). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Knapp, K., & Antos, G. (2016). Introduction to the handbook series. In Tsagari, D. & Banerjee, J. (eds.). *Handbook of the second language assessment* (pp. vii–xvii). Boston/Berlin: de Gruyter.
- Kohn, K. & Kalina, S. (1996). The strategic dimension of interpreting. *Meta*, 61(1), 118–138.
- Löning, P. (1994). Versprachlichung von Wissensstrukturen bei Patienten. In Redder, A. & Wiese, I. (eds.). *Medizinische Kommunikation: Diskurspraxis, Diskursethik, Diskursanalyse* (pp. 97–111). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Löning, P., & Rehbein, J. (eds.). (1993). *Arzt-Patienten-Kommunikation. Analysen zu interdisziplinären Problemen des medizinischen Diskurses*. Berlin: de Gruyter.
- Pittarello, S. (2012). Medical terminology circulation and interactional organisation in interpreter-mediated medical encounters. In Montalt, V. & Shuttleworth, M. (eds.). *Translation and knowledge mediation in medical and health settings* (pp. 113–131). Antwerp: Artesis University College Antwerp, Dept. of Translators & Interpreters.
- Pöchhacker, F. (2015). Evolution of interpreting research. In Mikkelsen, H. et al. (eds.). *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 62–76). London/New York: Routledge.
- Redder, A. (2008). Functional pragmatics. In Antos, G. & Ventola, E. (eds.). *Handbook of Interpersonal Communication* (pp. 133–178). Boston/Berlin: de Gruyter.
- Rehbein, J. (1977). *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, J. (1993). Ärztliches Fragen. Analysen zu einem interdisziplinären Problem. In Löning, P. & Rehbein, J. (eds.). *Arzt-Patienten-Kommunikation. Analysen zu interdisziplinären Problemen des medizinischen Diskurses* (pp. 311–363). Berlin: de Gruyter.
- Rehbein, J. (1994). Rejective proposals: semi-professional speech and clients' varieties in intercultural doctor-patient communication. *Multilingua* 13(2), 83–130.
- Rehbein, J., & Löning, P. (1995). *Sprachliche Verständigungsprozesse in der Arzt-Patienten-Kommunikation: linguistische Untersuchung von Gesprächen in der Facharzt-Praxis*. (Vol. 54, Arbeiten zur Mehrsprachigkeit). Hamburg: Universität, Germanisches Seminar, Deutsch als Fremdsprache.
- Roat, C.E., & Crezee, I.H.M. (2015). Healthcare interpreting. In Mikkelsen, H. et al. (eds.). *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 236–253). London/New York: Routledge.
- Sleptsova, M., Hofer, G., Morina, N., & Langewitz, W. (2014). The role of the healthcare interpreter in a clinical setting – a narrative review. *Community Health Nursing* 31(3), 167–84. doi: 10.1080/07370016.2014.926682.
- Valero Garcés, C. (2007). Doctor-patient consultations in dyadic and triadic exchanges. In Pöchhacker, F. & Shlesinger, M. (eds.). *Healthcare Interpreting* (pp. 35–51). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Vittorio Panicara

16 Un ponte, non un muro

Abstract: La diffusione dell'italiano nel mondo e la sua presenza in Svizzera in quanto lingua nazionale e ufficiale assegnano al suo insegnamento all'interno dell'Istituto di Traduzione e Interpretazione un ruolo che oltrepassa l'ambito prettamente scolastico. Fenomeni come l'italiano statale svizzero e il bilinguismo italiano-tedesco dei figli degli immigrati italiani in Svizzera lo dimostrano ampiamente.

1 Introduzione

In tempi di muri tra le nazioni e di barriere tra i popoli, in un XXI secolo che sembra cercare più la divisione che l'unità, il contatto linguistico appare come una risorsa irrinunciabile: un "ponte" tra le culture. L'insegnamento delle lingue e della traduzione prima alla DOZ e poi all'IUED (Dipartimento di Linguistica applicata della ZHAW) ha sempre favorito uno scambio linguistico che avesse tale funzione di educazione multiculturale e il presente breve saggio cercherà di dimostrarlo.

2 La comunicazione tra le lingue, contro ogni barriera: l'italiano nel mondo e in Svizzera

La globalizzazione mette in discussione il principio dell'unità territoriale basata sull'omogeneità di lingue ed etnie e al tempo stesso fa sì che idiomi e culture si diffondano ovunque e valichino la dimensione dello Stato. Da ciò la necessità di reperire nuovi parametri per il loro studio, che dovrà prendere in considerazione nuove forme di interazione e di trasformazione. A questo proposito, può aiutarci ciò che Tullio De Mauro (1980: 102) afferma dello "spazio linguistico": *Lo spazio in cui ci muoviamo con frasi e parole, lo "spazio linguistico", non è il caos. Ci sono degli ordini.* Il concetto è che gli "ordini dello spazio linguistico" consentono ai parlanti la libertà espressiva della lingua e al tempo stesso offrono a chi la lingua la studia l'opportunità di accertare i parametri, i principi di questo ordine, che consentono la descrizione e l'interpretazione degli usi linguistici di una comunità di parlanti.

Gli studiosi che hanno redatto la prima *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, pubblicata da Carocci a Roma nel 2011, hanno potuto esaminare il repertorio dell'italiano diffuso nel mondo proprio grazie a questo concetto, superando l'idea degli emigrati quali "ambasciatori" della lingua e della cultura nel mondo (in genere sono dialettofoni e impegnati più che altro a ricreare una loro identità linguistica) e arrivando con Vedovelli (2011: 133) alla formulazione di un ideale "spazio linguistico italiano globale". Se lo "spazio linguistico" è *il modello del repertorio idiomatico* (Vedovelli 2011: 135), esso consente al locutore la coscienza della propria lingua e dell'uso che egli ne fa, sia passando dal privato al pubblico, sia dall'informale al formale, e con ogni mezzo e canale (Vedovelli 2011: 135). In questa prospettiva il contatto dell'italiano con altre lingue trova, a parere di chi scrive, la sua corretta collocazione teorica e, nella scia di questa impostazione, in ambito svizzero-italiano si è giunti alla definizione del concetto di comunità di italici (Ratti, 2011). Esso includerebbe, tra l'altro, come ordine superiore di attori del connubio lingua-cultura italiana, tutti gli italofoeni della Confederazione elvetica.

La Svizzera è un laboratorio linguistico esemplare, e non solo per l'italiano, con il suo multilinguismo, la compresenza di etnie diverse, le notevoli forme urbane di multiculturalismo e, ovviamente, con le sue quattro lingue nazionali, i dialetti e un certo numero di lingue straniere. La lingua italiana viene insegnata in ogni cantone ed è un canale consueto di comunicazione, nonostante un certo calo, rilevato negli ultimi anni al di fuori del Ticino sia nella scuola che nella società o nel mercato del lavoro. Gli studi in proposito sono molti; secondo alcuni l'indebolimento dell'italiano sarebbe una conseguenza di quello politico e istituzionale (Martinoni, 2011). In Svizzera l'italiano rimane comunque una vera e propria "lingua di contatto", riprendendo la nota definizione della Thomason (2001), per la quale il contatto linguistico è l'uso di più di una lingua nello stesso luogo e allo stesso tempo: un contatto, nel caso dell'italiano in Svizzera, da intendere dal duplice punto di vista dei parlanti e delle lingue, con i conseguenti fenomeni di prestito, interferenza e commutazione di codice (Berruto, 2009). In Svizzera sia l'italiano dell'emigrazione che quello della Svizzera italiana entrano in contatto soprattutto con tedesco, francese e inglese; quando si parla del tedesco, inoltre, si dovrebbe far riferimento a quella sua variante ampiamente discussa che è lo svizzero tedesco. Sono scambi frequenti, che ovviamente influenzano molto la lingua italiana e spesso la modificano nell'uso. In sintesi, l'italiano in Svizzera mostra – anche al di fuori della Svizzera italiana – uno "spazio linguistico" così ampio da costituire un esempio di come una lingua, nella realtà internazionale globalizzata, potrebbe o dovrebbe unire le etnie e le culture, collegandole, appunto, come fosse una sorta di "ponte", contro ogni barriera linguistica e culturale.

Se l'italiano in Svizzera si configura come una sorta di microcosmo di ciò che potrebbe essere una lingua globale, con la sua diffusione capillare e variegata, è però necessario aggiungere che in Svizzera l'italiano è “lingua ufficiale e nazionale” e che la stessa Cancelleria federale (Casioni & Pandolfi, 1991: 10) propone per il Canton Ticino l'esistenza di un vero e proprio *italiano statale svizzero* (dove “statale” fa riferimento alla realtà cantonale ticinese). Accogliendo questo principio (che fondamentalmente non fa altro che definire e difendere lo *status* di una specificità locale), l'italiano in generale sarebbe una lingua pluricentrica, contrariamente a quanto in Italia si è sempre affermato, e l'italiano del Canton Ticino, in particolare, *avrebbe una sua norma parzialmente autonoma dall'italiano d'Italia* (*ibid.*: 12). In ogni caso, proprio perché la distinzione tra il cosiddetto italiano statale svizzero e quello standard d'Italia è parziale, relativa, è confermato che l'italiano in Svizzera, dalla Svizzera italiana all'emigrazione italiana, conserva una sua unità nella molteplicità. Gaetano Berruto (2012) ha riassunto questo quadro così complesso in una recente conferenza tenuta a Berna.

3 Dal tedesco all'italiano, dall'italiano al tedesco

Secondo l'Enciclopedia Treccani (Dal Negro, 2010)

bilinguismo si riferisce sia al concetto più generale e ampio della competenza e dell'uso di due lingue, sia a quello più specifico di repertorio linguistico (meglio definito come bilinguismo sociale) formato da due lingue, che si oppone a diglossia. La diglossia è dunque una specifica forma di bilinguismo in cui le due lingue disponibili sono in un rapporto gerarchico e complementare.

Un singolo o una comunità possono parlare dunque due lingue indifferentemente (bilinguismo in senso stretto), oppure, al contrario, adoperarle in contesti diversi e con funzioni distinte; in questo caso si parla di diglossia. Italiano e tedesco, al di fuori del Canton Ticino, compaiono sotto la forma del bilinguismo del singolo e il fenomeno è stato ampiamente studiato e discusso, magari fornendo consigli pratici alle famiglie bilingui (Moretti & Antonini, 1999), o tratteggiando la figura del bilingue isolato, osteggiato dalle stesse istituzioni educative in quanto manifestazione “non normale” (Francescato, 1981). In genere, il bilingue mostra interferenze del tedesco nell'italiano e viceversa, nonché casi frequenti di semplificazione linguistica (ciò che non è da identificare *sic et simpliciter* come sicura fonte di “errore”). Il caso del bilingue con italiano e tedesco, per ciò che riguarda il giovane italiano di seconda e terza generazione, è poi reso problematico dall'influenza contemporanea e reciproca di ben quattro idiomi: italiano standard

(spesso caratterizzato dal punto di vista sociolinguistico nel senso dell'italiano popolare), dialetto italiano, tedesco e svizzero tedesco. Quanto alla competenza nelle lingue di riferimento, italiano e tedesco, le possibilità sono essenzialmente tre (De Rosa, 2009: 83):

1	2	3
Plurilinguismo equilibrato: competenza elevata, sia orale che scritta, in tutte le lingue di riferimento.	Plurilinguismo dominante, competenza elevata, sia orale che scritta, in una delle lingue di riferimento.	Plurilinguismo limitato: scarsa competenza, sia orale che scritta, in tutte le lingue di riferimento.

L'esperienza didattica alla DOZ e poi all'IUED della sezione d'Italiano è stata caratterizzata dalla forte presenza di giovani bilingui italiani, a volte con tedesco lingua materna, a volte con l'italiano. Si è anche riscontrato un progressivo passaggio dal plurilinguismo equilibrato a quello dominante nel senso del tedesco, ma si tratta in ogni caso di studenti che nel nostro istituto e nella traduzione hanno trovato e trovano la loro realizzazione personale e un mezzo di avanzamento professionale e sociale.

Il traduttore è un mediatore di cultura che opera incisivamente sulla lingua, innovando (Arcaini, 1995: 1): questa semplice definizione, che a maggior ragione vale anche per il mediatore linguistico e che vede nel processo traduttivo l'integrare di competenze diverse, permette di superare la pur giustificata distinzione tra "educazione multiculturale", da una parte, ed educazione e istruzione bilingui, dall'altra (Balboni, 1998). Il giovane bilingue e il traduttore tedesco-italiano sono la prova vivente che tale separazione può essere evitata. Non solo, ma il contatto linguistico di cui si è parlato all'inizio viene a realizzarsi nella maniera più completa. In particolare, e senza entrare nei meandri della discussione teorica sulla traduzione, si può dire senza tema di smentita che la preparazione del traduttore consta di un intreccio tra competenze enciclopediche e tematiche specifiche, conoscenza linguistica e terminologica, competenza testuale, conoscenza dei processi teorici e procedurali e competenze tecniche. Il passaggio dall'italiano al tedesco e viceversa rappresenta dunque nella traduzione la *summa* di un contatto che è o può essere una "fusione" di lingue e culture diverse: nel nostro caso, un "ponte" tra Svizzera e Italia, tra la Svizzera tedesca e il Canton Ticino nell'era della globalizzazione. E si tenga a mente la posizione del Consiglio d'Europa sul plurilinguismo, che vede nella diversità linguistica e culturale (che la traduzione

valorizza al livello più elevato) un patrimonio e una risorsa comune, *perché questa diversità non costituisca più una barriera alla comunicazione, ma diventi fonte di comprensione e arricchimento reciproci* (Haas, 2010: 156).

Resta da dire qualcosa sulle possibilità d'impiego di mediatori linguistici, comunicatori multilingui e traduttori che hanno studiato l'italiano presso istituti come il nostro. Le possibilità d'impiego per i diplomati dell'IUED che hanno l'italiano nella loro combinazione linguistica, nonostante le ristrettezze del mercato, aumentano grazie ai servizi linguistici federali e cantonali e, considerando il numero non alto di diplomati, tali possibilità non sono da considerarsi troppo basse.

4 Conclusione

Questo saggio ha cercato di fissare alcuni punti fermi relativi all'insegnamento dell'italiano a mediatori e traduttori: l'utilità sociale della lingua italiana, la sua opportunità didattica e soprattutto la sua esemplarità come lingua di studio in Svizzera, tale cioè da mostrare l'importanza del contatto fra le lingue nello stesso paese e nel mondo globalizzato.

Bibliografia

- Arcaini, E. (1995). *Tratto da Enciclopedia Treccani*. Ricavato da [http://www.treccani.it/enciclopedia/traduzione_res-3e21f7d9-87eb-11dc-8e9d-0016357eee51_\(Enciclopedia-Italiana\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/traduzione_res-3e21f7d9-87eb-11dc-8e9d-0016357eee51_(Enciclopedia-Italiana))
- Balboni, P. E. (1998). Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale; quattro nozioni da definire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 67, 19–29.
- Berruto, G. (2009). Confini tra sistemi, fenomenologia del contatto linguistico e modelli del code switching. In Iannaccaro, G. & Matera, V. (a cura di). *La lingua come cultura* (pp. 3–34, pp. 212–216). Torino: UTET.
- Berruto, G. (2012). *L'italiano degli svizzeri*. Testo della conferenza tenuta in occasione della «Nuit des langues» a Berna (Bernherhof) l'8 novembre 2012. Berna.
- Casoni, M. & Pandolfi, E. (1991). *L'italiano svizzero. Aspetti del contatto linguistico e della sociolinguistica della traduzione*. Berna: OLSI/Cancelleria federale.
- Dal Negro, S. (2010). *Tratto da Enciclopedia Treccani*. Ricavato da [http://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo-e-diglossia_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo-e-diglossia_(Enciclopedia-dell'Italiano))
- De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Rosa, R. (2009). *Riflessioni sul plurilinguismo*. Bellinzona: Casagrande.
- Francescato, G. (1981). *Il bilingue isolato. Studi sul bilinguismo infantile*. Bergamo: Minerva Italica.

- Haas, W. (2010). *Do you speak Swiss? Diversità delle lingue e competenze linguistiche*. Zurigo: NZZ Libro.
- Martinoni, R. (2011). *La lingua italiana in Svizzera: cronache e riflessioni*. Bellinzona: Salvioni Edizioni.
- Moretti, B. & Antonini, M. (1999). *Famiglie bilingui. Bellinzona, Canton Ticino. Tratto da Osservatorio linguistico della Svizzera italiana*. Ricavato da http://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/Pubblicazioni_Online/Moretti_Antonini_Famiglie_bilingui.pdf.
- Ratti, R. (2011). L'italicità: un paradigma per nuove prossimità. In Di Pretoro, P. A. & Unfer Lukoschik, R. (a cura di). *Atti del convegno internazionale di studi presso l'Università di Zurigo. Lingua e letteratura italiana 150 anni dopo l'unità* (pp. 47–55). Zurigo: Meidenbauer.
- Thomason, S. G. (2001). *Language Contact*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Vedovelli, M. (2011). Lo spazio linguistico globale dell'emigrazione italiana all'estero. In D. P. A. & U. L. R. (a cura di). *Atti del convegno internazionale di studi presso l'Università di Zurigo. Lingua e letteratura italiana 150 anni dopo l'unità*. (pp. 129–156). Zurigo: Meidenbauer.

Wibke Weber

17 Show. Don't tell. Vom Zeigen und Sichtbarmachen

Abstract: Was sich nur schwer mit Worten beschreiben lässt, können Datenvisualisierungen auf Anhieb sichtbar machen: Strukturen, Zusammenhänge, Relationen, Proportionen. Ihre kommunikative Stärke ist das Zeigen. Ihr visuelles Vokabular: Punkte, Linien und Flächen, die sich in Größe, Textur, Richtung, Form, Farbe und Helligkeitswert unterscheiden. *Sémiologie graphique* nannte das der Kartograph Jacques Bertin. Der Beitrag zeigt beispielhaft, welche Sprache Visualisierungen sprechen und warum Kommunikationsprofis im Zeitalter von Big und Small Data um deren Wirkkraft wissen sollten.

1 Best practice à la 1854

Als 1854 im Londoner Stadtteil Soho die Cholera ausbrach, sammelte der Arzt John Snow alle Daten zum Cholera-Ausbruch. Er vertrat nämlich die Theorie, dass nicht üble Ausdünstungen aus Abwasserkanälen die Cholera-Epidemie verursachten (gemäß der vorherrschenden Miasmentheorie), sondern verunreinigtes Trinkwasser. Um das zu zeigen, zeichnete er in den Londoner Stadtplan die Todesfälle ein: jeder Cholera-Tote ein Balken (Abb. 1). Er interviewte die Leute vor Ort, um herauszufinden, wer Trinkwasser von der öffentlichen Wasserpumpe bezog und wer nicht. Schnell wurde sichtbar, dass sich die Todesfälle um die Wasserpumpe in der Broad Street häuften. Seine Karte zeigte aber noch mehr: Ausnahmen, sog. statistische Ausreißer. Nicht alle Anwohner in der Nähe der Pumpe erkrankten offensichtlich an Cholera; andere dagegen schon, obwohl sie weiter weg wohnten. Seine Recherchen ergaben, dass manche eigene Wasserpumpen besaßen und daher nicht die Broad-Street-Pumpe benutzten. Es gab aber auch Leute, die aus anderen Stadtteilen extra in die Broad Street kamen, um genau dort ihr Wasser zu holen, weil es als das beste in Soho galt.

Indem Snow die statistischen Ausreißer klärte, konnte er seine Theorie erhärten. Snows Karte, die das Verbreitungsmuster der Seuche visualisierte, überzeugte letztendlich die Behörden davon, dass verunreinigtes Wasser und nicht Luft der Infektionsherd für die Cholera war. Die Karte war ein visuelles Argument gegen die damals gängigen kulturellen und wissenschaftlichen Vorstellungen von Krankheitsursachen, eine Aufforderung, gesellschaftlich verankerte

diskursive Muster zu überdenken. Mit seiner Datenvisualisierung gelang es Snow, die Politiker zum nachhaltigen Handeln zu bewegen, nämlich zur Sanierung der Abwassersysteme. Es war eine visuelle Intervention mit weitreichenden Folgen für das Gesundheitswesen und die Gesellschaft.



Abb. 1: John Snows Cholera-Karte von 1854.

(Abgerufen von [https://de.wikipedia.org/wiki/John_Snow_\(Arzt\)#/media/File:Snow-cholera-map.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/John_Snow_(Arzt)#/media/File:Snow-cholera-map.jpg))

2 Diagramm, Karte, Timeline

Snows Beispiel steht für Datenjournalismus par excellence. Er tat genau das, was heute JournalistInnen tun, wenn sie zusammen mit DesignerInnen und ProgrammiererInnen in einem sog. Datenteam arbeiten: Daten sammeln, ordnen, zusammenfassen, filtern, kombinieren, validieren, visualisieren und interpretieren. Immer verbunden mit einer Fragestellung und auf der Suche nach Erkenntnis, nach der Story, die in den Daten steckt. Dabei rückt eine

Darstellungsform ins Zentrum der journalistischen Berichterstattung, die im Zuge von *Big Data* in den letzten Jahren eine enorme Dynamik erfahren hat: die Datenvisualisierung.

Datenvisualisierungen sind keineswegs ein neues Phänomen. Ein Blick in die Geschichte des Informationsdesigns zeigt schnell: Seit jeher wurden Daten und Informationen gestaltet und in Form gebracht, um zu informieren (vgl. Hartmann 2008; Friendly & Denis, 2001).¹ Die vermutlich älteste Datenvisualisierung stammt aus der Jungsteinzeit: Es ist eine Wandmalerei, die einem Stadtplan ähnelnd die Siedlung Çatalhöyük in der heutigen Türkei abbildet.

Mit der Neuzeit begannen WissenschaftlerInnen und ForscherInnen, Raum und Zeit, Quantitäten und Distanzen, Größenverhältnisse und Zusammenhänge zu messen und zu berechnen. Gleichzeitig entwickelten sie auch visuelle Ausdrucksformen, um ihre aufgezeichneten und ausgewerteten Daten anschaulich darzustellen. Der englische Wissenschaftler Joseph Priestley publizierte 1765 erstmals ein Zeitdiagramm (Abb. 2) und gilt damit als Erfinder der Zeitleiste (*Timeline*). Sein Zeitgenosse, der schottische Ökonom und Ingenieur William Playfair, beschäftigte sich mit Statistiken und deren Visualisierung. Aus seiner Feder stammen die ersten Kreis- und Balkendiagramme (Abb. 3).

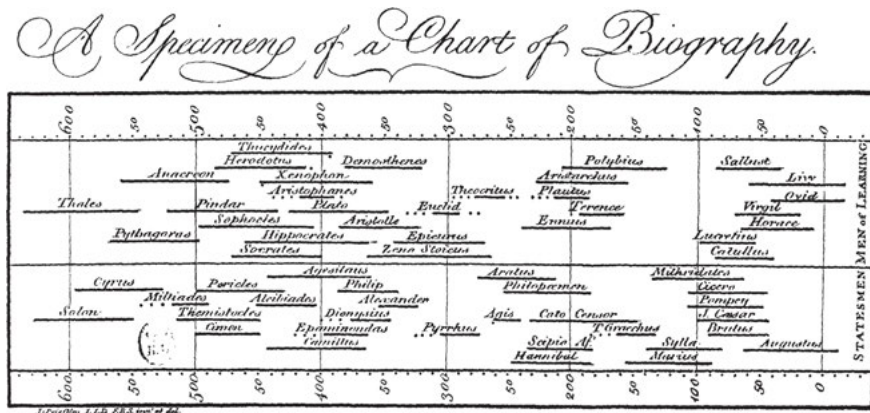


Abb. 2: „A Specimen of a Chart of Biography“ – Zeittafel von Joseph Priestley, veröffentlicht 1765, die die Lebenszeit von berühmten Persönlichkeiten abbildet. (Abgerufen von http://en.wikipedia.org/wiki/A_Chart_of_Biography#mediaviewer/File: PriestleyChart.gif)

¹ Friendly & Denis (2001) haben die über tausend Jahre alte Geschichte der Datenvisualisierung in ihrem Projekt “Milestones in the history of thematic cartography, statistical graphics, and data visualization” detailliert dokumentiert und bis heute fortgeschrieben.

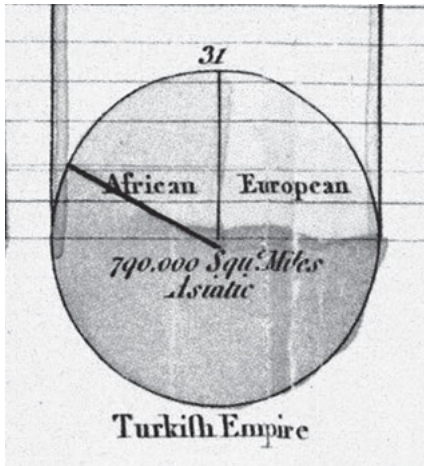


Abb. 3: Kreisdiagramm aus William Playfairs *Statistical Breviary* (1801). Es zeigt die Anteile des Osmanischen Reiches bez. Asien, Europa und Afrika vor 1789. (Abgerufen von http://de.wikipedia.org/wiki/William_Playfair#mediaviewer/File:Playfair-piechart.jpg)





Karten, Diagramme und Zeitleisten bilden auch heute noch die Basis für statische und dynamische Datenvisualisierungen. Friendly definiert Datenvisualisierung als “the science of visual representation of ‘data’, defined as information which has been abstracted in some schematic form, including attributes or variables for the units of information” (Friendly, 2009: 2). Im Fokus sieht er vor allem zwei Bereiche: statistische Grafik und thematische Kartografie, die unterschiedliche Ziele verfolgen. “Cartographic visualization is primarily concerned with representation constrained to a spatial domain; statistical graphics applies to any domain in which graphical methods are employed in the service of statistical analysis.” (Friendly, 2009: 2)

Datenvisualisierungen, vor allem wenn sie interaktiv gestaltet sind, laden zum Explorieren ein. Sie können als Analyseinstrument dienen von Datenmengen oder als kognitives Werkzeug für Gedankenexperimente. Ihre kommunikative Funktion liegt im Informieren, also im Zeigen und Sichtbarmachen von quantitativen und qualitativen Daten mit dem Ziel, Komplexes zu erklären, visuell zu argumentieren oder eine Story zu erzählen und so neue Erkenntnisse zu fördern. Das visuelle Vokabular dafür liefern Punkte, Linien und Flächen, die sich in Größe, Textur, Richtung, Form, Farbe und Helligkeitswert unterscheiden. *Sémiologie graphique* nannte das der Kartograf Jaques Bertin.

3 Grafische Semiologie

Wollen KommunikationsexpertInnen Daten nicht nur verbal, sondern auch visualisiert kommunizieren, sollten sie das visuelle Vokabular beherrschen. Die semiotischen Ressourcen, deren sich Datenvisualisierungen bedienen, hat Bertin bereits in den 1960er-Jahren beschrieben in seinem Werk *Sémiologie graphique* (1983/1967). Anknüpfend an die strukturalistische Semiotik entwirft er darin eine Theorie zur Visualisierung von Daten, die ihre Anwendung in Diagrammen, Netzen und Karten findet. Seine Theorie basiert auf der Annahme, dass Rezipienten in Visualisierungen nur Gleichheiten, Unterschiede und Ähnlichkeiten wahrnehmen können. Die visuellen Basiseinheiten in seiner Theorie sind Punkt, Linie und Fläche. Die semiotischen Ressourcen, mit denen Punkt, Linie und Fläche ausgestaltet werden, nennt er visuelle Variablen. Ein gestaltloser Fleck kann demnach variieren in Größe, Muster oder Textur, Richtung, Form, Farbe, Helligkeit (Tonwert) und in seiner Position (Tab. 1).

Tab. 1: Beispiele für visuelle Variablen nach Bertin (1983)

Größe	
Form	
Tonwert	
Muster	

Jede Variable und jede Kombination von Variablen ruft eine Aussage hervor, zum Beispiel ob man etwas als Gruppierung oder in einer bestimmten Rangordnung wahrnimmt. So lässt sich mit *Größe* Quantität ausdrücken, eine Rangfolge kann durch *Helligkeitsstufen* visualisiert werden, während die Variable *Farbe* Struktur verleiht und Wiedererkennen ermöglicht. Bertins grafische Semiologie bietet eine Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten, Kombinationen und Zuordnungsregeln. Mit der Digitalisierung und dem Aufkommen von interaktiven und dynamischen Datenvisualisierungen kamen noch weitere Variablen hinzu, wie etwa Bewegung, Perspektive und Höhe (vgl. Halik, 2012). Doch nach wie vor gilt Bertins Werk als grundlegend für die Visualisierung von Daten.

Was Bertin in seiner Semiologie außen vor ließ, waren die Zeichenbenutzer, die Bedeutungskonstruktion im Produktions- und Rezeptionsprozess, der Nutzungskontext – das, was Kress und van Leeuwen als soziale Semiotik bezeichnen (u. a. Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2006) – sowie Wirkungsaspekte und Einflussfaktoren von Datenvisualisierungen auf den gesellschaftlichen Diskurs, wie sie eingangs am Beispiel der Cholera-Karte beschrieben wurden.

4 Wirkkraft von Datenvisualisierungen

Datenvisualisierungen bergen das Potenzial, augenblicklich etwas sichtbar zu machen, was verbal zu erklären zu komplex erscheint. Darin liegt ihre Stärke: im Evidenzcharakter. Doch diese visuelle Evidenz kann trügerisch sein. Denn indem eine Datenvisualisierung etwas sichtbar macht, gibt sie vor, dass es *tatsächlich so ist*. Das liegt (i) an ihrem affirmativen Charakter und ihrer „Nichtnegativität“. Im Gegensatz zur Sprache können Datenvisualisierungen – wie Bilder generell – nicht „nichts zeigen“, sie können nicht negieren, sie können kein Vielleicht darstellen, keine Unsicherheit, keine Wahrscheinlichkeit, kein Futur und kein „So könnte es gewesen sein“ (vgl. Heßler & Mersch, 2009: 18–30). Auch ein Piktogramm oder *Icon*, das visuell etwas verneinen oder für ungültig erklären soll, muss erst einmal sichtbar gemacht werden, bevor es durch auf Konvention beruhende Regeln, z. B. durch Ausgrauen, Durchstreichen oder Text, seine negierende Aussage erhält.

(ii) Karten, Graphen und andere diagrammatische Formen umgibt eine Aura von Technizität und Wissenschaftlichkeit. Sie wirken sachlich und objektiv, weil sie auf Zahlen basieren. Diese Nähe zur Wissenschaft suggeriert Vertrauenswürdigkeit und Zuverlässigkeit bezüglich der gemachten Aussage (vgl. Tal & Wansink, 2016), die stets kritisch hinterfragt werden sollte. Ein Grundsatz von Datenjournalismus ist daher, das methodische Vorgehen zu erläutern und den Datensatz, auf denen die Visualisierungen beruhen, mitzupublizieren.

(iii) Trotz dieser wissenschaftlichen Aura darf nicht übersehen werden, dass Datenvisualisierungen Artefakte sind, d. h. gemacht, und nur modellhaft etwas zeigen. Selbst wenn sie auf Daten und Fakten basieren – vorausgesetzt diese Daten sind korrekt ausgewertet und dargestellt –, unterliegen sie immer den ästhetischen Interpretationen und stilistischen Vorlieben ihrer Macher sowie redaktionellen Vorgaben.

5 Resümee

Welche Formen von Datenvisualisierungen in Zukunft entstehen werden – 3D, immersiv oder projiziert auf großflächige öffentliche Displays –, welche Implikationen das für den journalistischen Produktionsprozess und den öffentlichen Diskurs haben mag und wie solche Datenvisualisierungen von den Rezipienten genutzt werden: Diese Fragen erfordern den Dialog und die transdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Praxis, Forschung und Ausbildung. Denn in einer datengetriebenen Gesellschaft wird das Beherrschen der visuell-numerischen

Sprache, der „graphic modes“ (Engebretsen & Weber, 2017) zunehmend zu einer Schlüsselkompetenz für das Kommunizieren und Verstehen von politischen, sozialen und kulturellen Phänomenen.

Literaturverzeichnis

- Bertin, J. (1983). *Semiology of graphics: diagrams, networks, maps*. Madison: University of Wisconsin Press [fr. orig.: *Semiologie Graphique*. Paris: Mouton and Gauthier-Villars 1967].
- Engebretsen, M. & Weber, W. (2017). Graphic modes. In Cotter, C. & Perrin, D. (eds.), *Handbook of language and media*. London: Routledge.
- Friendly, M. (2009). *Milestones in the history of thematic cartography, statistical graphics, and data visualization*. Abgerufen am 2.10.2016 von <http://www.math.yorku.ca/SCS/Gallery/milestone/milestone.pdf>
- Friendly, M. & Denis, D. J. (2001). *Milestones in the history of thematic cartography, statistical graphics, and data visualization*. Abgerufen 2.10.2016 von <http://www.datavis.ca/milestones/>
- Halik, L. (2012). The analysis of visual variables for use in the cartographic design of point symbols for mobile augmented reality applications. *Geodesy and Cartography*, 61(1), 19–30.
- Hartmann, F. (2008). Geschichte: Informationsdesign. In Weber, W. (Hrsg.). *Kompodium Informationsdesign* (S. 23–51). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heßler, M. & Mersch, D. (2009). Bildlogik oder Was heißt visuelles Denken? In Heßler, M. & Mersch (Hrsg.), *Logik des Bildlichen* (S. 8–62). Bielefeld: transcript Verlag.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Tal, A. & Wansink, B. (2016). Blinded with science: Trivial graphs and formulas increase ad persuasiveness and belief in product efficacy. *Public Understanding of Science*, 25(1), 117–125.

Jan Vontobel

18 Radionachrichten und die Wissenschaft: Eine nicht immer einfache Beziehung auf dem Weg zum Erfolg?

Abstract: Im Bereich der Verständlichkeitsforschung von Radionachrichten sind Anfang der 1970er-Jahre die Ansichten von Wissenschaft und Radiojournalismus heftig aufeinandergeprallt. Seither hat sich der Diskurs versachlicht, trotzdem kommen auch heute noch Untersuchungen zum Schluss, dass viele HörerInnen den Inhalt nicht optimal verstehen. Ein Rückblick auf die bisherige Debatte und Ansatzpunkte für die weitere Diskussion.

Was ist das Wichtigste an Radionachrichten? In einem kurzen Experiment als Vorbereitung auf diesen Artikel habe ich das einige KollegInnen aus Nachrichtenredaktionen gefragt. Allen Antworten war gemeinsam, dass die in den Nachrichten vermittelten Fakten stimmen müssen, auch sollten die Nachrichten aktuell sein und Relevanz haben. Etwas weniger häufig wurde die Attraktivität erwähnt. Radionachrichten sollten zum Zuhören animieren und spannend erzählt werden. So, dass die HörerInnen den Nachrichten wirklich ihr Ohr leihen.

Zweifellos sind das alles sehr wichtige Faktoren für Nachrichten im Radio. Für mich ebenso zentral ist aber ein weiterer Aspekt, der viel seltener erwähnt wurde. Nämlich die Verständlichkeit von Radionachrichten. Die Blitzumfrage unter einigen RadiojournalistInnen erhebt zwar keinerlei Anspruch auf Repräsentativität, das Ergebnis müsste sicher noch breiter abgestützt werden. Trotzdem ist das etwas, was mir in der Praxis auffällt. Auf Verständlichkeit wird bei den Radionachrichten zu wenig Wert gelegt.

Und genau hier kann die Wissenschaft ansetzen und Erkenntnisse anbieten, die sinnvoll in Radioredaktionen genutzt werden könnten. Dies zeigen diverse Untersuchungen und Bestandesaufnahmen, die zum Schluss kommen, die Nachrichten im Radio würden von vielen HörerInnen nur ungenügend verstanden (vgl. u. a. Lutz & Wodak, 1987; Metz, 1991; Kröninger, 2009; Kropf, 2012).

Bereits in den 1970er-Jahren wurde betreffend Verständlichkeit von Radionachrichten im deutschsprachigen Raum vor allem in Deutschland diskutiert. In emotional geführten Debatten prallten die Ansichten von Wissenschaft und Radiomachern aufeinander (vgl. Schwiesau, 2012). So zum Beispiel an einer

Tagung in Baden-Baden unter dem Titel „Sozio- und psycholinguistische Aspekte der Nachrichtensprache“ im Jahr 1971. Die Kernaussage der Wissenschaftsseite war, dass die Radionachrichten in der damaligen Form nicht verstanden würden. Zu komplex sei die Sprache, zu wenig aufs Zuhören ausgerichtet.

Nach anfänglicher Abwehrhaltung in den Radioredaktionen sind aber in den folgenden Jahren und Jahrzehnten immer mehr linguistische Ergebnisse in die Ausbildung von Radiojournalisten eingeflossen. Ja, der Umgang mit der Sprache wurde zu einem der zentralen Themen in der Ausbildung. So zum Beispiel im in der Schweiz wohl am häufigsten verwendeten Handbuch von Walther von La Roche und Axel Buchholz (von La Roche & Buchholz 2004). Linearer Textaufbau, einfache und kurze Sätze, Redundanz: Dies sind Themen, die in einem der ersten Kapitel ausführlich abgehandelt werden. Schon die Platzierung des Kapitels zeigt, als wie wichtig die Autoren dieses Thema erachten.

In diesem Bereich sind wissenschaftliche Erkenntnisse also durchaus in die Radionachrichten eingeflossen. Und auch was den Aufbau und die Struktur von Nachrichten betrifft, hat sich in den letzten Jahren etwas getan. Ist der fast ausschliesslich verwendete Aufbau von Nachrichtenmeldungen nach dem Leadsatz-Prinzip überhaupt optimal für das Hören? Diese Frage stellte sich Thomas Kropf und kam zum Schluss, dass ein anderer Aufbau für Nachrichtenmeldungen sinnvoller wäre (Kropf, 1999). Mit dem „Andock-Modell“ werde am Vorwissen der HörerInnen angedockt und nicht mehr zwingend die Neuigkeit im Leadsatz erwähnt. Verschiedene Untersuchungen konnten zeigen, dass dieses Nachrichtenmodell für einen Teil von Meldungen aus der Verständlichkeitsperspektive heraus durchaus sinnvoll ist (Topiwala, 2009, 2012).

Zudem zeigte sich bei diesem Modell, dass die Radiojournalisten zunächst mit einer Abwehrhaltung reagierten. In den letzten Jahren ist in der Branche aber verstärkt zu beobachten, dass Abweichungen vom strengen Leadsatz-Prinzip beim Aufbau von Nachrichtenmeldungen möglich sind. So sind in den Redaktionshandbüchern von einigen Radiostationen in der Schweiz die Möglichkeiten vermerkt, Nachrichtenmeldungen nach dem Andock-Modell zu formulieren oder eine Mischform zwischen dem Leadsatz-Prinzip und dem Andock-Modell zuzulassen. Allerdings ist aktuell weiterhin der überwiegende Teil der Nachrichtenmeldungen nach dem Leadsatz-Prinzip aufgebaut.

Wissenschaftliche Ergebnisse sind in die Weiterentwicklung von Radionachrichten also durchaus eingeflossen. Trotzdem kommen Ines Bose und Dietz Schwiesau (2012) noch zum Schluss, dass Radionachrichten immer noch zu wenig verständlich sind und dass Radiojournalisten dies gerne ändern würden, wenn sie nur wüssten wie (Bose & Schwiesau, 2012). Während nämlich die Selektion und die Inhalte von Radionachrichten gut untersucht sind, gibt es in diesen Bereichen in der Forschung noch Lücken.

Neben der Frage, wie Nachrichtenmeldungen aufgebaut sein sollten, um verständlich zu sein, geht es zudem um die Frage, wie die Meldungen präsentiert werden sollten. Also welchen Einfluss das Sprechen (Sprechtempo, Betonung, sinnvermittelndes Sprechen) hat, um der Zuhörerschaft das Verstehen zu vereinfachen.

In einem interdisziplinären Projekt zur Hörerverständlichkeit, das seit 2008 läuft und an dem sich SprechwissenschaftlerInnen der Universitäten Halle und Saarbrücken sowie NachrichtenredakteurInnen von öffentlich-rechtlichen Radiosendern in Deutschland beteiligen, soll genau das untersucht werden (Bose & Schwiesau, 2012). Erste Ergebnisse (Apel, 2016) zeigen, dass das Sprechen durchaus einen Einfluss darauf hat, wie gut sich die Probanden an Nachrichtenmeldungen erinnern. Allerdings legen die Resultate nahe, dass der Einfluss des Sprechens nicht so gross ist wie der Einfluss des Nachrichtenaufbaus. Vor allem bei schon von Grund auf verständlich geschriebenen Meldungen hat das Sprechen einen weniger grossen Einfluss auf die Erinnerungsfähigkeit als bei kompliziert geschriebenen Meldungen.

Gerade das breitangelegte Projekt aus Deutschland, bei dem sich RadiomacherInnen und WissenschaftlerInnen gemeinsam mit dem Thema Verständlichkeit beschäftigen, aber auch Initiativen aus der Radiobranche selbst, die sich in letzter Zeit häufen, könnten andeuten, dass es wieder Zeit ist für eine vertiefte Beschäftigung damit, wie das Medium Radio Nachrichten vermitteln soll. Die letzten intensiven Grundsatzdiskussionen in den 1970er- und 1980er-Jahren sind doch schon eine Weile her.

Literaturverzeichnis

- Apel, H. (2016). *Erinnerung an Nachrichten. Welchen Einfluss haben Sprache und Sprechen darauf, wie gut sich Hörer/innen an die Nachrichteninhalte erinnern können?* Abgerufen 06.10.2016 von <http://www.gelbe-reihe.de/nachricht/beruf/verstaendlichkeitsprojekt/radionachrichten-behalten>
- Bose, I., & Schwiesau, D. (2012). *Nachrichten schreiben, sprechen, hören. Forschungen zur Hörerverständlichkeit von Radionachrichten*. Berlin: Frank & Timme.
- Kröninger, K. (2009). *Analyse von Hörfunknachrichten: eine sprechwissenschaftlich-empirische Studie*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kropf, T. (1999). Von den Schwierigkeiten mit dem klassischen Nachrichten-Aufbau – oder: Ein Andock-Modell als Alternative zum Pyramiden-Modell. *Publizistik*, 2, 200–216.
- Kropf, T. (2012). Pyramide und Andockmodell: Form und kommunikative Verankerung. In Bose, I., & Schwiesau, D. (Hrsg.). *Nachrichten schreiben, sprechen, hören. Forschungen zur Hörerverständlichkeit von Radionachrichten*. Berlin: Frank & Timme, 283–305.

- Lutz, B., & Wodak, R. (1987). *Information für Informierte. Linguistische Studien zu Verständlichkeit und Verstehen von Hörfunknachrichten*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaft.
- Metz, W. (1991). *Die Sprache der Hörfunknachrichten: Beobachtungen zur formalen Struktur und Verständlichkeit am Beispiel des Südwestfunks (1967–1990)*. Diplomarbeit Mainz.
- Schwiesau, D. (2012). Nachrichten im Sperrfeuer der Wissenschaft – Die grosse Debatte um die Hörfunknachrichten und ihre Sprache. In Bose, I., & Schwiesau, D. (Hrsg.). *Nachrichten schreiben, sprechen, hören. Forschungen zur Hörerverständlichkeit von Radionachrichten* (S. 179–214). Berlin: Frank & Timme.
- Topiwala, G. (2009). *Das Andock-Modell. Zur Verständlichkeit eines neuen Nachrichtenmodells*. Lizentiatsarbeit Fribourg.
- Topiwala, G. (2012). Pyramiden- und Andock-Modell im Vergleich – Eine Studie zur Verständlichkeit von Nachrichten. In Bose, I., & Schwiesau, D. (Hrsg.). *Nachrichten schreiben, sprechen, hören. Forschungen zur Hörerverständlichkeit von Radionachrichten* (S. 307–316). Berlin: Frank & Timme.
- Von La Roche, W., & Buchholz, A. (2004). *Radio-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis im Hörfunk*. Berlin: List (8., völlig neu bearb. Aufl.).

Peter Stücheli-Herlach

19 Message Design: Angewandte Linguistik für die strategische Organisationskommunikation

Abstract: Die Angewandte Linguistik ist in der Lage, Beiträge an die strategische Organisationskommunikation zu leisten. Diese ist mit den Herausforderungen vernetzter partizipativer Öffentlichkeiten konfrontiert, für deren Analyse sich praxistheoretische Ansätze eignen (1). Ein Beispiel dafür ist die Frage nach den Diskursstrategien vernetzter Organisationen. Solche Strategien werden typischerweise durch kollektive, iterative und experimentelle Praktiken entwickelt, für die der Begriff *Message Design* steht (2). Ein Projekt im Rahmen der aussenpolitischen Vertretung der Europäischen Union (EU) in der Schweiz zeigt auf, wie *Message Design* im Berufsalltag vollzogen werden kann – und wie sich entsprechende Erkenntnisse in Forschungsgemeinschaften von Wissenschaftlern und Praktikerinnen gewinnen lassen (3).

1 Angewandte Linguistik der Organisationskommunikation

Die Angewandte Linguistik leistet Beiträge an die Lösung sprachbezogener Probleme in der Lebens- und Berufswelt (Knapp & Antos, 2011: xiii–xiv). Dafür sind Handlungsgemeinschaften von Forscherinnen und Praktikern hilfreich (Wenger, McDermott & Snyder, 2002: 3; Perrin, 2012). Neben der wissenschaftlichen Rigorosität verschreibt sich die Angewandte Linguistik dabei der kritischen Reflexion ohne Rücksicht auf disziplinäre Grenzen. Das kann auch für die strategische Organisationskommunikation fruchtbar sein.

1.1 Vernetzte strategische Organisationskommunikation

Der Begriff der strategischen Kommunikation steht für Praktiken, die Organisationen ihren Zielen näherbringen, indem sie den öffentlichen Austausch suchen und führen (Hallahan, 2007; Holtzhausen & Zeffass, 2013, 2015: 4). Strategische Kommunikation ist damit eine Variante von Organisationskommunikation als der

generellen Praxis distinktiver Vernetzung von Kommunikationsbeiträgen (McPhee & Zaug, 2009; Szyszka, 2009; Taylor & van Every, 2011; Theis-Berglmaier, 2013).

Im Zuge des sozialen und medialen Wandels sieht sich die strategische Organisationskommunikation nicht allein durch rezeptive, sondern auch durch partizipative Öffentlichkeiten herausgefordert (Holtzhausen & Zeffass, 2015: 10–13). Sie vollzieht sich deshalb nicht linear, sondern gerät zur emergenten, kontroversen, medialisierten und unwägbareren Prozedur der „Explikation von Intention“ (Kuss et al., 2013: 217; s. a. Holtzhausen & Zeffass 2015: 12–13; Stücheli-Herlach & Grand, 2014). Dadurch verweben sich organisationale und öffentliche Kommunikationsnetzwerke wechselseitig (Raupp, 2011; Schmidt 2013): Jegliches Kommunikationsangebot kann immer und überall mit beliebigen Alternativen verglichen werden. Damit wird das herkömmliche „dialogische“ Prinzip strategischer Kommunikation (Grunig & Grunig, 1992) unterwandert: Dritte hören, lesen, kommentieren ständig mit und müssen deshalb permanent einbezogen werden. Dadurch greifen „interne“ und „externe“ Kommunikation ineinander (z. B. durch digitales *Whistleblowing*), formelle und informelle Kommunikationsstile vermischen sich (z. B. durch *Corporate Blogging*) ebenso wie Dialog und Persuasion (z. B. durch *Content Marketing*). Im Netzwerk vervielfachen sich dadurch Chancen wie Risiken strategischer Kommunikation (Baecker, 2008).

1.2 Der Ruf nach relevantem Wissen

Die Folge sind Herausforderungen auch beim Sprachgebrauch. Auf multimedialen Plattformen müssen konsistente und zugleich dialogoffene Botschaften angeboten werden (Stücheli-Herlach & Perrin, 2013: 25–34; Holtzhausen & Zeffass, 2015: 10). Sprachliche Routinen stehen auf dem Prüfstand (Habscheid, 2008; Jakobs, 2008). Ein Dialog ist, wenn überhaupt, nur unabhängig von Zeit, Ort und Beziehungsgrad möglich – dessen „Hyperrealität“ kennt dabei eigene soziale und technische Regeln (Schmidt, 2013: 37–40). Routinen wie Regelverletzungen können in *Shitstorms* rasch und kontrovers thematisiert werden (Himmelreich & Einwiller, 2015).

Die Schwierigkeiten der Entwicklung einer „Metakonversation“, einer „gemeinsamen Sprache“ der Organisation und ihrer Umwelten liegen auf der Hand (Robichaud, Giroux & Taylor, 2004: 624–625; Stücheli-Herlach, Urbahn & Heinicke, 2012: 27–33; Holtzhausen & Zeffass, 2013: 81; Rüegg-Stürm & Grand, 2015: 94–113). Weil Lösungsangebote wie die „Integrierte Kommunikation“ oder die „Konzeptionslehre“ an Orientierungskraft einbüßen (Nothhaft & Wehmeier, 2013: 324 f. und 320 f.; Nothhaft & Bentele, 2015: 704 f.), steht die praktische Relevanz wissenschaftlicher Beiträge in Frage.

1.3 Mit Angewandter Linguistik zur Praxistheorie

Die Forderung an die Wissenschaft, sie solle ein Stück des Terrains „praktischer Klugheit“ zurückerobern (Wehmeier, Rademacher & Zerfass, 2013: 16; Nothhaft & Wehmeier, 2013: 319), ist daher verständlich. Voraussetzung dafür ist freilich, dass die genuine Vernetzung sprachlich-kommunikativen Organisationshandelns mit seinen Umwelten theoretisch reflektiert werden kann (Schatzki, 2016: 32–35) – jene Vernetzung also, die so manchen Versuch gradliniger Umsetzung strategischer Intentionen scheitern lässt. Es bietet sich an, dafür den *practice turn* in den Sozialwissenschaften zu nutzen (Schatzki, 1996; 2001; Deppermann, Feilke & Linke, 2016).

Demnach sind Organisationen keine fixen Entitäten, sondern hochgradig vernetzte Formen kommunikativer Praktiken, die als Diskurspraktiken definiert werden können (Westwood & Linstead, 2001; Heracleous, 2006; Taylor & van Every, 2011; Cooren, 2015). Der Gebrauch von Sprache macht zwar nicht die ganze Praxisform aus, ohne den Gebrauch von Sprache aber gäbe es sie nicht (Hillebrandt, 2014: 58–61; Deppermann, Feilke & Linke, 2016: 3–11; 12–13).

In dieser praxistheoretischen Perspektive ist die Diskurshandlung die kleinste Untersuchungseinheit einer Linguistik der Organisationskommunikation (Spiess, 2011: 540–543; Fetzer, 2014: 36–37). Sie verknüpft Kommunikationsangebote mit Sinnstrukturen der Umwelt (*Kontextualisierung*) – und wird dadurch zum verstehbaren Ereignis in einer bestimmten Situation (Gumperz, 1992: 41; Otto, 2006: 172–176). Sie bringt Kommunikationsangebote in bestimmte Formen (*Formierung*) – und wird damit anschlussfähig für Dritte (Larsen-Freeman & Cameron, 2008: 161–195). Sie realisiert schliesslich Kommunikationsangebote in diesen Formen mit den semiotischen Ressourcen verschiedener Modi und Medien (*Realisierung*) – und schafft damit die Möglichkeit situativ angepasster Reproduktion, Variation und Transformation (Luginbühl & Perrin, 2010).

2 Mit *Message Design* zur Diskursstrategie

2.1 *Corporate Messages*

In der strategischen Organisationskommunikation orientieren sich Diskurshandlungen an Diskursstrategien, die in den Berufsfeldern häufig als *Corporate Messages* bezeichnet werden: Sie zeigen auf, wie organisationale Aussagen mit öffentlicher Kommunikation vernetzt werden können (Huck-Sandhu, 2014). Dabei suggerieren verbreitete „Rezepte“ wie die AIDA- oder die KISS-Regel (Moffitt, 2004:

352–354), dass einfache semantische oder syntaktische Kriterien für den Erfolg entscheidend seien.

Solche Vereinfachungen verbieten sich aus praxistheoretischer Sicht: Denn Kontexte, Formen und Realisierungen von Diskurshandlungen bedingen sich wechselseitig. So führen komplexe Kontexte zu differenzierten Formkonstrukten, welche wiederum in sehr einfachen, aber gereihten Schritten realisiert werden; scheinbar „einfache“ Aussagen müssen durch Ambiguierung oder Distanzierung abgesichert werden (Berger, 1997: 234–237). Eine strategisch ausgerichtete Diskurshandlung folgt also einem jeweils situativ angepassten, dabei hochgradig voraussetzungsreichen Muster – der „Kollaps“ lebensweltlicher Aussageroutinen ist die Voraussetzung für deren Erfolg (Moffitt, 1999: 88–91).

2.2 *Message Design* in der Organisationspraxis

Corporate Messages können in der vernetzten Organisationspraxis also nicht einmalig und abschliessend dekretiert werden. Vielmehr entstehen sie in kollektiven, iterativen, reflexiven Prozessen des „*Designs*“ (Simon, 1996: 11–138; Krippendorff, 2006; Grand, 2012). Und wie *Message Design* (Hallahan, 2007: 11; Stücheli-Herlach & Perrin, 2013: 25–34) professionell praktiziert und verbessert werden kann, wird zu einer Schlüsselfrage der Angewandten Linguistik strategischer Organisationskommunikation.

3 *Message Design* im Berufsalltag

3.1 Von der Handlungsgemeinschaft zur Erkenntnis

Ein Projekt der Delegation der Europäischen Union für die Schweiz (nachfolgend EEAS-CH genannt) bietet Einblicke in diese Praxis. Ziel des Projektes war es, die Kommunikationsarbeit der 28 Botschaften von EU-Mitgliedsländern in der Schweiz zu verbessern und Erkenntnisse über *Message Design* zu gewinnen.

Das Projekt rührte von einer CAS-Abschlussarbeit an der ZHAW her. Deren Autor war schon in dieser Zeit Informationsbeauftragter der EEAS-CH und Leiter des Projekts (Libiszewski, 2012). Seine umfangreiche Projektdokumentation wurde im Rahmen einer MA-Abschlussarbeit an der ZHAW durch ein narratives Experteninterview mit dem Projektleiter ergänzt (Wullschleger, 2015). Sie konnte später als Datenkorpus einer teilnehmenden Beobachtung verwendet werden; im Zuge eines dokumentarisch-interpretativen Verfahrens wurden

Phasen (Fokus)	Aktivitäten	Performanzen	Praktiken
Kontextualisierung	Weiterbildung des Projektleiters	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problematisierung der Themen und Aufgaben ▪ Mandatierung der Projektgruppe ▪ Organisation (personelle Besetzung, zeitliche Planung) des Projekts 	Integration ↓ Verdichtung ↓ Umsetzung
	Teamsitzung		
	Botschafter-Retraite (u. Expertenreferat)		
Formierung	1./2. Sitzung der Botschafterkonferenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definition der Kriterien ▪ Arbeitsplanung ▪ Textentwürfe ▪ Revision und Ergänzung der Entwürfe ▪ Schlusskorrekturen ▪ Genehmigung 	
	1.-5. Sitzung der Projektgruppe		
	E-Mail-Umfrage für Textentwürfe		
	Sitzung der Redaktionsgruppe		
	E-Mail-Umfrage (Verwendung/Genehmigung)		
Realisierung	Mailversand an Botschafter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formatierung der Textplattform ▪ Evaluation durch Mandatsgeber ▪ Autorisierung durch Mandatsgeber ▪ Inhaltliche Aktualisierungen ▪ Schlussredaktion in Englisch ▪ Übersetzung in Landessprachen ▪ Laufende Umfeldbeobachtung im Hinblick auf nötige Aktualisierungen 	
	Botschafterkonferenz		
	Sitzung einer Redaktionsgruppe für Aktualisierung		
	Einzelgespräche		
	Übersetzungen		
	Botschafterkonferenz Einzelgespräche mit Chair		
	Einzelgespräche mit Chair		
	Botschafterkonferenz		
	Punktuelle Absprachen mit <i>groupe d'accompagnement</i>		

Abb. 1: Phasen, Aktivitäten, Performanzen und Praktiken von *Message Design* am Beispiel der EEAS-CH

„Kristallisationsmomente“ strategischen Diskurshandelns identifiziert und ausgewertet, um einen Beitrag an eine *Grounded Theory* der Praxisform *Message Design* zu leisten (Hillebrandt, 2014: 46 f.; Krotz, 2005: 179–185; Vogd, 2009: 53–63 und 41–43).

Das Projekt verlief über drei Phasen, die sich aus den Foki diskursiven Handelns ergeben (s. Abb. 1). Die Aktivitäten in den drei Phasen und ihre Wirkungen bündeln sich zu ineinander verschränkten strategischen Praktiken, die – anhand von Äusserungen des Projektleiters *in vivo* kategorisiert – als „Integration“, „Verdichtung“ und „Umsetzung“ einer *Corporate Message* der EU in der Schweiz bezeichnet werden können.

3.1.1 Kontextualisierung durch Integration

Die *Kontextualisierung* der *Corporate Message* gelang im Projekt durch eine Praxis der „Integration“ von Beteiligten und ihrer Perspektiven sowie des Wissens über die kommunikativen Kontexte.

Ein Vehikel dafür war eine Inhaltsanalyse von Medienberichten über Auftritte von EU-Vertretern in der Schweiz, die Mängel bezüglich der Präsenz und Koordination der strategischen Organisationskommunikation der EEAS-CH zu Tage förderte (Libiszewski, 2012). Verbesserungen erfolgten allerdings nicht friktionslos. Bedenken wegen der Verbindlichkeit hemmten den Prozess. In Kristallisationsmomenten entwickelte der Projektleiter den Titel „*Communicating Diversity*

in *Unity*“ und den Slogan „*Telling your own European story*“ (Libiszewski, 2015: Kap. 3.8.2). Mit diesem Diskurshandeln verknüpfte er die *Corporate Message* mit dem Deutungsmuster „föderalistischer Einheit der Vielfalt“ und markierte sie als legitimes Ereignis in einem bekannten Kontinuum.

3.1.2 Formierung durch Verdichtung

Die *Formierung* der *Corporate Message* gelang durch eine Praxis der „Verdichtung“ der Strategie-Idee. Nachdem in der Projektgruppe relevante Themen, Zielgruppen und mögliche Medien ausgeleuchtet worden waren, sollte es in der Folge um konkrete Formulierungen gehen. Die Diskussion dazu lancierte der Projektleiter mit einem Erstentwurf. Nach einer Diskussion um die Tauglichkeit des Vorschlags entwickelte die Gruppe eine Revision – und einigte sich damit zugleich auf eine Lösung:

The EU is a community of 28 sovereign individual states who share basic values. They We have decided to pool their our sovereignty in selected areas so solve achieve common problems objectives jointly. (Libiszewski, 2015: 15).

Die Gruppe strich also zunächst das Adjektiv „*sovereign*“ (es wurde erst später durch „*individual*“ ersetzt) mit der Begründung, dass das Schlagwort der Souveränität im schweizerischen Diskurs umstritten und dadurch nicht anschlussfähig für die eigenen Zugänge der einzelnen Staaten sei. In der anschliessenden Diskussion des zweiten Satzes ersetzten die Beteiligten die Pronomina „*they/their*“ durch „*we/our*“, und kreierten damit ein Muster, das der strategischen Idee genau entsprach, diese aber in eine durch Einzelne leicht erzählbare Form der ersten Person Plural brachte.

3.1.3 Realisierung durch Umsetzung

Die *Realisierung* der *Corporate Message* gelang in jenen Schlüsselmomenten des Projekts, in denen der Projektleiter die Strategie als „*magic triangle*“ konzipierte: Diese diagrammatische Realisierung leistete nicht nur eine „Verdichtung“, sondern zeigte zugleich den Spielraum künftiger „Umsetzungen“ in variationsreicher Form auf (s. Abb. 2).

Entlang dieser Verknüpfungsschemen und -möglichkeiten konnte die *Corporate Message* zu verschiedenen Anlässen wie dem Europatag und in verschiedenen Medien wie Twitter, rednerischen Ansprachen und Broschüren jeweils angemessen realisiert werden.



Abb. 2: Auszug aus der Textplattform der EEAS-CH (Libiszewski, 2015: 50)

Das Projektbeispiel zeigt nicht nur auf, dass *Message Design* eine strategische Praxis der vernetzten Organisationskommunikation ist; es modelliert auch erforderliche Praktiken auf konkrete, professionell anwendbare Weise.

Literaturverzeichnis

- Baecker, D. (2008). Netzwerke. In Ders. (Hrsg.). *Nie wieder Vernunft* (S. 91–95). Heidelberg: Carl Auer.
- Berger, Ch. R. (1997). Producing messages under certainty. In Greene, J. O. (Hrsg.). *Message production, advances in communication theory* (S. 221–244). New York/London: Routledge.
- Cooren, F. (2015). *Organizational Discourse*. Cambridge: Polity.
- Deppermann, A., Feilke, H. & Linke, A. (Hrsg.) (2016). Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In Dies. (Hrsg.). *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (S. 1–23). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Fetzer, A. (2014). Conceptualising discourse. In Schneider, K. P. & Barron, A. (Hrsg.). *Pragmatics of discourse* (S. 35–61). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Grand, S. (2012). Research as Design. In Jonas, W. & Ders. (Hrsg.). *Mapping design research* (S. 155–176). Basel: Birkhäuser.
- Grunig, J. E. & Grunig, L. A. (1992). Models of public relations and communication. In Grunig, J. E. (Hrsg.). *Excellence in public relations and communication management* (S. 285–325). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gumperz, J. J. (1992). Contextualization revisited. In Auer, P. & di Luzio, A. (Hrsg.). *The contextualization of language* (S. 39–53). Amsterdam: J. Benjamins.
- Habscheid, St. (2008). Kommunikationsarbeit als Organisationsproblem? In Niemeier, S. & Diekmannshenke, H., (Hrsg.). *Profession & Kommunikation* (S. 33–48). Frankfurt a. M.: Lang.

- Hallahan, K. et al. (2007). Defining strategic communication. *International Journal of Strategic Communication*, 1 (1), 3–35.
- Heracleous, L. (2006). *Discourse, interpretation, organization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Himmelreich, S. & Einwiller, S. (2015). Wenn der Shitstorm überschwappt. In Hoffjann, O. & Pleil, Th. (Hrsg.). *Strategische Online-Kommunikation* (S. 183–205). Wiesbaden: Springer VS.
- Holtzhausen, D. & Zerfass, A. (2013). Strategic Communication – Pillars and Perspectives of an Alternative Paradigm. In Zerfass, A., Rademacher, L. & Wehmeier, L. (Hrsg.). *Organisationskommunikation und Public Relations* (S. 73–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Holtzhausen, D. & Zerfass, A. (2015). Strategic communication. In Dies. (Eds.). *The Routledge Handbook of strategic communication* (S. 3–17). New York: Routledge.
- Huck-Sandhu, S. (2014). Corporate messages entwickeln und steuern: Agenda setting, framing, storytelling. In Zerfass, A. & Piwinger, M. (Hrsg.). *Handbuch Unternehmenskommunikation* (2. Aufl.) (S. 651–668). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Jakobs, E.-M. (2008). Unternehmenskommunikation: Arbeitsfelder, Trends und Defizite. In Niemeier, S. & Diekmannshenke, H. (Hrsg.). *Profession & Kommunikation* (S. 13–31). Frankfurt a. M.: Lang.
- Knapp, K. & Antos, G. (2011). Introduction to the handbook series. In Candlin, Chr. & Sarangi, S. (Hrsg.). *Handbook of communication in organisations and professions* (Vol. 3, Handbook of Applied Linguistics) (V–XVI). Berlin/Boston: de Gruyter Mouton.
- Krippendorff, K. (2006). *The semantic turn: a new foundation of design*. Boca Raton: Taylor&Francis.
- Krotz, F. (2005). *Neue Theorien entwickeln*. Köln: Herbert von Halem.
- Kuss, J. et al. (2013). Strategieaufruf: Theoriegeleitete Neubestimmung des Strategiebegriffs. In Zerfass, A., Rademacher, L. & Wehmeier, St. (Hrsg.). *Organisationskommunikation und Public Relations* (S. 193–221). Wiesbaden: Springer VS.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Libiszewski, St. (2012). *Europapolitisches „Public Storytelling“-Management für die diplomatischen EU-Vertretungen in der Schweiz*. Projektarbeit CAS Politische Kommunikation. Winterthur.
- Libiszewski, St. (2015). *Dokumentation Projekt „Lokale EU-Kommunikationsstrategie in der Schweiz“*. Bern und Winterthur.
- Luginbühl, M. & Perrin, D. (2010). Einleitung. In Dies. (Hrsg.). *Muster und Variation* (S. 7–10). Bern: Lang.
- McPhee, R. D. & Zaug, P. (2009). The communicative constitution of organizations. In Putnam, L. L. & Nicotera, A. M. (Hrsg.). *Building theories of organization* (S. 21–47). New York: Routledge.
- Moffitt, M. A. (1999). *Campaign strategies and message design*. Westport: Praeger.
- Moffitt, M. A. (2004). Campaign message design. In Baldwin, J. R., Perry, St. D. & Moffitt, M. (Hrsg.). *Communication theories for every day life* (S. 345–360). Boston: Pearson.
- Nothhaft, H. & Wehmeier, St. (2013). Make public relations research matter – Alternative Wege der PR-Forschung. In Zerfass, A. et al. (Hrsg.). *Organisationskommunikation und Public Relations* (S. 311–330). Wiesbaden: Springer VS.
- Nothhaft, H. & Bentele, G. (2015). Strategie und Konzeption: Die Lehre der strategischen Kommunikation. In Fröhlich, R., Szyszka, P. & Bentele, G. (Hrsg.). *Handbuch der Public Relations* (Aufl. 3) (S. 697–713). Wiesbaden: Springer VS.

- Otto, M. (2006). Zur Aktualität historischen Sinns: Diskursgeschichte als Genealogie immanenter Ereignisse. In Eder, F. X. (Hrsg.). *Historische Diskursanalysen* (S. 171–186). Wiesbaden: VS.
- Perrin, D. (2012). Transdisciplinary Action Research: bringing together communication and media researchers and practitioners. *Journal of Applied Journalism and Media Studies*, 1(1), 3–23.
- Perrin, D. (2013). *The Linguistics of Newswriting*. Amsterdam: John Benjamins.
- Raupp, J. (2011). Organizational communication in a networked public sphere. *Studies in communication and media*, 1, 71–93.
- Robichaud, D., Giroux, H. & Taylor, J. R. (2004). The metaconversation: the recursive property of language as the key to organizing. *Academy of Management Review* 29(4): 617–634.
- Rüegg-Stürm, J. & Grand, S. (2015). *Das St. Galler Management-Modell*. Bern: Haupt.
- Schatzki, Th. R. (2001). Introduction: practice theory. In Ders., Knorr Cetina, K. & v. Savigny, E. (Hrsg.). *The practice turn in contemporary theory* (pp. 1–14). New York: Routledge.
- Schatzki, Th. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In Schäfer, H. (Hrsg.). *Praxistheorie* (S. 29–44). Bielefeld: transcript.
- Schmidt, J.-H. (2013). Onlinebasierte Öffentlichkeiten: Praktiken, Arenen und Strukturen. In Fraas, C., Meier, St. & Petzold, Ch. (Hrsg.). *Online-Diskurse* (S. 35–56). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Simon, H. A. (1996). *The sciences of the artificial* (Ed. 3). Cambridge: MIT Press.
- Spieß, C. (2011). *Diskurshandlungen*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Stücheli-Herlach, P., Urbahn, K. & Heinicke, N. (2012). Corporate Language – wie Sprache Unternehmensidentität stiftet. In Münch, P. & Ziese, H. (Hrsg.). *Corporate Identity: Aufbau und rechtlicher Schutz* (S. 17–33). Zürich: Schulthess.
- Stücheli-Herlach, P. & Perrin, D. (2013). Schreiben mit System: Texte planen, entwerfen und verbessern für die medienkonvergente PR. In Dies. (Hrsg.). *Schreiben mit System* (S. 15–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Stücheli-Herlach, P., Grand, S. (2014). Making Strategies Public: Strategiekommunikation und ihre Bedeutung für die Unternehmenspolitik. In Kaufmann, R. & Hugli, A. (Hrsg.). *Innen- und Aussenpolitik von Unternehmen*. Bern: Stämpfli.
- Szyszka, P. (2009). Organisation und Kommunikation. In Röttger, U. (Hrsg.). *Theorie der Public Relations* (2., akt. u. erg. Aufl.) (S. 135–150). Wiesbaden: VS.
- Taylor, J. R. & van Every E. (2011). *The situated organization*. New York: Routledge.
- Theis-Berglmair, A. M. (2013). Why „Public Relations“, why not „Organizational Communication“? In Zerfass, A., Rademacher, L. & Wehmeier, St. (Hrsg.). *Organisationskommunikation und Public Relations* (S. 27–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wehmeier, St., Rademacher, L. & Zerfass, A. (2013). Organisationskommunikation und Public Relations. In Zerfass, A. et al. (Hrsg.). *Organisationskommunikation und Public Relations* (S. 7–24). Wiesbaden: Springer VS.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Westwood, R. & Linstead, St. (Hrsg.) (2001). *The language of organization*. London: Sage.
- Wullschleger, J. (2015). Interview mit Stephan Libiszewski (Transkript). In Libiszewski, St. *Dokumentation* (Kap. 1). Winterthur.

Nicole Rosenberger, Markus Niederhäuser

20 Transdisziplinäre Entwicklung eines Modells für das strategische Kommunikationsmanagement

Abstract: Ausgehend von Problemstellungen der Praxis ist am IAM Institut für Angewandte Medienwissenschaft ein Modell entwickelt worden, das die Kernprozesse des Kommunikationsmanagements im Spannungsfeld von Unternehmensführung, Organisation und Öffentlichkeit verortet.

1 Herausforderungen des Kommunikationsmanagements aus Sicht der Praxis

Das Verbinden von Kommunikations- und Unternehmensstrategie, das Schaffen von Vertrauen ins Unternehmen,¹ die Positionierung und Vernetzung der Kommunikationsverantwortlichen innerhalb des Unternehmens und die Verarbeitung des ständig wachsenden Informationsflusses werden seit Jahren als die zentralen Herausforderungen des Kommunikationsmanagements gesehen. Diese Themen erscheinen denn auch im European Communication Monitor – der jährlich in ganz Europa durchgeführten Online-Befragung zur aktuellen Praxis und Entwicklung strategischer Kommunikation – seit 2008 konstant ganz oben auf der Liste der wichtigsten zukünftigen Issues der befragten Kommunikationsverantwortlichen (vgl. Zerfass et al., 2008 ff.) und verweisen deutlich auf die unterschiedlichen Kontexte, in denen das Kommunikationsmanagement agiert: Es steht in engem Bezug sowohl zur Unternehmensführung als auch zur Öffentlichkeit im Markt und im gesellschaftspolitischen Umfeld (Zerfass, 2010: 289), ist aber zugleich auch Teil der Organisationskommunikation, die alle Kommunikationsprozesse „in, von und um (über) Organisationen“ (Weder, 2010: 17) umfasst.

Während in der Praxis noch bis Ende der 1990er-Jahre klar getrennt wurde zwischen dem Marketing, das für die Ausrichtung des Unternehmens und seiner Kommunikation gegenüber dem Markt zuständig ist, und Public Relations, die

¹ Mit Unternehmen werden im Folgenden nicht nur Wirtschaftsunternehmen, sondern Organisationen generell bezeichnet.

sich auf das gesellschaftliche Umfeld ausrichten, so verschwimmt diese strikte Unterscheidung zwischen betriebswirtschaftlicher und kommunikationswissenschaftlicher Ausrichtung von Kommunikation seither zunehmend. Dies zeigt sich etwa in der Tendenz zur Reorganisation von Kommunikationsabteilungen in Richtung themenfokussierte Newsroom-Organisation, die die klassische Strukturierung nach Zielgruppen, Aufgaben und/oder Kanälen je länger, je mehr aufbricht. Im selben Zeitraum etablierte sich auf Stufe Unternehmensführung der Anspruch, dass sich sämtliche Kommunikationsfunktionen, also Marketingkommunikation und Public Relations, strategisch auf die Unternehmenspolitik ausrichten und einen Beitrag zur Wertschöpfung zu leisten haben, beispielsweise durch Reputationserhalt respektive -steigerung (Einwiller, 2014: 372).

Reputation ist jedoch kein fester Wert, sondern wird in einer ausdifferenzierten, medialisierten und skandalisierenden Gesellschaft, die von Wertpluralismus geprägt ist, ständig neu verhandelt (Eisenegger, 2005: 201). Die von den Kommunikationsverantwortlichen geäußerten Herausforderungen sind denn auch vor dem Hintergrund der unterschiedlichen und zum Teil divergierenden Erwartungen und Logiken von Unternehmensführung, Organisation und Öffentlichkeit zu sehen.

2 Theoretische Perspektiven auf das Kommunikationsmanagement

Die aus Sicht der Praxis beschriebenen Herausforderungen spiegeln sich auch in der Theoriebildung. Einerseits sind verschiedene organisationsbezogene Theorien und Modelle entwickelt worden, die das aufeinander Beziehen und Verschränken der verschiedenen Kommunikationsdisziplinen reflektieren (vgl. bspw. Zerfass, 2010; Bruhn, 2014). Andererseits hat der Einbezug der Stakeholderperspektive neue organisationszentrierte Ansätze hervorgebracht (vgl. z. B. Grunig & Hunt, 1984; Karmasin, 2015), die der zweiseitigen, „symmetrischen“ (Grunig & Hunt, 1984) Kommunikation zwischen Unternehmen und Anspruchsgruppen Rechnung tragen, um die unterschiedlichen Ansprüche und Interessenlagen „kommunikativ miteinander aus[zu]balancieren und [zu] harmonisieren“ (Wehmeier, 2015: 157). Systemtheoretische Ansätze der PR-Forschung (Szyszka, 2009; Röttger, Preusse & Schmitt, 2014), sehen im „Beobachten“ und im Reflektieren der eigenen Organisation, aber auch der „Fremdbeobachtungen und -beschreibungen“ die Aufgabe der PR. Übergeordnetes Ziel ist dabei, die „Legitimität“ des Unternehmens zu sichern (Röttger, Preusse & Schmitt 2014: 127).

Einen Schritt weiter geht der diskurstheoretische Ansatz von Motion & Leitch (2007), die PR-Schaffende weder als Kommunikationsmanager noch als neutrale

Mittler betrachten, sondern als „discourse technologists“, die über ihre Kommunikationsarbeit Macht–Wissen–Prozesse im Unternehmen und in der Öffentlichkeit verändern (Motion & Leitch, 2007: 265). Die „organizational studies“ (vgl. dazu Schoenenborn & Wehmeier, 2014; Cooren et al., 2011) schliesslich fokussieren generell weniger auf die Rolle von Kommunikation als vielmehr auf Prozesse und Praktiken des Kommunizierens, die Unternehmen erst konstituieren.

3 Transdisziplinäre Perspektive auf das Kommunikationsmanagement

Diese theoretischen Beiträge zum Fach „Organisationskommunikation“ (Weder, 2010: 11 ff.) adressieren aus je unterschiedlichen disziplinären Perspektiven spezifische Funktionen und Herausforderungen des Kommunikationsmanagements. In der Praxis lassen sich diese jedoch nur schwer voneinander trennen; hier befindet sich das Kommunikationsmanagement im ständigen Spannungsfeld zwischen Unternehmenspolitik, Organisation und Öffentlichkeit und ist mit Entscheidungs-, Umsetzungs- und Durchsetzungsproblemen beschäftigt. Zwischen wissenschaftlicher Abstraktion und praktischer Umsetzung haben Theorien und Modelle mittlerer Reichweite (Merton, 1995) anzusetzen, die gemeinsam mit der Praxis sowie über und für diese im Sinne eines transdisziplinären Prozesses (Cameron et al., 1992) entwickelt werden müssen.

Im Kontext des Executive-Master-Studiengangs Communication Management and Leadership (MAS CML), der seit 2004 vom IAM der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften verantwortet wird, stehen die Autorin und der Autor dieses Beitrags über ihre Lehrtätigkeit im ständigen Austausch mit den Masterstudierenden, die alle über langjährige Berufspraxis und erste Führungsverantwortung in der Kommunikation verfügen. In allen Jahrgängen haben die Weiterbildungsstudierenden in Diskussionen immer wieder artikuliert, dass ihre Stellung innerhalb der Organisation schwierig sei. Dabei kristallisierten sich vier Problembereiche heraus: Zum einen sind Kommunikationsverantwortliche organisationsintern mit Zielen konfrontiert, die nicht oder nicht ausschliesslich mit strategischer Kommunikation erreicht werden können. Zum andern sind sie zu wenig institutionalisiert in strategische Unternehmensprozesse eingebunden. Hinzu kommt ein Verständigungsproblem im Austausch zwischen Management und Kommunikationsabteilung, da man nicht „die gleiche Sprache spreche“. Und schliesslich sehen sich Kommunikationsverantwortliche Erwartungen von Medien und Bezugsgruppen bezüglich Kommunikationsinhalten und -kanälen gegenüber, die sie oft nicht erfüllen können. Diese komplexe Problemlage wurde

im Rahmen eines „transdisziplinären Forschungsprogramms“ (Heintel, 2009: 191) bearbeitet. Ziel war es, ein Framework für das Kommunikationsmanagement zu entwickeln, das eine „Brücke zwischen wissenschaftlicher Abstraktion und praktischer Umsetzung“ (Röttger, 2017: V) schlägt und sowohl in der Aus- und Weiterbildung von KommunikatorInnen als auch in der forschungsbasierten kommunikationsstrategischen Beratung von Unternehmen eingesetzt werden kann.

4 Modell des identitätsorientierten Kommunikationsmanagements als Ergebnis transdisziplinärer Forschung

Angelehnt an die PR-theoretischen Ansätze (Röttger, Preusse & Schmitt, 2014; Szyzka, 2009) hat die institutionalisierte Kommunikation in dem von der Autorin und dem Autor entwickelten Modell des identitätsorientierten Kommunikationsmanagements² das übergeordnete Ziel, für das Unternehmen Legitimität zu erzeugen und diese zu stabilisieren. Legitimität ist eine Grundvoraussetzung für Reputation, wobei Reputation als öffentlich verhandelte Bewertung in Bezug auf Kompetenz, Integrität und Attraktivität (Eisenegger & Imhof, 2009) verstanden wird. Reputation entsteht in der Kommunikationsarena, in der sich auch die Images innerhalb einer Bezugsgruppe – etwa Kunden oder Mitarbeitende – ausprägen. Ihren positiven Einfluss auf die Reputation entfalten diese Images, wenn sie grundsätzlich konsistent und über alle Bezugsgruppen hinweg gesehen zumindest in den legitimitätssichernden Aspekten kongruent sind (Niederhäuser & Rosenberger, 2017: 118 ff.).

Es lohnt also, das Zustandekommen und die Wirkmechanismen konsensual erzeugter Images einer genaueren systematischen Analyse zu unterziehen. Einerseits werden Images und Reputation geprägt durch direkte Kontakte mit dem Leistungsangebot, den Mitarbeitenden, der Symbolik sowie der Kommunikation des Unternehmens. Andererseits wirken sich auch Kommunikationsbeiträge anderer Akteure über das Unternehmen auf die Fremdwahrnehmung aus. Die direkten Erfahrungen der Bezugsgruppen mit dem Unternehmen sind im Modell (vgl. Abb. 1) als Ergebnisse der *Austauschprozesse* zwischen Unternehmen und Kommunikationsarena dargestellt. In diesen Interaktionen, die sich meist sprachlich realisieren, wird ein Unternehmen erst sicht- und als von der Umwelt abgrenzbar erfahren. In dem hier vorgestellten Framework wird das, worüber ein

² Ein ausführlicher Beschrieb des Modells findet sich in Niederhäuser & Rosenberger, 2017: 7–16.

Unternehmen wahrnehmbar wird, als *Identität* bezeichnet. Diese manifestiert sich in den vier *Dimensionen* Leistungsangebot, Verhalten einzelner Mitarbeitender, multisensorische Symbole wie Architektur, Corporate Design oder Corporate Sound sowie institutionalisierte Kommunikation (Marketingkommunikation, Finanzkommunikation, PR etc.). Über die nicht institutionalisierte, organisationale Kommunikation der Mitarbeitenden und über die Führungskommunikation wird die Identitätsdimension Verhalten manifest.

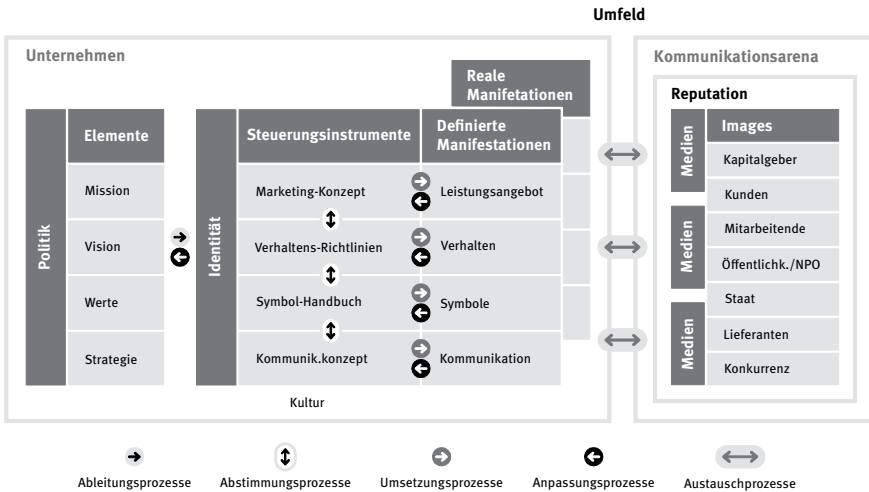


Abb. 1: Modell des identitätsorientierten Kommunikationsmanagements (Niederhäuser & Rosenberger, 2017: 14)

Das Modell visualisiert zunächst die definierte Identität. Sie umfasst einerseits Steuerungsinstrumente wie Marketingkonzept, Verhaltensrichtlinien, Symbolhandbuch und Kommunikationskonzept, aber auch deren idealtypische Umsetzungen, die definierten Manifestationen. Aus Sicht der Unternehmensführung stellen die Steuerungsinstrumente eine Ableitung aus den auf Stufe Unternehmenspolitik definierten Elementen Mission, Vision, Werte und Strategie dar. In dieser Perspektive ist Identität als handlungsorientierte Umsetzung der Unternehmenspolitik in den vier Dimensionen zu verstehen. Dabei differenziert das Modell zwischen den über die Steuerungsinstrumente definierten Identitätsmanifestationen und den effektiv realisierten und zu beobachtenden, den sogenannten realen Identitätsmanifestationen. Negativ auf die Reputation wirkt sich zum einen eine zu grosse Diskrepanz zwischen definierter und meist auch kommunizierter Identität und realen Identitätsmanifestationen aus. Ebenfalls negativ zu Buche schlägt die Inkompatibilität der kommunizierten und/oder

realen Manifestationen mit den Werten und Interessen von Bezugsgruppen oder wenn Widersprüche zwischen den Identitätsmanifestationen sichtbar werden.

Dem Kommunikationsmanagement kommen in Bezug auf das Identitätsmanagement drei Rollen zu: Erstens konstituiert es Identität – wie die anderen drei Identitätsdimensionen. Zweitens hat die autorisierte Kommunikation die Aufgabe, sowohl die Unternehmenspolitik als auch die definierte Identität nach innen und aussen zu vermitteln. Und drittens übernimmt sie zentrale Aufgaben in der Moderation des internen Identitätsdiskurses, wenn es um die Abstimmung zwischen den vier Dimensionen geht.

Das Modell setzt das Kommunikationsmanagement damit bewusst in Relation zu den Bezugsgrössen Unternehmensführung, Organisation und Öffentlichkeit. Darüber hinaus bildet es die unterschiedlichen kommunikativen Prozesse ab, die sich aus diesem komplexen Bezugssystem ergeben: Es geht um Vertextung und Visualisierung von Kommunikationsstrategien in den Ableitungsprozessen, um Realisierung von Identität über Sprache in den Umsetzungsprozessen, um das sprachliche Organisieren von Austauschprozessen und das Erfassen und Bewerten von Texten über das Unternehmen innerhalb dieser Austauschprozesse. Das Kommunikationsmanagement ist aber auch zuständig für die Übersetzung des Beobachteten in- und ausserhalb des Unternehmens in die Sprache der Management-Organisation in den rückkoppelnden Anpassungsprozessen auf Stufe Kommunikation oder auf der Ebene der Unternehmenspolitik. Und schliesslich obliegt ihm die diskursive Verständigung innerhalb der Organisation im Rahmen der Abstimmungsprozesse.

4.1 Prozess und Methoden der Modellentwicklung

Aus den von den Weiterbildungsstudierenden thematisierten Problemstellungen entwickelten die Autorin und der Autor in einem ersten Schritt einen Modellentwurf, der verschiedene disziplinäre Ansätze und Erkenntnisse empirischer Studien berücksichtigte. Diese erste Version wurde anschliessend im Rahmen eines Workshops mit Kommunikationsverantwortlichen verschiedener Unternehmen diskutiert und geschärft. In einer nächsten Phase wurden Einzelfallanalysen von Unternehmen gemacht: Mittels halbstandardisierten Leitfadeninterviews mit Geschäftsleitungsmitgliedern und Kommunikationsverantwortlichen der untersuchten Unternehmen sowie mit qualitativen Dokumentenanalysen wurde untersucht, welche Rolle das Kommunikationsmanagement in den jeweiligen Unternehmen spielt, wie es in die Prozesse der Entwicklung und Umsetzung von unternehmenspolitischen Entscheidungen involviert ist und wie die Kommunikation Austausch- und Beobachtungsprozesse führt.

Die gewonnenen Erkenntnisse wurden in Fallbeschrieben festgehalten (Beispiele in Niederhäuser & Rosenberger 2011; 2017), wobei das Hauptaugenmerk jeweils auf der Darstellung der unternehmensspezifischen Ausprägungen des identitätsorientierten Kommunikationsmanagements lag. Die Fallbeschriebe stellen damit keine idealtypischen Fälle dar. Vielmehr ermöglichen sie es im Sinne transdisziplinären Arbeitens, Ähnlichkeiten und Differenzen zu erkennen und so ein verallgemeinertes Modell zu erarbeiten, das wiederum für den Einzelfall genutzt werden kann (Krohn, 2008: 66). Ein wesentliches Kennzeichen transdisziplinären Forschens ist der punktuelle Einbezug von Personen aus dem Kreis der Anwender (Defila & Di Giulio, 2015: 71). Dabei gilt es, Konsens bezüglich der gemeinsamen Fragestellung und der Ziele zu erreichen, die Ergebnisse gemeinsam zu erarbeiten und so aufzubereiten, dass sie von den Anwendern genutzt werden können (Defila & Di Giulio, 2015: 71 f.).

Transdisziplinäre Forschung braucht dialogische Verfahren wie Workshops, Gruppendiskussionen oder Experteninterviews, nicht zuletzt auch um eine gemeinsame Sicht und Sprache zu entwickeln. Sie ist deshalb stets mit terminologischen, text- und gesprächslinguistischen sowie kommunikationspragmatischen Fragestellungen konfrontiert. Methoden und Erkenntnisse der Angewandten Linguistik sollten in den verschiedenen Verständigungsprozessen denn auch gezielt dazu eingesetzt werden, Konsens herzustellen, Anwender zu integrieren und die Diffusion des Erarbeiteten zu befördern.

Literaturverzeichnis

- Bruhn, M. (2014). *Unternehmens- und Marketingkommunikation. Handbuch für ein integriertes Kommunikationsmanagement*. 3., vollständig überarbeitete Aufl. München: Vahlen.
- Cameron, D., Fazer, E., Rampton, B. & Richardson, K. (1992). *Researching language. Issues of power and method*. London: Routledge.
- Cooren, F., Kuhn, T.R., Cornelissen, J.P. & Clark, T. (2011). Communication, Organizing and Organization: an Overview and Introduction to the Special Issue. *Organization Studies*, 32(9), 1149–1170.
- Delfia, R. & Di Giulio, A. (2015). Methodische Gestaltung transdisziplinärer Workshops. In Niederberger, M. & Wassermann, S. (Hrsg.). *Methoden der Experten- und Stakeholder-einbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 69–93). Wiesbaden: VS Springer.
- Einwiller, S. (2014). Reputation und Image: Grundlagen, Einflussmöglichkeiten, Management. In Zerfass, A. & Piwinger, M. (Hrsg.). *Handbuch Unternehmenskommunikation: Strategie – Management – Wertschöpfung*. 2., vollständig überarbeitete Aufl. (S. 371–391). Wiesbaden: Springer.
- Eisenegger, M. & Imhof, K. (2009). Funktionale, soziale und expressive Reputation – Grundzüge einer Reputationstheorie. In Röttger, U. (Hrsg.). *Theorien der Public Relations. Grundlagen und Theorien der PR-Forschung*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. (S. 243–264). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Eisenegger, M. (2005). *Reputation in der Mediengesellschaft: Konstitution – Issues Monitoring – Issues Management*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunig, J.E., Hunt, T. (1984). *Managing public relations*. New York: Wadsworth Publishing.
- Heintel, P. (2009). Wege aus der Randständigkeit – ein Brückenschlag. In Hanschitz, R.-Ch., Schmidt, E. & Schwarz, G. (Hrsg.). *Transdisziplinarität in Forschung und Praxis. Chancen und Risiken partizipativer Prozesse* (S. 23–197). Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik 5. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Karmasin, M. (2015). PR im Stakeholder-Ansatz. In Fröhlich, R., Szyszka, P. & Bentele, G. (Hrsg.). *Handbuch der Public Relations. Wissenschaftliche Grundlagen mit Lexikon*. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. (S. 341–355). Wiesbaden: Springer VS.
- Krohn, W. (2008). Epistemische Qualitäten transdisziplinärer Forschung. In Bermann, M. & Schramm, E. (Hrsg.). *Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten*. (S. 39–67). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Merton, R.K. (1995). *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin: de Gruyter.
- Motion, J. & Leitch, S.R. (2007). A toolbox for public relations: the oeuvre of Michel Foucault. *Public Relations Review* 33(3). (S.263–268).
- Niederhäuser, M. & Rosenberger, N. (2017). *Unternehmenspolitik, Identität und Kommunikation. Modell – Prozesse – Fallbeispiele*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Niederhäuser, M. & Rosenberger, N. (2011). *Unternehmenspolitik, Identität und Kommunikation. Modell – Prozesse – Fallbeispiele*. Wiesbaden: Gabler.
- Röttger, U. (2017). Geleitwort aus der Wissenschaft. In Niederhäuser, M. & Rosenberger, N. (Hrsg.). *Unternehmenspolitik, Identität und Kommunikation. Modell – Prozesse – Fallbeispiele*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Röttger, U., & Preusse, J. & Schmitt, J. (2014). *Grundlagen der Public Relations. Eine kommunikationswissenschaftliche Einführung*. 2., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Schoeneborn, D., Wehmeier, St. (2014). Kommunikative Konstitution von Organisationen. In Zerfass, A. & Piwinger, M. (Hrsg.). *Handbuch Unternehmenskommunikation: Strategie – Management – Wertschöpfung*. 2., vollständig überarbeitete Aufl. (S. 411–429). Wiesbaden: Springer.
- Szyszka, P. (2009). Organisation und Kommunikation: Integrativer Ansatz einer Theorie zu Public Relations und Public Relations Management. In Röttger, U. (Hrsg.). *Theorien der Public Relations. Grundlagen und Perspektiven der PR-Forschung*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. (S. 135–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weder, F. (2010). *Organisationskommunikation und PR*. Stuttgart: UTB.
- Wehmeier, St. (2015). Organisationsbezogene Ansätze. In Fröhlich, R., Szyszka, P. & Bentele, G. (Hrsg.). *Handbuch der Public Relations. Wissenschaftliche Grundlagen mit Lexikon*. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. (S. 155–170). Wiesbaden: Springer VS.
- Zerfass, A. (2010). *Unternehmensführung und Öffentlichkeitsarbeit. Grundlegung einer Theorie der Unternehmenskommunikation und Public Relations*. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zerfass A., Moreno, A., Tench, R., Verčič, D. & Verhoeven, P. (2008 ff.). *European Communication Monitor*. Brussels: EACD/EUPRERA. Quadriga Media Berlin.

Teil C: Sprachgebrauch untersuchen, reflektieren und weiterentwickeln in Alltag, Berufswelt und Öffentlichkeit

Teil C schließlich beleuchtet die Bedeutung von Sprachgebrauch und Kommunikation in all jenen Feldern, die sich nicht ausdrücklich der Sprachreflexion verpflichten. Zentrale Tätigkeiten, von denen die AutorInnen berichten: Projekte mit narrativen Mitteln besser organisieren (Kapitel 21), co-emergent effektiver lernen (22), das Kommunikationsverhalten von Aussendienstmitarbeitern ausleuchten (23), Verständigung im Luftverkehr sichern (24), Missverständnissen im Luftverkehr und ihren fatalen Folgen vorbeugen (25), Berichte in der sozialen Arbeit weiterentwickeln (26), Kommunikationsstörungen in Talkshows beheben (27), Gesundheitskampagnen professioneller aufsetzen (28), Energiekommunikation mit Korpusanalysen weiterbringen (29), mit Finanzkommunikation soziale Wohlfahrt fördern (30).

Birgitta Borghoff

21 Entrepreneurial Storytelling: Narrative Praktiken und Designstrategien in der Projekt- und Organisationsentwicklung

Abstract: *Entrepreneurial Storytelling* ist ein interdisziplinäres Phänomen: In der Berufspraxis dient es PraktikerInnen, Projekte zu gestalten oder neue Organisationen zu gründen. Wer in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden will, muss erzählen, was er tut. Praxisroutinen wie *Leadership*, *Management*, *Beratung* und *Entrepreneurship* werden so zur kommunikativen Aufgabe. Das erklärt, warum *Narrative* auch in der organisationalen Praxis wiederentdeckt werden.

1 *Entrepreneurial Storytelling* und interdisziplinäre Bezüge

Aus der Perspektive der *strategischen Organisationskommunikation* (Zerfass, 2014/2010; Wehmeier et al., 2013; Mast, 2013; Theis-Berglmair, 2003; Niederhäuser & Rosenberger, 2011; Hoffjann & Huck-Sandhu, 2013; Jakobs, 2008; Bruhn, 2008 u. a.) sowie der *Entrepreneurship* als Teildisziplin der Wirtschaftswissenschaften (Fueglistaller et al., 2016) kann „*Entrepreneurial Storytelling*“ als eine Sonderform des *organisationalen Storytellings* (Schach, 2016: 11 ff./135 ff.; Herbst, 2014: 71 ff./187 ff.; Ettl-Huber, 2014: 9 ff. u. a.) verstanden werden. Es stützt sich auf den zentralen Grundgedanken des „*communication constitutes organization*“-Paradigmas (Schoeneborn, 2013; Cooren, 2015; McPhee & Zaug, 2009). Dieses besagt, dass erst durch das miteinander Sprechen und Kommunizieren von Individuen soziale Wirklichkeit konstruiert wird, z. B. in Form von neuen Projekten und Organisationen. Auch die *narratologische Management- und Organisationsforschung* (Boje, 2001, 2011; Czarniawska, 1997, 1998, 2000, 2004; Rhodes & Brown, 2005) und die *Linguistik der Organisation* (Habscheid, 2003; Müller, 2008; Candlin & Sarangi, 2011) anerkennen den konstitutiven Charakter und den prägenden Einfluss von Sprachgebrauch in und auf Organisationen.

2 Entrepreneurial Storytelling als narrative Praxis

2.1 Storytelling Organizations und strategische Praxis

Gemäss Stücheli-Herlach, Urban & Heinicke (2012: 19) entwickeln sich Organisationen durch fortlaufende sprachliche Kommunikation kontinuierlich weiter und werden durch Sprache gestaltet und gesteuert. Boje (1991: 106, 2008: 75 ff.) spricht auch von komplexen „*storytelling organizations*“, die nicht nur Geschichten erzählen, sondern aus diesen bestehen. Dadurch wird Sinn konstruiert („*sensemaking*“: Weick, 1995: 69). Diese Konstruktion von Sinn ist eine Form organisational-kommunikativer strategischer Praxis („*strategy as practice*“: Whittington, 2006; Jarzabkowski, Balogun & Seidl, 2007). Sie muss als Strategiekommunikation in Kommunikationsnetzwerken wie Binnen-, Medien-, Fach- oder Netzwerköffentlichkeiten (Stücheli-Herlach, 2016: 224) und Kommunikationsarenen (Niederhäuser & Rosenberger, 2011: 27) anschlussfähig sein (Perrin & Wyss, 2016: 246).

2.2 Entrepreneurial Narrative und Narrative Praxis

Gemäss Lounsbury & Glynn (2001: 546) „... stories play a critical role in the processes that enable new businesses to emerge. Stories that are told by or about entrepreneurs define a new venture in ways that can lead to favorable interpretations of the wealthcreating possibilities of the venture ...“.

Was aber unterscheidet neue Unternehmen(sgründungen) von bestehenden Organisationen? Und was verstehen wir unter Entrepreneurship und Entrepreneurs? – Vor dem Hintergrund eines *prozessorientierten Ansatzes ist Entrepreneurship* als ein Prozess zu begreifen, in dem neue unternehmerische Gelegenheiten und ihrer Umsetzung in marktfähige Produkte und Dienstleistungen identifiziert werden (Volery et al., 2016: 6 f.). Gemäss Bygrave & Hofer (1991: 14) „[t]he entrepreneur is someone who perceives an opportunity and creates an organization to pursue it.“ (*personenzentrierter Ansatz*). Stevenson & Jarillo (1990: 18) wiederum deklarieren Entrepreneurship als *neuen Managementansatz*: „Entrepreneurship is a process, by which individuals – either on their own or inside an organization – pursue opportunities without regard to the resources they currently control.“ Auch Mitarbeitende in Organisationen können *Intrapreneur* bzw. *Institutional Entrepreneur* (Czarniawska, 2013: 89 ff.), d. h. „Mit“-UnternehmerIn werden.

Saylors, Boye & Mueller (2014, zit. nach Boje & Saylors, 2015: 199) gehen von folgender apodiktischen Prämisse aus: „Entrepreneurship is storytelling“. In

diesem Sinne seien sowohl Prozesse der Identifikation, der Bereitstellung und des Schaffens von Ressourcen als auch das Erzählen von Geschichten, die Unternehmen zu zweckdienlichen Fiktionen machen, Funktionen von Storytelling. Die auf diese Weise entstehenden Sinnkonstruktionen in und für Organisationen entwickeln sich aus sogenannten *Entrepreneurial Narratives*, d. h. narrativen Mustern (*Praxis-Produkte*) und Formen des Vollzugs (*Praktiken*). Während erstere (z. B. in Form von Meetings, Gesprächen oder Interaktionen) diskursive Produkte einer unternehmerischen Praxis sind, zeichnen sich letztere durch die Anwendung von Routinen, typischen Verfahren, Prozessen, Techniken oder Tools aus (Whittington, 2006, zit. nach Fenton & Langley, 2011: 1173).

2.3 Entrepreneurial Design

Storytelling ist auch in der Designforschung (Brandes, Erlhoff & Schemmann, 2009; Grand, 2012: 167) zentral geworden. Beide Begriffe weisen eine enge Verwandtschaft auf: Durch das Aufschreiben und Nachdenken darüber, wie etwas designt und welche Story dazu erzählt werden könnte, wird das Design erzeugt (Brandes, Erlhoff & Schemmann, 2009: 188). Laut Grand (2012: 155 ff.) sind Designs auf die Zukunft ausgerichtet und kreieren damit die Zukunft von Organisationen mit. Er spricht hier von „Design Fiction [...] [that] uses design ... to tell stories“ (Grand, 2012: 167). „Design“ impliziert Prozesse des Projizierens, Kreierens und Konstruierens sowie Verfahren des Materialisierens, Experimentierens und Reflektierens. Ebenso sind das Dokumentieren von Vielfalt sowie das Ermöglichen und Verstehen von Designpraktiken wesentliche Charakteristiken von Designprozessen. In diesem Designverständnis zeigen sich enge Bezüge zur Entstehung von *Entrepreneurial Storytelling* und zur damit einhergehenden Emergenz von Entrepreneurship: Organisationen und Projekte formieren sich in diesem Sinne erst durch den Sprachgebrauch der miteinander interagierenden PraktikerInnen. Auf diese Weise kreieren sie das „Organisationsdesign“ (Baecker, 2003: 300 ff.) bzw. „*Entrepreneurial design*“ (Faltin, 2008: 39) von Organisationen und Projekten mit.

3 *Good practice* im kulturellen und kreativökonomischen Bereich

Im Rahmen einer gegenstandsbezogenen Forschung (Strübing, 2014; Glaser & Strauss, 2010; Breuer, 2010) wurde eine narrations- und diskursanalytische

Fallstudie (Bendel Larcher, 2015; Cooren, 2015; Keller, 2011) im projekt- und organisationsspezifischen Kontext von Kultur, Kreativwirtschaft und Creative Economies realisiert (Borghoff, 2016). Basierend auf der Annahme, dass *Entrepreneurial Storytelling* im Rahmen von Designprozessen Auswirkungen auf die Entwicklung bestehender und neuer Projekte bzw. Organisationen hat, wurde u. a. folgende Forschungsfrage entwickelt: Welche typischen *narrativen Praktiken bzw. Designstrategien* wenden PraktikerInnen im professionellen Kontext an und was erzählen sie darüber, was sie tun? Untersucht wurde ein Datenkorpus bestehend aus 13 Texten in Form von Webtexten, transkribierten halbstandardisierten sowie narrativen Interviews (Bohnsack, 2014; Küsters, 2009).

3.1 *Narrative Praktiken und Designstrategien* von Entrepreneurial Storytelling

Folgende vier Schlüsselpraktiken bzw. Designstrategien, die AkteurInnen in ihrer Berufspraxis anwenden, konnten sprachlich rekonstruiert werden: (1) *Curating & Innovating*. (2) *Entrepreneurial Strategizing & Organizing*. (3) *Telling & Cooperating*. (4) *Researching & Learning*.

(1) Zur Kernpraktik *Curating & Innovating* zählen das „Entwickeln“, das „Experimentieren, Probieren und Testen“, das „Kreieren und Entwerfen von Lösungsdesigns“ oder das „Verbinden, Verknüpfen und Kombinieren“. Auch dem „Kuratieren“, „Selektieren“, „Filmen, Schneiden und Fotografieren“ sind massgeblich an der Erzeugung des *Curatorial Innovation Designs* beteiligt. (2) Die Kernpraktik *Entrepreneurial Strategizing & Organizing* nährt sich aus Praktiken wie das „Machen und Managen“, „Werte generieren“ oder „Institutionalisieren“. Ebenso impliziert das *Entrepreneurial Strategy Design* das „Agenda Setting“, „Decision Making“ sowie Praktiken des „Organisierens“. (3) Die Kernpraktik *Telling & Cooperating* umfasst vielfältige Kommunikationspraktiken wie das „Führen von Gesprächen und Dialogen“, das „Diskutieren“, das „Schreiben und Formulieren“, das „Argumentieren und Untermauern mittels Beispielen“, das „(Weiter-)Erzählen und Storytelling“ oder das „(sich) Präsentieren und „Exponieren“. Das *Collaboration Design* formiert sich überdies aus Praktiken des „Netzwerkens“ oder „Community Buildings“. (4) Die Kernpraktik *Researching & Learning* vereint in sich Praktiken des „(Hinter-)Fragens“, „(Nach-)Denkens“, „Erforschens und Analysierens“, „Beobachtens“, „Verstehens, Begreifens und Erkennens“ sowie des „Lernens“, „(Be-)Lehrens“, „Erklärens“ oder „Vermittelns“. Durch das Zusammenspiel dieser Praktiken formiert sich schliesslich das *Knowledge Design*.

3.2 „Entrepreneurializing“ als narrativer Designprozess

Abb. 1 visualisiert das Zusammenspiel von *Entrepreneurial-Storytelling-Praktiken* und Designs und zeigt, wie sich diese wechselseitig durchdringen. So prägt beispielsweise das „Kreieren“ nicht nur das *Curatorial Innovation Design* von Organisationen und Projekten, sondern auch das *Entrepreneurial Strategy Design*. Ebenso trägt das „Storytelling“, das etymologisch gesehen als typische Kommunikationspraktik gilt, gleichzeitig zum *Entrepreneurial Strategizing & Organizing* bei. Die Kernpraktiken fungieren so als offene, entgrenzende und sich kontinuierlich wandelnde Prozesse, die sich reziprok beeinflussen. Dieser Prozess kann als performativer Akt von „*Entrepreneurializing*“ beschrieben und als *Story-making and Story-telling* eines *kuratorischen, innovativen, unternehmerischen, strategischen, kollaborativen und wissenbasierten Designprozesses* konzeptionalisiert werden.



Abb. 1: Reziprozität von Praktiken als performativer Akt von „*Entrepreneurializing*“ (eigene Darstellung): Im Verlauf des Forschungsprozesses hat die Autorin einen *Sketch* in Form einer handgezeichneten Skizze angefertigt, der relevante Teilaspekte zur Einbettung in das zu konfigurierende Theoriemodell zu *Entrepreneurial Storytelling* enthält. Das Anfertigen von Sketches ist ein typisches Verfahren zur Visualisierung von Ergebnissen und Zusammenhängen in der Designforschung (Brandes, Erhoff & Schemmann, 2009), insbesondere im Design Thinking (Ueberrnickel et al. 2015: 172).

4 Fazit und *Learnings*

Im Hinblick auf eine narrative Praxis von *Entrepreneurial Storytelling* kann gesagt werden, dass sich unternehmerische Erfolgsgeschichten durch „*Entrepreneurializing*“ konstituieren. *Entrepreneurial Stories* wiederum tragen zur organisationalen bzw. projektspezifischen Wertschöpfung bei, indem sie die narrative Identität von Organisationen und Projekten durch die Entwicklung von *Entrepreneurial Designs* massgeblich mitprägen. – Dadurch wird Storytelling zu einem unternehmerischen Designprozess und damit zentraler Bestandteil von Entrepreneurship: *Entrepreneurial Storytelling* ist Entrepreneurship par excellence. Beide zusammen, das sprachliche und das unternehmerische Handeln, formen einzigartige *Entrepreneurial Designs*, indem PraktikerInnen neue Designstrategien und Lösungswege in immer komplexer werdenden Umfeldern entwickeln. Dies wird möglich, wenn sie erzählen, was sie tun. Nicht nur unter sich, sondern in öffentlichen Netzwerken und Arenen der Kommunikation. Erst dann kann Anschlusskommunikation gelingen, können unternehmerische Erfolgsgeschichten geschrieben werden. Auf diese Weise wird die narrative Identität von Projekten und Organisationen greifbar und öffentlich wirksam.

Literaturverzeichnis

- Baecker, D. (2003). *Organisation und Management*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bendel Larcher, S. (2015). *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Boje, D. M. (1991). The storytelling organization: A study of story performance in an office-supply firm. *Administrative Science Quarterly*, 36. 106–126.
- Boje, D. M. (2001). *Narrative methods for organizational & communication research*. London: Sage.
- Boje, D. M. (2008). *Storytelling organizations*. Los Angeles: Sage.
- Boje, David M. (2011): *Storytelling and the future of organizations: An antenarrative handbook*. (Bd. 11, Routledge studies in management, organizations, and society). New York: Routledge.
- Boje, D. M. & Saylor, R. (2015). Posthumanist entrepreneurial storytelling, global warming, and global capitalism. In Mc Laren, P. G., Mills, A. J. & Weatherbee, T. G. (Hrsg.). *The Routledge companion to management and organizational History* (pp. 197–205). New York: Routledge.
- Borghoff, B. (2016). *Entrepreneurial Storytelling in der Projekt- und Organisationsentwicklung – Eine narrations- und diskursanalytische Fallstudie im Kontext von Kultur, Kreativwirtschaft und Creative Economies*. Masterarbeit (unveröffentlicht). Winterthur: ZHAW Department Applied Linguistics.

- Brandes, U., Erlhoff, M. & Schemmann, N. (2009). *Designtheorie und Designforschung* (Bd. 3152, UTB Design). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bruhn, M. (2008). Integrierte Kommunikation. In Meckel, M. & Schmid, B. F. (Hrsg.). *Unternehmenskommunikation. Kommunikationsmanagement aus Sicht der Unternehmensführung* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 513–556). Wiesbaden: Gabler.
- Bygrave, W. & Hofer, C. (1991). Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, 16, 13–22.
- Candlin, C. N., & Sarangi, S. (Hrsg.) (2011). *Handbook of communication in organisations and professions* (Bd. 3, Handbooks of applied linguistics). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Cooren, F. (2015). *Organizational discourse. Communication and constitution* (Key themes in organizational communication). Cambridge: Polity Press.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization. Dramas of institutional identity* (New practices of inquiry). Chicago, Ill. University of Chicago Press.
- Czarniawska, B. (1998). *A narrative approach to organization studies* (Qualitative research methods). Thousand Oaks, CA etc.: Sage Publications.
- Czarniawska, B. (2000). The uses of narrative in organization research. GRI Report 2000: 5.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Czarniawska, B. (2013). The tales of institutional entrepreneurs. In Müller, A. P. & Becker, L. (Hrsg.). *Narrative and innovation. New ideas for business administration, strategic management and entrepreneurship* (pp. 89–117). Wiesbaden: Springer VS.
- Ettl-Huber, S. (2014). Storypotenziale, Stories und Storytelling in der Organisationskommunikation. In S. Ettl-Huber (Hrsg.). *Storytelling in der Organisationskommunikation* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Faltin, G. (2008). *Kopfschlägt Kapital. Die ganz andere Art, ein Unternehmen zu gründen. Von der Lust, ein Entrepreneur zu sein*. München: Carl Hanser.
- Fenton, Chr., Langley, A. (2011). Strategy as practice and the narrative turn. *Organization Studies*, 32(9), 1171–1196.
- Fueglistaller, U., Müller, C., Müller, S., Volery, T. (Hrsg.) (2016). *Entrepreneurship. Modelle – Umsetzung – Perspektiven. Mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3., unveränderte Aufl.). Bern: Verlag Hanser Huber.
- Grand, S. (2012). Research as design: Promising strategies and possible futures. In Grand, S. & Jonas, W. (Hrsg.). *Mapping design research* (S. 155–176). Basel: Birkhäuser.
- Grand, S. & Jonas, W. (Hrsg.). (2012). *Mapping design research*. Basel: Birkhäuser.
- Habscheid, S. (2003). *Sprache in der Organisation. Sprachreflexive Verfahren im systemischen Beratungsgespräch*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Herbst, D. (2014). *Storytelling* (3. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Hoffmann, O. & Huck-Sandhu, S. (Hrsg.) (2013). *Unvergessene Diskurse. 20 Jahre PR- und Organisationskommunikationsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Jakobs, E.-M. (2008). Unternehmenskommunikation: Arbeitsfelder, Trends und Defizite. In Niemeier, S. & Diekmannshenke, H. (Hrsg.). *Profession & Kommunikation* (S. 13–31). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jarzabkowski, P., Balogun, J. & Seidl, D. (2007). Strategizing: The challenges of a practice perspective. *Human Relations* 60, 5–27.

- Keller, R. (2011). *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4., bearb. Aufl.) (Bd. 14, Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küstners, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lounsbury, M. D. & Glynn, M. A. (2001). Cultural entrepreneurship. Stories, legitimacy and the acquisition of resources. *Strategic management journal* 22, 545–564.
- Mast, C. (2013). *Unternehmenskommunikation. Ein Leitfaden* (5., überarb. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- McPhee, R. D. & Zaug, P. (2009). The communicative constitution of organisations. A Framework for Explanation. In Putnam, L. L. & Nicotera, A. M. (Hrsg.). *Building theories of organization. The constitutive role of communication* (pp. 21–47). New York: Routledge.
- Müller, A. P. (2008). Aufgabenfelder einer Linguistik der Organisation. In Menz, F. & Müller, A. P. (Hrsg.). *Organisationskommunikation* (S. 17–46). München: Rainer Hampp Verlag.
- Niederhäuser, M. & Rosenberger, N. (2011). *Unternehmenspolitik, Identität und Kommunikation. Modell – Prozesse – Fallbeispiele*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Perrin, D. & Wyss, V. (2016). In die Geschichten erzählen. Die Analyse von Narration in öffentlicher Kommunikation. In Meyen, M. & Averbek-Lietz, S. (Hrsg.). *Handbuch nicht standardisierter Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 241–255). Wiesbaden: Springer.
- Rhodes, C. & Brown, A. D. (2005). Narrative, organizations and research. *International Journal of Management Reviews* 7(3), 167–188.
- Saylor, R., Boje, D. M. & Mueller, T. J. (2014). Entrepreneurial storytelling in moments of friendship: antenarratives of business plans, risk taking, and venture capital narratives. *Tamara – Journals for critical organization, inquiry* 12(4), 3–15.
- Schach, A. (2016). *Storytelling und Narration in den Public Relations: Eine textlinguistische Untersuchung der Unternehmensgeschichte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schoeneborn, D. (2013): Organisations- trifft Kommunikationsforschung: Der Beitrag der “Communication Constitutes Organization”-Perspektive (CCO). In Zerfass, A., Rademacher, L. & Wehmeier, S. (Hrsg.). *Organisationskommunikation und Public Relations: Forschungsparadigmen und neue Perspektiven* (S. 97–115). Wiesbaden: Springer VS.
- Stevenson, H. & Jarillo, J. C. (1990). A paradigm of entrepreneurship: entrepreneurial management. *Strategic management journal*, 1990(11), 17–27.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Stücheli-Herlach, P., Urbahn, K. & Heinicke, N. (2012). Corporate Language: Wie Sprache Unternehmensidentität stiftet. In Münch, P. & Ziese, H. (Hrsg.). *Corporate Identity – Aufbau und rechtlicher Schutz* (S. 17–33). Zürich: Schulthess.
- Stücheli-Herlach, P. (2016). Kommunikation: Medien- und Öffentlichkeitsarbeit. In Bergmann, A., Giauque, D., Kettiger, D. et al. (Hrsg.). *Praxishandbuch Public Management* (S. 221–244). Zürich: Weka Verlag.
- Theis-Berglmair, A. M. (2003). *Organisationskommunikation. Theoretische Grundlagen und empirische Forschungen*. Münster/Hamburg/London: Lit Verlag.
- Uebnickel, F., Brenner, W., Naef, T., Pukall, B. & Schindholzer, B. (2015). *Design Thinking: Das Handbuch*. Frankfurt: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Volery, T., Fueglistaller, U., Müller, C., Müller, S. (2016). Grundlagen. In Fueglistaller, U., Müller, C., Müller, S., Volery, T. (Hrsg.). *Entrepreneurship. Modelle – Umsetzung – Perspektiven*.

- Mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (4. Aufl.) (S. 1–36). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Wehmeier, S., Rademacher, L. & Zerfass, A. (2013): *Organisationskommunikation und Public Relations: Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Eine Einleitung*. In Zerfass, A., Rademacher, L. & Wehmeier, S. (Hrsg.). *Organisationskommunikation und Public Relations: Forschungsparadigmen und neue Perspektiven* (S. 7–24). Wiesbaden: Springer.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks etc.: Sage Foundations for Organizational Science.
- Whittington, R. (2006): Completing the practice turn in strategy research. *Organization studies* 27, 613–634.
- Zerfass, A. (2010). *Unternehmensführung und Öffentlichkeitsarbeit. Grundlegung einer Theorie der Unternehmenskommunikation und Public Relations* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag
- Zerfass, A. (2014): *Handbuch Unternehmenskommunikation. Strategie – Management – Wertschöpfung*. (2., vollständig überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Gary Massey

22 Research-driven translation teaching: doing Applied Linguistics to empower the learning organisation

Abstract: This chapter considers a transversal approach to research-driven teaching, exploring how research at the IUED Institute of Translation and Interpreting at the Zurich University of Applied Sciences has fed into didactic and action-research initiatives in an attempt to narrow the theory-practice divide in translator and language-mediator education. After discussing process-oriented and situated methods in translation teaching, it presents research initiatives designed to investigate learning effects among the various actors involved. Moving from curricular and expertise development to the learning organisation itself, it concludes by situating the initiatives within a recent fractal model of co-emergent learning.

1 Introduction

The diversity of activities pursued in applied linguistics today is reflected in *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (Kaplan, 2010), whose second edition contains chapters ranging from language performance and learning to multilingualism, language policy and translation studies – including translation didactics. Applied linguists themselves have differing, though complementary, perspectives on their field. For example, while Brumfit (1995: 27) describes applied linguistics as “the theoretical and empirical investigation of real-world problems in which language is a central issue” and Grabe (2010: 42) defines it as a “practice-driven discipline that addresses language-based problems in real-world contexts”, Strevens (2003: 112) stresses its instrumentality: “[Applied Linguistics] is a technology that makes abstract ideas and research findings accessible and relevant to the real world; it mediates between theory and practice.” What these and other definitions have in common is the condition of relevant practical applicability, be it to education, work or indeed any sociotechnical locus of linguistic interaction and transfer.

Like Strevens, this chapter foregrounds the instrumental function of applied linguistics within the context of our own teaching and learning organisation. It considers how translation-process-pedagogy and action research may be used to bridge the theory-practice divide amongst stakeholders of the professional

translator and language-mediator education we offer – researchers, teachers, students and the professions we serve. In seeking to explain the effects suggested by our research and observations, we apply a fractal co-emergent model of expertise development proposed by Kiraly (2016). We maintain that such a model provides a viable overarching framework to account for individual, collective and organisational learning.

2 Research-driven teaching

As part of a Swiss university of Applied Sciences, we are mandated to offer our students research-driven competence-oriented teaching. This has encouraged administrators, teachers and researchers to address what has been called the “academy-industry divide” (Drugan, 2013: 38) in translator and language-mediator education, regarded as a major cause of the graduate employability gap recurrently criticised by language industry employers (e.g. European Commission Directorate-General for Translation, 2014). But the presumed lack of practical work-related skills amongst graduates addresses only one side of the issue. Translation has long been recognised as an expert activity where complex, idiosyncratic, ill-defined problems are the norm. These can only be solved by adaptive expertise (Muñoz Martín, 2014: 9), whose development depends decisively on fostering the metacognitive self-regulatory capacities associated with reflective deliberate practice (Shreve, 2006: 38–39; see also Schön, 1987). We believe that such an outcome can be most effectively achieved by enriching our teaching and learning cycles with applied research – in other words by doing applied linguistics.

The more conventional didactic approaches to promoting the metacognitive components of reflective practice encompass thesis writing, research workshops and theory courses. However, it has been convincingly argued by leading translation educationalists (e.g. Kelly, 2007; Kiraly & Hofmann, 2016) that such compartmentalised curricular design limits the ability of students to transfer the skills and knowledge acquired in one module to support what they are learning in another. The same can be said of staff development, as separate modules dedicated to theory and research tend to encourage teaching specialisation, thereby reinforcing institutionally the very divide they seek to overcome.

A potentially more effective solution for student and, by extension, organisational development is the transversal integration of research methods and studies across the curriculum. It is this approach that has been gaining increasing momentum at our institute. Two principal areas of implementation can be

identified, corresponding broadly to what Toury (2012: 67–69) and Chesterman (2013: 155–157) refer to as the cognitive “act” of translation, on the one hand, and its situated “event”, on the other. In the first, teachers and students have been directly exposed to the diagnostic and didactic deployment of cognitive process research methods used to investigate the practices and competences of (individual) translators as they work, with studies conducted on who learns what. The second area extends to the environment of translation, with explorations of the complex situated interactions and effects on the various actors involved in authentic experiential learning scenarios. The ostensible objective of all these studies is to determine the strengths and weaknesses of didactic approaches and improve the structure and content of teaching. However, the principal *organisational* aim is to persuade students, staff and external actors – such as clients who have commissioned real-world translations – of the value of a reflective, research-driven approach to translation expertise and its development.

The methods employed to investigate learning phenomena in both areas rely heavily on case study and/or action-research approaches, predicated on Kiraly’s (2013: 222) conviction that conducting a broad range of qualitative studies will help us understand better how translation expertise can be developed. Especially congruent with our mandate is the practical and participatory nature of action research, which has the advantage of involving teacher-researchers directly with the beneficiaries of their work (see Cravo & Neves, 2007; Hubscher-Davidson, 2008; Massey, Jud, & Ehrensberger-Dow, 2015). From an institutional perspective, it harbours the added potential to narrow the theory-practice divide amongst the actors involved in any given learning scenario. In the context of translator and language-mediator education, this means not only translation students and teachers, but also real-world clients, source-text writers, revisers, terminologists, technologists and so on. The possibility of including certain actors outside our educational institution also lends a transformative dimension to the impact of the research carried out. It offers a real opportunity for clients and groups unfamiliar with the profession to learn more about its nature and demands. Moreover, by identifying strategically suitable actors to include in such projects, we might ultimately achieve a heightened awareness in society at large of translation as an expert activity.

In the following, a brief overview of research-driven teaching at our Institute of Translation and Interpreting is presented. The third section addresses teaching, learning and researching translation as a cognitive act within the minds of individual translators, while the fourth considers how translation is taught, learned and researched as a situated event comprising multiple actors and factors.

3 Teaching translation as a cognitive act

The methods used in the first area of implementation, directed towards the cognitive act of translation, derive from techniques commonly used in writing and translation-process research, such as direct observation and reporting of peer performances, or screen recordings with retrospective commentaries of one's own and others' translation processes. Students have been asked to comment on what they were seeing, but also on what they believed they could learn, and had learned, from their observations. Participants' comments have been elicited both in writing, with questionnaires, and orally, by means of concurrent think-aloud and retrospective techniques as well as semi-structured interviews and moderated group discussions. Where the didactic focus falls on intermodal awareness, cognitive ergonomics and instrumental competence, such as in subtitling courses, eye-tracking data has supplemented the screen recordings to provide teacher-researchers and student observers with richer visualisations of areas of student attention. In all the studies, qualitative data from the different sources have been triangulated and combined with statistical analyses of quantitative data, such as pausing, information retrieval and gaze behaviour, to provide a multi-layered repository of data on which to reflect and act. Staff specialised in translation-process research are frequently on hand to assist those teachers unaccustomed to research work.

The results have been presented in various publications. Hofer and Ehrensberger-Dow (2011), Massey and Ehrensberger-Dow (2011, 2013, 2014), and Massey and Jud (2015) describe how screen recording and eye tracking have proved beneficial for both teaching and diagnostic purposes on BA, MA and continuing professional development programmes. The research outcomes strongly suggest that process-oriented techniques in general, and screen recording in particular, can achieve positive learning effects amongst students in conventional and audiovisual translation (AVT) courses by heightening procedural and strategic awareness and by encouraging students to extend their problem-solving repertoires. In this respect, the studies replicate results of other didactic experiments using similar techniques to track and ameliorate student translation processes (e. g. Angelone, 2013; Enríquez Raído, 2013; Pym, 2009).

What is more, adopting process-oriented teaching methods has also had a distinct learning effect on the teachers and the institution they work for. In the first place, it has improved the ability of both to identify group and individual needs on the basis of the actions and behaviours leading to target-text production. For example, the premature exposure of less experienced students to AVT and other tools appears to have the detrimental effect of cognitive overload (Massey

& Jud, 2015), suggesting the need for increased scaffolding in early courses using language and multimodal translation technologies.

Secondly, the good practices identified amongst better students and professionals furnish teachers with a ready catalogue of indicators to look out for when guiding their students through the process analyses. These include targeted problem-type identification, problem solving through the consistent deployment of internal cognitive resources, the selective use of external resources adequate to the type of problem identified, larger translation segmentation operationalised in longer writing bursts, minimal self-revision and reduced multiple tasking to avoid cognitive overload. Research has also shown that even short, 10- to 15-minute sequences of recorded or observed processes deliver robust performance measures for quality translation output (Massey & Ehrensberger-Dow, 2014: 93–96), increasing the feasibility of implementing such techniques despite time and group-size constraints.

Third and last, the teachers' recognition of the usefulness of process data and techniques has led both them and their educational managers to question their own underlying, but often unconscious, epistemological positions and the normative, product-based methods of teaching and assessment they underpin. Such realisations have lain at the heart of organisational development learning theory for a number of years, described by Argyris and Schön (1978: 29) as “double-loop” learning and defined as the ability of an organisation to enquire into the very norms that govern it.

4 Teaching translation as a situated event

As an instance of situated cognition, translation involves interaction with all kinds of partners and a variety of environmental factors beyond the specific cognitive act of interlingual or intralingual transfer. It therefore seems wholly appropriate that preparing students for such a reality should be based around the authentic collaborative experiential learning now flourishing in translator and language-mediator education (see Kiraly et al., 2016). It is here that educators have responded most obviously to the challenge of narrowing the graduate employability gap, and it is also here that the second focus of our didactic research lies.

A salient example is provided by Massey & Brändli (2016), who report on a real-world commissioned collaborative translation project performed by a group of MA students working in four sub-groups and using the SDL TRADOS Studio translation memory system as a tool. The translation project was overseen by the class teacher, who together with another researcher and an assistant

conducted a concurrent study on the feedback flows and learning effects as the project unfolded. The data were fully anonymised and collected with a combination of instruments: a pre- and post-project questionnaire to elicit self-report and peer data on the student participants' assessment of their competences; a learning journal in which the participants were requested to document the feedback sought and received, the sources from which it came and the perceived degree of its usefulness; a concluding plenary meeting in which the students discussed their experiences during the project as both learners and participants in a research study; a final student questionnaire about the feedback they had received on the translation product; a short written report by the client organisation assessing the outcome of the project after the target text had been received; and a statement by the teacher with her own observations on the translation project, on the students' involvement and on her own role and individual development in the course of the project.

The results supply important insights into who learns what, where and how. The students' assessment of their own development shows a perceived improvement in individual competences, particularly in the technological and interpersonal aspects of translation service provision. Those who saw themselves as especially weak in the interpersonal skill cluster felt that working in a collaborative project really helped them improve. A similar awareness of emerging interpersonal competence can be seen in the peer assessments, where those judged weakest in language and production skills were deemed strong in the interpersonal sphere. This suggests that every member of a given group appears to have a role to play, and is also seen to fulfil that role by their peers. For its part, feedback was reported in the learning journals, plenary discussion and final questionnaire (Massey & Brändli, 2016: 190–193) to have worked best when it was timely, task-relevant, peer-sourced for process-related issues, which ranged from technology use and project management to problem solving and quality assurance, and client- or teacher-sourced for the product, where the principal stress lay on target-text quality. The most useful modes of feedback delivery were considered to be bilateral, dialogical, interactive and unmediated. These findings not only reinforce many insights gained from general pedagogical research on effective feedback (see Wiliam, 2010), they also supply our institution with practical corrective measures to enable more effective feedback flows to take place in future collaborative learning scenarios.

Equally pertinent from an organisational perspective are the results indicating complementary experiential learning effects on actors other than the students. The teacher explicitly refers to learning from the project, both technologically and didactically. Her comments also strongly suggest the role conflict she felt when adopting a minimally invasive approach as she coached her students. Such

metacognitive reflections reveal an incompatibility with her underlying pedagogical epistemology, which may well unleash the cognitive conflict needed to initiate conceptual change (see Bergen, 2009). In other words, the teacher's participation in this action-research initiative embodies the reflective (teaching) practice necessary to developing or maintaining adaptive expertise, which in turn holds obvious implications for the learning organisation that employs her.

Finally, the client's assessment of the students' performance demonstrated advanced awareness of key features of the translation event, in which language *per se* seems to play an unexpectedly minor part: notions of stakeholder involvement and interests, distributed cognition and functionalism can all be inferred from the comments made. This indicates the presence of feedback loops between the learning organisation and external actor-participant, suggesting a marked potential for concurrent learning effects on both sides.

5 A co-emergent model of expertise development

The research described above shows learning to have taken place amongst the various stakeholders of translator and language-mediator education: students, who learn from each other, and their teachers, who learn from their students, and (fellow) researchers, who learn from (fellow) teachers, students and client-actors, who learn from students, teachers and researchers. All along, our institution has also been learning – through and from the teachers and researchers who work for it, and through and from the students and external stakeholders it services. How might we account for this phenomenon?

A plausible answer can be found in a recent emergentist model of expertise development proposed by Kiraly (2013: 241; 2016) to serve as a “heuristic for researchers, teachers and learners”. Based explicitly on a relativist “postpositivist” epistemology, it conceptualises learning as a set of multiple dynamic vortices, each representing a learning element within a larger system and supported by environmental features or “affordances” (Kiraly & Hofmann, 2016: 81–83). The multi-vortex metaphor attempts to capture the non-linear, embodied, enactive and autopoietic essence of learning systems. These are assumed to be fractal, enabling the model to “depict learning within an individual, a class session, a group or even a community of practice” (Kiraly, 2016: 64). As Kiraly (2012: 87–88) succinctly puts it in an earlier paper: “[T]ranslators are not *trained*, they *emerge*. In fact, they co-emerge with their fellow learners, their teachers, the institutions they attend and the entire community of translation practice with which and whom they interact [...]”

Scaling up to the institutional level, we see that the model can effortlessly accommodate an organisational perspective. It sits well with classic theories of organisational development and learning, which posit that learning capacity can only be achieved by what Argyris & Schön (1978: 29) call “deutero-learning”, that is the ability of an organisation and its members to learn how to learn. For Senge (1999), this signifies engaging in five concrete “disciplines”: systems thinking, the personal mastery to commit to lifelong learning, the need to scrutinise and constantly challenge deeply ingrained mental models, the intrinsic motivation to build shared visions and, finally, the capacity to learn from one another in teams. Organisations should therefore empower their members by providing the context to do all five. When applied to professional education, this means facilitating individual and organisational learning by developing the fields, traditions and incentives for reflective practice (see Schön, 1987: 311; Senge, 1999: 258–259). That is precisely what our initiatives endeavour to do.

6 Conclusion

In the concrete reality of translator and language-mediator education, the co-emergent learning triggered by our research-driven teaching has the potential to become a strategic mainstay of how we facilitate and incentivise reflective practice. Alongside more conventional ways of operationalising institutional feedback and reflection cycles, such as curriculum evaluations, stakeholder sounding boards and graduate career tracking, doing applied linguistics provides a ready means to empower our organisation not only to teach, but also to learn.

References

- Angelone, E. (2013). Watching and learning from virtual professionals: Utilising screen recording in process-oriented translator training. In Kiraly, D., Hansen-Schirra, S. & Maksymski, K. (Eds.). *New prospects and perspectives for educating language mediators* (pp. 139–155). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading MA: Addison-Wesley Publishing.
- Bergen, D. (2009). The role of metacognition and cognitive conflict in the development of translation competence. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 231–250.
- Brumfit, C. J. (1995). Teacher professionalism and research. In Cook, G. & Seidlhofer, B. (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 27–41). Oxford: Oxford University Press.

- Chesterman, A. (2013). Models of what processes? *Translation and Interpreting Studies* 8(2), 155–168.
- Cravo A., & Neves, J. (2007). Action research in translation studies. *The Journal of Specialised Translation*, 7, 92–107.
- Drugan, J. (2013). *Quality in professional translation: Assessment and improvement*. London: Bloomsbury.
- Enríquez Raído, V. (2013). Using screen recording as a diagnostic tool in early process-oriented translator training. In Kiraly, D., Hansen-Schirra, S. & Maksymski, K. (Eds.). *New prospects and perspectives for educating language mediators* (pp. 121–138). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- European Commission Directorate-General for Translation, Translating Europe Forum (2014). *Report and follow-up actions: Translation Europe forum 2014. Linking up translation stakeholders*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/translating_europe/documents/report_actions_2014_en.pdf
- Grabe, W. (2010). Applied linguistics: A twenty-first-century discipline. In Kaplan, R. B. (Ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics* (2nd ed., pp. 34–44). Oxford: Oxford University Press.
- Hofer, G., & Ehrensberger-Dow, M. (2011). Evaluation of translation processes: Applying research techniques to professional development programs. In Schmitt, P.A., Herold, S. & Weilandt, A. (Eds.). *Translationsforschung: Tagungsberichte der UCTRA IX. Leipzig International Conference on Translation & Interpretation Studies 19. –21.5.2010* (pp. 321–332). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hubscher-Davidson, S. (2008). A reflection on action research processes in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), 75–92.
- Kaplan, R. B. (Ed.). (2010). *The Oxford handbook of applied linguistics* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, D. (2007). Translator competence contextualized. Translator training in the framework of higher education reform: In search of alignment in curricular design. In Kelly, D. & Ryou, K. (Eds.). *Across boundaries: International perspectives on translation studies* (pp. 128–142). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Kiraly, D. (2012). Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective. *Meta* 57(1), 82–95.
- Kiraly, D. (2013). Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box(es) in translator education. In Kiraly, D., Hansen-Schirra, S. & Maksymski, K. (Eds.). *New prospects and perspectives for educating language mediators* (pp. 197–224). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Kiraly, D. (2016). Authentic project work and pedagogical epistemologies: A question of competing or complementary worldviews? In Kiraly, D. et al. (Eds.). *Towards authentic experiential learning in translator education* (pp. 53–66). Göttingen: V&R unipress/Mainz University Press.
- Kiraly, D., et al. (Eds.). (2016). *Towards authentic experiential learning in translator education*. Göttingen: V&R unipress/Mainz University Press.
- Kiraly, D., & Hofmann, S. (2016). Towards a postpositivist curriculum development model for translator education. In Kiraly, D. et al. (Eds.). *Towards authentic experiential learning in translator education* (pp. 67–87). Göttingen: V&R unipress/Mainz University Press.
- Massey, G., & Brändli, B. (2016). Collaborative feedback flows and how we can learn from them: Investigating a synergetic experience in translator education. In Kiraly, D. et al. (Eds.).

- Towards authentic experiential learning in translator education* (pp. 177–199). Göttingen: V&R unipress/Mainz University Press.
- Massey, G., & Ehrensberger-Dow, M. (2011). Commenting on translation: Implications for translator training. *Journal of Specialised Translation*, 16, 26–41. Retrieved from http://www.jostrans.org/issue16/art_massey_ehrensberger_dow.pdf.
- Massey, G., & Ehrensberger-Dow, M. (2013). Evaluating translation processes: Opportunities and challenges. In Kiraly, D., Hansen-Schirra, S. & Maksymski, K. (Eds.). *New prospects and perspectives for educating language mediators* (pp. 157–177). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Massey, G., & Ehrensberger-Dow, M. (2014). Looking beyond text: The usefulness of translation process data. In Engberg, J., Heine, C. & Knorr, D. (Eds.). *Methods in writing process research* (pp. 81–98). Bern: Peter Lang.
- Massey, G., & Jud, P. (2015). Teaching audiovisual translation with products and processes: Subtitling as a case in point. In Bogucki, L. & Deckert, M. (Eds.). *Accessing audiovisual translation* (pp. 99–116). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Massey, G., Jud, P., & Ehrensberger-Dow, M. (2015). Building competence and bridges: The potential of action research in translator education. In Pietrzak, P. & Deckert, M. (Eds.). *Constructing translation competence* (pp. 27–48). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Muñoz Martín, R. (2014). Situating translation expertise: A review with a sketch of a construct. In Schwieter J. W. & Ferreira A. (Eds.). *The Development of translation competence: Theories and methodologies from psycholinguistics and cognitive science* (pp. 2–56). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Pym, A. (2009). Using process studies in translator training: Self-discovery through lousy experiments. In Göpferich, S., Jakobsen, A.L. & Mees, I. M. (Eds.). *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (pp. 135–156). Copenhagen: Samfundslitteratur Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco CA: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P. M. (1999). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Random House.
- Shreve, G. M. (2006). The deliberate practice: Translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, 9(1), 27–42.
- Stevens, P. (2003). Applied linguistics. In Frawley, W. J. (Ed.). *The Oxford international encyclopedia of linguistics* (2nd ed., Vol. 1, pp. 112–114). Oxford: Oxford University Press.
- Toury, G. (2012). *Descriptive translation studies – and beyond* (Rev. ed.). Amsterdam: John Benjamins.
- Wiliam, D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. In Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Eds.). *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 135–159). Paris: OECD Publishing.

Johanna Decurtins

23 Dynamik der Sprachnormen in der deutschen Schweiz

Abstract: Die jeweiligen lokalen Standardsprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rumantsch werden in der obligatorischen Schule gelehrt, damit SchülerInnen „einen Platz in Gesellschaft und Berufsleben finden“ (HarmoS, S-Konkordat, 2007: Art. 3a). Texte in der deutschsprachigen Berufspraxis weichen jedoch von der offiziellen schweizerdeutschen Standardsprache ab. Kann eine Dynamik festgestellt werden, die zu einer sprachpolitischen Diskussion über die schweizerdeutsche Standardsprache führen muss?

1 Die schweizerdeutsche Standardsprache

Die deutsche Schweiz ist durch eine Diglossie-Situation der Dialekte und des schweizerdeutschen Standards geprägt (vgl. Siebenhaar & Wyler, 1997; Werlen, 1998; Werlen et al., 2002). Kindern wird bereits in der Grundschule beigebracht, dass der Dialekt als „Mundart“ und der schweizerdeutsche Standard als „Schriftdeutsch“ zu bezeichnen sind, „denn die hochdeutsche Sprache wird auf ihre Funktion in der Schriftlichkeit reduziert“ (vgl. Ziberi-Luginbühl, 1998: 13). Den schweizerdeutschen Standard findet man darum insbesondere in Zeitungen, amtlichen Texten, der Kommunikation von Organisationen, Schulen, Berufsschulen etc. Eine Dynamik in Bezug auf die Diglossie-Situation in der deutschen Schweiz, die sich in den neuen Medien und der Literatur manifestiert, stellt die mediale Diglossie in Frage. Nicht nur in SMS, d. h. in konzeptionell mündlichen, aber schriftlich medialen Situationen, wird vermehrt Dialekt geschrieben. Auch die Rapporte der Aussendienstmitarbeiter (AD-Mitarbeiter – zur Zeit der Datenerhebung sind nur Männer im AD-Team) einer Handelsfirma, die in der Studie „Sprachmanagement im professionellen Netzwerk“ mitgewirkt hat, weisen Muster auf, die nicht dem schweizerdeutschen Standard entsprechen. An welchen Normen orientieren sie sich?

Ein Einfluss auf die Schreibsprache durch die Literalisierung der oralen Dialektkultur wird von Dürscheid (2011: 179) festgestellt. Sie spricht das Thema der Oralität der Dialektkultur und von dialektal verfassten SMS an. Textsorten, die sich zwischen einer konzeptionell mündlichen und einer konzeptionell schriftlichen Ausdrucksweise (vgl. Koch & Oesterreicher, 1994) befinden, könnten diesem Einfluss besonders ausgesetzt sein. Die Rapporte der AD-Mitarbeiter werden auf diese Vermutung

hin betrachtet. Untersucht werden soll also einerseits, ob in ursprünglich sowohl konzeptionell als auch medial schriftlichen Situationen, in denen eigentlich die „Schriftsprache“, d. h. der schweizerdeutsche Standard vorherrschen müsste, auch ein vermehrter Einfluss der Mundart festgestellt werden kann. Andererseits geben die Rückmeldungen des Teamleiters einen Hinweis darauf, welche sprachlichen Formen im beruflichen Kontext akzeptiert werden. Die Untersuchungsergebnisse können dahingehend diskutiert werden, ob möglicherweise im Berufsumfeld eine Verschiebung des sprachlichen Normenbewusstseins stattfindet.

2 Die Untersuchung

Merkmale der Schriftsprache von Aussendienst-Mitarbeitern einer Firma sollen anhand ihrer Rapporte analysiert und mit den Rückmeldungen des Team-Leiters in einen Bezug gestellt werden. Die in der Studie involvierten Männer (die erste weibliche AD-Mitarbeiterin tritt erst nach der Datensammlung in die Firma ein) sind zwischen 25 und 55 Jahren alt. Der Geschäftsleiter bezeichnet das professionelle und sprachliche Verhalten des Team-Leiters als vorbildlich und sagt, dass er erwarte, dass die AD-Mitarbeiter von ihm lernen sollen. Die Rückmeldungen des Team-Leiters sind damit ein Indikator für den vom Geschäftsleiter gesetzten Massstab, der in Bezug auf die verwendeten Sprachmuster angewendet wird.

Dass der Team-Leiter vom Geschäftsleiter beauftragt wird, die Vorbildrolle einzunehmen, kann mit seiner Ausbildung zusammenhängen. Die Sprachbiografien der beteiligten Personen seien hier darum kurz erwähnt. Der rund fünfzig Jahre alte Team-Leiter absolvierte eine sprachgymnasiale Ausbildung mit Schwerpunkt Latein und Altgriechisch, die durch praxisintensive Ausbildungsgänge auf Fachhochschulebene ergänzt wurde. Seine Kindheit verbrachte er in einem zweisprachigen Teil des Kantons Graubünden, wo hauptsächlich Sursilvan gesprochen wird. Der Team-Leiter war bis 2012 selber AD-Mitarbeiter. Der gleichaltrige Geschäftsleiter ist zweisprachig Italienisch/Deutsch aufgewachsen. Die Team-Mitglieder haben jeweils eine Berufslehre und verschiedene Weiterbildungen durchlaufen. Ein AD-Mitarbeiter spricht zwei Dialekte. Ein weiterer AD-Mitarbeiter ist zweisprachig (Italienisch/Deutsch) aufgewachsen.

Der Umgang der Geschäftsleitung mit den Rapporten der AD-Mitarbeiter ist inhaltsorientiert, da sie sich für die Resultate der Besuche interessiert, wie die folgende Rückmeldung zeigt:

RÜ002

Salü [Name]

Deine VIS-Einträge sind in letzter Zeit, zu einem grossen Teil, unpräzise und nichtssagend. Angefügt maile ich dir ein paar Beispiele.

(...)

Wir müssen reden.

Grüsse.

[Signatur AD05]

Der Team-Leiter AD05 äussert sich in seiner Rückmeldung an einen Mitarbeiter ausschliesslich zu den Inhalten seiner Rapporte – sie seien „unpräzise“ und „nichtssagend“. Auf Rückfrage der Studienleiterin antwortet er, dass er v. a. auch die Textqualität der bemängelten Rapporte in Bezug auf Satzbildung, Länge des Textes und Korrektheit mit dem Mitarbeiter mündlich besprechen will, was er mit „wir müssen reden“ in seiner Rückmeldung ankündigt.

Das Zürcher Textanalyseraster erfasst Textqualität über die Grundgrössen des Texts, seine Korrektheit und seine Angemessenheit (Sieber 2008: 273). Die Grundgrössen des Textes sind die folgenden: Rapporte werden von der Firma auf dem hauseigenen Verkaufsinformationssystem VIS, das von allen AD-Mitarbeitern gemeinsam genutzt wird, abgelegt. Es handelt sich also um professionelle, textbasierte Kommunikation in einem „neuen“ Medium. Rapporte können mit Einwilligung des Autors von den anderen Team-Mitgliedern gelesen werden, z. B. wenn Projekte gemeinsam bearbeitet werden. Sowohl der Team-Leiter als auch der Geschäftsleiter haben Zugriff auf alle Rapporte, lesen und kommentieren diese regelmässig. Die AD-Mitarbeiter besuchen pro Tag fünf Kunden. Die gesamte Anzahl der geschriebenen Rapporte für den französisch-, italienisch- und deutschsprachigen Raum ist entsprechend hoch. Pro Jahr werden rund 9000 Rapporte geschrieben. Die Planungszeit, die für das Schreiben der Rapporte eingesetzt wird, ist gering. Als Vorgabe gibt der Team-Leiter den AD-Mitarbeitern jeweils eine Stunde bis eineinhalb Stunden Schreibzeit pro Tag für das Verfassen der fünf Rapporte.

Der Team-Leiter ist regelmässig bei den Besuchen persönlich dabei, kennt die Kunden und den Hintergrund der Projekte, die beschrieben werden. Zudem werden im Verkaufsinformationssystem alle relevanten Daten wie anwesende Personen, Ort des Treffens etc. in einer Maske erfasst. Die AD-Mitarbeiter können darum vom Team-Leiter erwarten, dass dieser anhand der kurzen Texte in den Rapporten

- schnell informiert werden will,
- eigene Ergänzungen anbringt,
- den Text wohlwollend rezipiert und

- Authentizität und Direktheit höher wertet als sprachformale und ästhetische Stimmigkeit.

Diese Kriterien entsprechen auch den Voraussetzungen, unter denen *Parlando* häufig vorkommt. Als „*Parlando*“ wird verschriftete Mündlichkeit bezeichnet (Sieber, 2008: 281). Bei der Analyse der Sprache der AD-Mitarbeiter soll darum berücksichtigt werden, dass die von den AD-Mitarbeitern verwendete Sprachform in Rapporten möglicherweise als verschriftete Mündlichkeit zu bezeichnen ist. Der Team-Leiter beginnt eine seiner Rückmeldungen mit dem dialektalen „*salü*“: Transfereffekte zum mündlichen Medium des Schweizer Dialekts dürfen damit wohl auch von den AD-Mitarbeitern erwartet werden.

Die Beschreibung der Korrektheit der Sprache von Rapporten der AD-Mitarbeiter muss nicht nur berücksichtigen, dass der schweizerdeutsche Standard sich grundsätzlich bezüglich Wortschatz und Wortbildung, Rechtschreibung und Grammatik von den Standardsprachen in weiteren deutschen Sprachräumen unterscheidet. Das Deutsche ist zwar plurizentrisch (vgl. Scharloth, 2005; Ammon, 1995; 2004), doch die verschiedenen Sprachformen werden über nationale Grenzen hinweg vermischt.

Eine erste Betrachtung der Rapporte ergibt folgende Auffälligkeiten:

- **Helvetismen**
Beispiele: *salü* als Begrüssung. *starten* für *beginnen*
- Typische syntaktische Konstruktionen wie **Verlaufsformen**
Beispiele: als [Firmenname] am Verlegen war; die Bekannten in [Ortsname], welche am Laufen sind
- **Unachtsamkeit** gegenüber der Schreibung von einzelnen Wörtern
Beispiele: Zuleitung; abet; Monzage
- **Auslassungen**
Beispiele: Keine Projekte geplant; Besuch der Baustelle [Ortsname]; Leitungsführung ist etwas anders als geplant; Technische abklärungen gemacht; Auftrag erhalten; Arbeiten starten; Materialauszug werden wir zu einem späteren Zeitpunkt erstellen; ist noch nicht klar wie weit gebaut wird
- **Gross-, / Kleinschreibung**
Beispiele: abklärungen, Bestens, Besser, Direkt, Mitgeteilt, Arbeitet, Bezogen, seite
- **Interpunktion + typisch dialektale syntaktische Konstruktion**
Beispiel: [Name] hat 4 Varianten ausgearbeitet, die möglich sind.
Mit korrektem Relativpronomen (üblicherweise wird *wo* statt *die/der/welche/welcher* verwendet). Ein Adjektiv („4 mögliche Varianten“) zu verwenden statt der Konstruktion mit Relativpronomen, wäre einfacher gewesen. Die Versprachlichung mit der Konstruktion legt jedoch die Betonung auf die Möglichkeit.
- **Textlänge** etc.

Die Angemessenheit der Textqualität soll in einem nächsten Schritt über die Rückmeldungen des Team-Leiters gemessen werden. Der medial schriftliche Raum des Rapports ist darauf ausgerichtet, dass eine Rückmeldung des Team-Leiters und oft auch der Geschäftsleitung mit hoher Wahrscheinlichkeit erwartet werden darf. Auffälligkeiten sollen in drei Kategorien entsprechend ihrer Nähe zum Sprachusus des Team-Leiters sowie zu den kommentierten, also als negativ sanktionierten Rapporten eingeteilt werden, um festzustellen, wo die Toleranzgrenze liegt.

3 Schlussfolgerung

Das „Variantenwörterbuch des Deutschen“ von Ammon et al. (2004) gilt als Referenzwerk für die Unterscheidung von Wörtern, die als schweizerdeutscher Standard, als Grenzfälle des Standards oder als mundartlich gelten. Für schweizerdeutsche Besonderheiten im Sprachbereich hat sich der Terminus „Helvetismus“ durchgesetzt. Dürscheid (2011) plädiert dafür, dass es neben dem Variantenwörterbuch auch eine Varietätengrammatik des schweizerdeutschen Standards geben sollte. Wenn eine solche Grammatik des schweizerdeutschen Standards entwickelt würde, dann müsste die Diskussion den aktuellen und authentischen Sprachgebrauch und das aktuelle Normenverständnis in der deutschen Schweiz berücksichtigen. Eine maschinelle Auswertung der im Projekt „Sprachmanagement im professionellen Netzwerk“ erhobenen Sprachdaten könnte zur Entwicklung einer schweizerdeutschen Varietätengrammatik oder einer bedürfnisorientierten Schreibförderung in der beruflichen Bildung beitragen.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U., Bickel, H., Ebner, J., Esterhammer, R., Gasser, M., Hofer, L., Kellermeier-Rehbein, B., Löffler, H., Mangott, D., Moser, H., Schläpfer, R., Schloßmacher, M., Schmidlin, R., Vallaster, G. (2004). *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Decurtins, J. (2017). *Sprachmanagement im professionellen Netzwerk*. Projektbericht.
- Dürscheid, C. (2011). Parlando, Mündlichkeit und neue Medien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(2), 175–190.
- HarmoS (2007) Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der Schule vom 14. Juni.

- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research.* (S. 587–604) (Bd. 10.1, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin, New York: de Gruyter.
- Scharloth, J. (2005). Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer. In Muhr, R. (Hrsg.). *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt / Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World.* Frankfurt am Main u. a.: Lang. S. 21–44.
- Siebenhaar, B. & Wyler, A. (1997). *Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz.* 5., vollständig überarbeitete Aufl. Zürich: Edition Pro Helvetia.
- Sieber, P. (2008). Kriterien der Textbewertung am Beispiel von Parlando. In Janich, N. (Hrsg.). *Textlinguistik.* Narr: Tübingen.
- Werlen, I. (1998). Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. *Babylonia 1*, 22–35.
- Werlen, I., Buri, B., Matter, M. & Ziberi, J. (2002). *Das Projekt Üsserschwyz. Dialektloyalität und Dialektakkommodation von Oberwalliser Migrantinnen und Migranten.* (Arbeitspapier 39 der Universität Bern). Bern: Institut für Sprachwissenschaft.
- Ziberi-Luginbühl, J. (1998). *Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem.* Umsetzungsbericht. Bern: NFP 33.

Walter Seiler

24 Linguistics in aviation

Abstract: Safety in aviation crucially depends on unambiguously clear und successful communication between air traffic controllers and pilots. Miscommunication is potentially fatal, and many accidents and incidents have been reported where faulty exchange of information played a contributory role. This paper examines some of the relevant issues and addresses the question of how linguistic expertise can be brought to bear on them.

1 English in aviation

Successful communication in aviation, especially between tower and cockpit, is of vital importance. If unsuccessful, dangerous situations may arise and lives may be at stake. In a globalised world, communication routinely happens in a multi-cultural and multilingual environment where participants from all over the world interact. The Chicago Convention in December 1944 saw the creation of the International Civil Aviation Organisation (ICAO) and the rise of English as the international language of aviation (ICAO, 2006). English has since become the globally used *lingua franca* in aviation. The bulk of worldwide communication in aviation today takes place between non-native speakers, and it is hardly surprising that problems of communication loom large in such a work environment.

What can happen in high-stakes aviation if communication breaks down has been amply documented. The worst accident in civil aviation happened in 1977 when two Boeing 747 collided on the runway at Los Rodeos airport in Tenerife (Barker, 2012; Philips, 1991). Many factors contributed to this fatal collision, in which almost 600 people lost their lives. Among these factors were poor visibility and unusual congestion at the airport, where many aeroplanes had been diverted in the wake of an attack on the airport near Las Palmas. Communication between the Spanish L1 controller in the tower, the Dutch L1 captain of the KLM airliner and the US English L1 captain of the Pan Am airliner was not only beset by technical difficulties (simultaneous transmissions were only partly intelligible), but also characterised by a lack of clarity in phraseology and difficulties in understanding the various accents involved. Thus, the phrase *we are at take-off* was intended to mean *in the process of taking off* but was understood as *being at take-off position, awaiting clearance*. Additionally, phonetic confusion arose with acoustically similar sibilants [f] and [s] in the expression *first exit/third exit*.

1.1 English phraseology

In the aftermath of this accident, measures were taken to refine phraseology in order to prevent ambiguities. Today there is a clearly defined set of phrases with unambiguous meanings which are to be used in all standard situations. How important such terminology is, was demonstrated by another widely discussed crash. On 25 January 1990, Avianca Flight 52 from Bogotá to JFK International Airport in New York was forced to hold over the airport for an hour and in the process used up its reserve fuel. The pilot notified ATC (air traffic control) that he wanted a “priority landing”, but the sense of urgency was lost since the correct (standard) terminology (“MAYDAY”, “PAN, PAN, PAN” and “EMERGENCY”) was not used. In addition to the problem of terminology, intercultural factors may have played a role in this particular accident as the Avianca pilot did not dare to challenge ATC and simply kept his holding position until he ran out of fuel (Attan, 2008).

Much later it was understood that while phraseology was a crucial help for standard situations, there were also many non-standard situations that could not be covered by a simple set of phrases and that required a working knowledge of the *lingua franca* of aviation – English. Thus, ICAO (2010) introduced a worldwide language proficiency test for pilots and air traffic controllers, which finally came into effect in 2011. Since that date, pilots and air traffic controllers who operate internationally have been under the obligation to demonstrate adequate command of English, indicated as level 4 on the ICAO rating scale (1–6). This test is high-stakes as failure to achieve level 4 entails the loss of licence and livelihood. It is therefore not surprising that efforts to standardise English language competence worldwide has been met with considerable resistance and has, in fact, not yet been achieved.

1.2 English testing requirements

What sets this English proficiency test apart from all other well-known English tests on the market is the fact that it is to be taken irrespective of L1, i. e. by native and non-native speakers alike. The reasoning behind this is that this test should demonstrate a person’s ability to communicate successfully through the medium of aeronautical English with a wide range of speakers across the globe. Successful communication, understood in these terms, does not simply mean being close enough to a native speaker model, but it also includes the ability to adapt one’s language to that of speakers with a lower degree of English ability.

2 Language use in aviation safety

The safety record of the aviation industry is formidable, and human factors, especially communication, constitute something of a last hurdle. Apart from the above-described Tenerife collision and the Avianca crash, there have been many other fatal accidents in the last few decades that have been blamed, at least in part, on communication problems. In the course of the investigation of these accidents, it often becomes clear that the investigators lack sufficient linguistic expertise to properly assess the fatal chain of events from a language point of view. Examining the evidence relating to a 2006 crash in Brazil, in which 154 people lost their lives, Mathews asks:

“Did language proficiency and language use play a contributory role in the 2006 collision of an Embraer Legacy 600 and a Boeing 737–800 over the Amazon rain forest? A linguistic analysis of the evidence provided in the accident investigation reports suggests that a number of subtle – but significant – language factors helped create an atmosphere in which a series of communication failures were allowed to develop” (Mathews, 2012). She concludes that too often linguistic factors contributing to accidents are ignored and escape the attention of the investigators since typically they “do not have the background training required to perceive any but the most blatant language errors.”

(Mathews, 2012).

2.1 Language training

What can (applied) linguistics offer to aviation to make it even safer and to reduce the number of accidents caused by problems in communication? First, there is a clear demand for linguistically trained accident investigators; second, in all national aviation bodies worldwide, there is a need for linguistically trained communication specialists who can assist in the training of national experts, language trainers and assessors, etc., as they will be aware of the particular language pitfalls faced by speakers of that speech community.

Students of linguistics receive a good grounding in the major areas of phonetics/phonology, syntax/morphology and semantics/pragmatics. Let us exemplify this with reference to phonetics/phonology. An understanding of articulatory and acoustic phonetics helps to appreciate what the potential difficulties are in interlingual contact. An understanding of the phones of English compared to those of other languages and how they pattern (phonemes, allophones) in these languages is essential if one wishes to address communication problems. To take a local (Swiss) example, the initial sibilant in English [sʌn] ‘sun’ and that of the corresponding Swiss German [sʊnə] are more or less identical and in contrast to

that of Standard German where we have sibilant voicing. The function of these sounds is, however, very different in these three varieties, and it is only in English where we find a phonemic contrast between voiced and voiceless (zoo vs sue). An understanding of such distinctions in sibilants/fricatives helps linguists to pinpoint areas of misunderstanding in such words as choose/Jews/juice from a (Swiss) German point of view. In addition to phonetic and phonemic patterns, an understanding of phonotactic constraints, stress pattern and intonation is also vital.

2.2 Assessing English proficiency

ICAO (2010) has introduced six criteria to assess proficiency of plain English, one of which is pronunciation (more below). This is fundamental as the ability to understand what the interlocutor is saying is key in being able to assess other criteria. A particular point of contention concerns the choice of acceptable dialect. There are many different established varieties of English, many of which are not easily mutually intelligible. ICAO states that “*Proficient speakers shall use a dialect or accent which is intelligible to the aeronautical community.* A first and natural response to this holistic descriptor is to inquire which dialects or accents would be considered intelligible. One answer is to consider how this issue has traditionally been handled among native-speaker controller populations. In the United Kingdom, for instance, a great variety of regional dialects and differences exist. Air traffic control applicants and trainees are informally screened for use of a dialect appropriate to the international aviation context” (ICAO, 2010: 46).

3 Linguistic understanding in aviation

While there is no universally accepted institution or organisation that establishes the norms of internationally acceptable pronunciation of English, it is nevertheless true that there is tacit international agreement on what constitutes such norms. These norms have been established on the basis of non-linguistic factors, such as economic clout or tradition, and are recognised by the international aviation community. Models of “ideal pronunciation” do of course exist, such as Standard American English or British RP (Received Pronunciation), and it is with reference to these models that other varieties of dialects of English are evaluated; additionally, non-native varieties of English are assessed on the basis of their deviations from these norms.

Attempts have been made to determine and highlight those features of English phonetics/phonology which must be maintained by non-native speakers of English in order to guarantee mutual intelligibility. The most comprehensive account to date can be found in Jenkins (2005). As quoted in the ICAO (2010) manual, these features include:

- a) long/short vowel length distinctions (e. g. hit/heat);
- b) the correct placing of nuclear stress (e. g. radar);
- c) the marking of tone boundaries (i. e. significant changes in voice pitch or the direction of intonation which identify new components of a message); and
- d) the avoidance of simplification or reduction of some consonant clusters (e. g. the cluster “st fl” linking the two words of “test flight” may be reduced in rapid speech to “tes’ flight”). (ICAO, 2010: 26).

To clarify the distinction between essential and non-essential features of pronunciation, consider an example involving English plosives: aspiration in syllable-initial, bilabial plosives is crucial as otherwise the phonemic contrast with voiced bilabials gets blurred (pin vs bin). However, the same aspiration is irrelevant after [s-] as in this position the phonemic contrast has been neutralised [spin] or [sp^hin]. Among other things, phonetically/phonologically educated linguists can apply their knowledge in the fields of test development or training of aviation test assessors. At the ZHAW, students in the aviation degree programme attend classes of aeronautical English for two years and are introduced to the basics of phonetics/phonology. The students are confronted with a range of speech samples from around the world and are made to analyse phonetic and phonological peculiarities of speakers with different L1s. They therefore become acquainted with the problems that exist in a key area of aviation communication, and they can later, depending on their field of work, put this knowledge to good use.

In addition to pronunciation, ICAO (2010) has established the following criteria to assess language ability:

1. vocabulary
2. structure
3. fluency
4. comprehension
5. interaction

The information above with reference to phonetics/phonology applies equally to these areas. Aviation personnel working in areas where linguistic expertise matters profit considerably from a thorough grounding in the relevant areas of the discipline.

4 Conclusion

I will finish this short foray into the common ground shared by aviators and linguists with a comment on ambiguity. Lexical and syntactic ambiguities are a pervasive feature of English and natural languages in general. In view of the fact that there is simply no time in fast-developing situations to ask back and clear up resulting confusions, every effort must be made in the cockpit and in the tower to avoid language that can be interpreted in different ways. Of particular concern here are syntactic ambiguities, the result of structural differences, where the different semantic interpretations stem from different underlying phrase structures. Two examples may suffice for the purposes of illustration:

flying planes can be dangerous (Chomsky, 1965)

The ambiguity here lies in the fact that *planes* can be interpreted either as part of the subject *flying planes* or as object of the gerund *flying*. This results in two completely different interpretations.

I didn't go to the party because Sue was there (author's example)

The ambiguity here is due to two different interpretations of the negation. The scope of the negation is either the whole sentence (I went to the party for a reason that had nothing to do with Sue), or it is just the verb (the reason I didn't go to the party was that Sue was there).

Aviation personnel involved in test development, assessment and training of ATC and pilots need to be aware of such structural ambiguities in English, and this applies to all the other areas that could not be discussed within the confines of this short article. The recognition in aviation of the potentially beneficial contribution applied linguistics can make to the safety record of the industry will be a welcome development.

References

- Attan, M. (2008). English as the official aviation language. Retrieved from <http://aviationknowledge.wikidot.com/aviation:english-as-the-official-aviation-language>
- Barker, C. (2012). 10 Deadliest air disasters caused by miscommunication. Retrieved from <https://alizu2.blogspot.ch/2012/10/10-deadliest-air-disasters-caused-by.html>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- ICAO. (2006). Convention on International Civil Aviation – Doc 7300.
- ICAO. (2010). Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements

- Jenkins, J. (2005). *The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals ([Reprint] ed.)*. Oxford: OUP.
- Mathews, E. (2012). Language gap. Flight safety. Retrieved from <http://flightsafety.org/aerosafety-world-magazine/december-2011-january-2012/language-gap>
- Philps, D. (1991). Linguistic security in the syntactic structures of air traffic control English *English World Wide*, 12(1), 103–124.

Christian Kriele

25 Terminologie in der Fachkommunikation

Abstract: In diesem Beitrag wird anhand eines Beispiels für missverständliche Kommunikation in der Luftfahrt aufgewiesen, welchen Nutzen Terminologearbeit im Hinblick auf eine klare und eindeutige Kommunikation stiften kann. Die Antwort auf die Frage, wie Studierende zu einer professionellen Kommunikation befähigt werden können, soll dabei lauten: Indem sie zunächst vom Nutzen von Terminologearbeit überzeugt werden und indem ihnen anschliessend das dafür notwendige Wissen vermittelt wird.

1 Einleitung

Am 27. März 1977 ereignete sich auf Teneriffa die schwerste Katastrophe der zivilen Luftfahrt ohne direkte terroristische Beteiligung, bei der 583 Menschen ums Leben kamen. Eine der Unglücksursachen dabei war die missverständliche Kommunikation zwischen dem Tower eines Flughafens und den Piloten der beteiligten Flugzeuge. Mit einer für diesen Bereich standardisierten Terminologie wäre die Kommunikation vielleicht geglückt und die Katastrophe hätte vermieden werden können. Dieses Beispiel für eine missverständliche Kommunikation dient als Aufhänger für den Beginn der Terminologievorlesung im Bachelorstudiengang Angewandte Sprachen am Department Angewandte Linguistik der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und es soll auch im vorliegenden Beitrag als Einstieg in die Thematik dienen. Darüber hinaus sollen in diesem Beitrag ebenso wie in der oben genannten Vorlesung einige Grundbegriffe der Terminologielehre erläutert werden. Die Antwort auf die Frage, wie Studierende zu einer professionellen Kommunikation befähigt werden können, soll dabei lauten: Indem sie zunächst vom Nutzen von Terminologearbeit überzeugt werden und indem ihnen anschliessend das für das Durchführen von professioneller Terminologearbeit notwendige Wissen vermittelt wird.

Um auch in diesem Beitrag eine unmissverständliche Kommunikation zu gewährleisten, müssen zunächst zwei Begriffe erklärt werden: „Terminologie“ und „Terminologearbeit“. Die DIN 2342 („Begriffe der Terminologielehre“) definiert „Terminologie“ folgendermassen: „Gesamtbestand der Begriffe und ihrer Bezeichnungen in einem Fachgebiet.“ Ein Synonym zu „Terminologie“ ist gemäss dieser Norm „Fachwortschatz“ (DIN 2342: 16). Unter „Terminologie“ wird also Fachwortschatz aus einem beliebigen Fachgebiet verstanden. In derselben Norm wird

„Terminologiearbeit“ folgendermassen definiert: „Auf der Terminologielehre aufbauende Planung, Erarbeitung, Bearbeitung oder Verarbeitung, Darstellung oder Verbreitung von Terminologie“ (DIN 2342: 14). In diesem Beitrag sollen unter „Terminologiearbeit“ folgende Tätigkeiten subsummiert werden: Sammeln, Prüfen, Dokumentieren und Definieren von Fachwörtern, Aufbereiten und Publizieren der Terminologie in Datenbanken, Glossaren etc., Qualitätssicherung und Aktuellhalten der einsprachigen oder mehrsprachigen Terminologiebestände.

2 Terminologiearbeit – wozu?

Um den Hintergrund für das oben genannte Flugzeugunglück und dessen Zusammenhang mit Terminologie zu erläutern, muss an dieser Stelle etwas ausgeholt werden.

Im März 1977 gab es auf einem Flughafen auf Gran Canaria eine Bombenexplosion, worauf der Flughafen gesperrt und eine grosse Anzahl an Flugzeugen nach Teneriffa umgeleitet wurde. Unter diesen Flugzeugen befanden sich zwei Jumbo-Jets, einer aus den USA (PanAm), der andere aus den Niederlanden (KLM). Beide Flugzeuge mussten am westlichen Ende des Taxiways parken, wie Abbildung 1 zeigt.

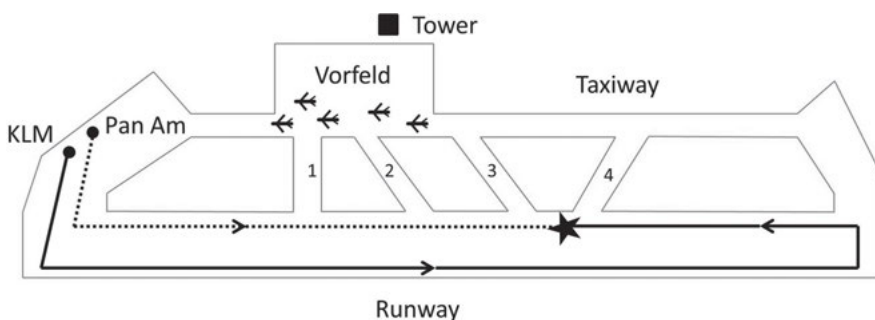


Abb. 1: Übersicht über den Flughafen Los Rodeos (eigene Darstellung)

Nach einigen Stunden Wartezeit erhielt die KLM-Maschine um 16.58 Uhr vom Tower die Erlaubnis, den Runway bis zu seinem Ende hinaufzurollen, dort um 180 Grad zu drehen und die Startfreigabe abzuwarten. Um 17.02 Uhr wies der Tower den PanAm-Jumbo ebenfalls an, die auf dem Taxiway parkenden Flugzeuge über den Runway zu umrollen. Er sollte den Runway anschliessend über die als „Charlie 3“ bezeichnete dritte Querbahn verlassen und von dort an auf dem freien Teilstück

des Taxiways zur Startposition weiterrollen. Während die PanAm-Maschine den Runway hinaufrollte, hatte die KLM-Maschine bereits gewendet und stand auf der Startposition. Die Besatzung der KLM-Maschine teilte dem Tower mit, sie sei zum Start bereit, und erbat die ATC-Freigabe. Der Tower gab dieser Bitte statt und erteilte die ATC-Freigabe, welche den Piloten allerdings nur den Flug auf der vorgegebenen Route nach dem Start gestattet und nicht die eigentliche Starterlaubnis beinhaltet. Die PanAm-Besatzung suchte zu diesem Zeitpunkt noch die dritte Querbahn, verpasste die Ausfahrt jedoch aufgrund des mittlerweile aufgezogenen dichten Bodennebels und rollte langsam in Richtung der vierten Querbahn weiter. Nach der ATC-Freigabe beschleunigte der KLM-Kapitän seine Maschine. Als die beiden Flugzeuge Sichtkontakt hatten, versuchte die PanAm-Besatzung noch nach links auszuweichen und die KLM-Piloten zogen ihr Flugzeug hoch. Beide Manöver scheiterten jedoch knapp und es kam zur Kollision.

Nachfolgender Ausschnitt aus dem Dialog zwischen dem Tower und der Besatzung der KLM-Maschine zeigt, welches Missverständnis es in der Kommunikation gegeben hatte (vgl. „Aircraft Accident Report“ 1977: 42; Hervorhebungen Christian Kriele).

(...)

KLM-Copilot: „Eh the KLM four eight zero five is now **ready for takeoff** and eh we are waiting for our ATC clearance.“

Teneriffa-Tower: „KLM eight seven zero five eh you are cleared to the Papa beacon climb to and maintain flight level nine zero right turn after **takeoff** proceed with heading zero four zero until intercepting the three ~NO five radial from Las Palmas VOR.“

KLM-Copilot: „eh Roger Sir we are cleared to eh the Papa beacon flight level nine zero right turn out zero four zero until intercepting the three two five. We are now (**eh taking off**).“

(...)

Die aus terminologischer Sicht entscheidenden Stellen sind diejenigen, an denen die Benennungen „takeoff“ bzw. „taking off“ verwendet werden. Problematisch an diesen Benennungen ist, dass sie damals noch doppeldeutig waren: „Takeoff“ konnte sowohl bedeuten, dass das Flugzeug am Startpunkt angekommen und bereit für den Abflug war, als auch, dass der Pilot im Begriff war, das Flugzeug zu starten. Als flugbetriebliche Konsequenzen aus der Katastrophe gingen unter anderem neue, klarere und weitestgehend standardisierte Funkphrasen hervor (vgl. Abb. 2). So wurden international die Phrasen „ready for departure“ (abflugbereit, aber noch keine Erlaubnis zum Start) und „cleared for takeoff“ (Erlaubnis zum Start) festgelegt. Damit ist seither, um Verwechslungen vorzubeugen, der Ausdruck „takeoff“ einzig und allein für die Erlaubnis zum Start reserviert. In allen anderen Fällen wird nur noch von „departure“ gesprochen.

VI. RECOMMENDATIONS

1. All aeronautical communications should be conducted with precise standardized terminology. Rigid standards should be applied to ensure that all personnel involved in commercial aeronautical communications are fluent in English and speak with minimal accent.

Abb. 2: Ausschnitt aus dem „Aircraft Accident Report“, S. 27

3 Grundlagen der Terminologiearbeit

Wichtig für das Verständnis der Terminologiearbeit sind folgende drei Begriffe: „Begriff“, „Benennung“ und „Gegenstand“.

Die DIN 2342 definiert „Begriff“ folgendermassen: „Denkeinheit, die aus einer Menge von Gegenständen unter Ermittlung der diesen Gegenständen gemeinsamen Eigenschaften mittels Abstraktion gebildet wird“ (DIN 2342: 5). Im Unterschied zum Verständnis von „Begriff“ in der Allgemeinsprache handelt es sich in der Terminologielehre dabei also nicht um konkrete Wörter, sondern um Denkeinheiten, in welchen die gemeinsamen Eigenschaften, d. h. das Konzept oder die Idee hinter einer Reihe von Gegenständen, repräsentiert werden. Unter „Benennung“ wird hingegen die „sprachliche Bezeichnung eines Allgemeinbegriffs aus einem Fachgebiet“ (DIN 2342: 11). verstanden. Benennungen sind also die konkreten Wörter, die entstehen, wenn Begriffe sprachlich bezeichnet werden. Der letzte Grundbegriff in dieser Reihe ist der „Gegenstand“, der in derselben Norm folgendermassen definiert wird: „Beliebiger Ausschnitt aus der wahrnehmbaren oder vorstellbaren Welt“ (DIN 2342: 5).

Um diese drei Begriffe in Bezug zueinander zu setzen, wird oft das so genannte semiotische Dreieck herangezogen (vgl. Abb. 3).

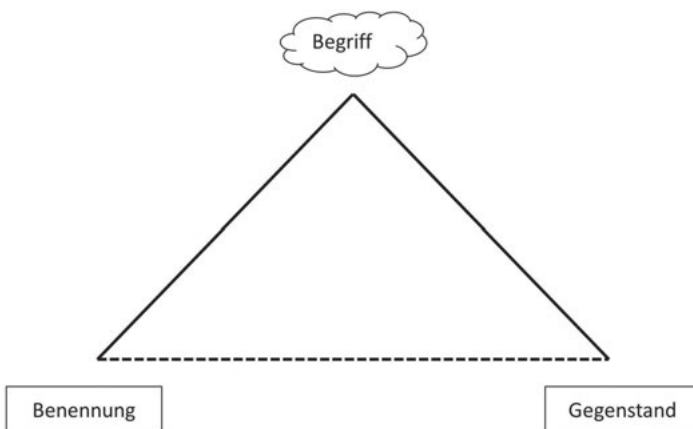


Abb. 3: Semiotisches Dreieck (eigene Darstellung)

Durch dieses Modell wird verdeutlicht, dass ein Bezug von einer Benennung auf einen ausserhalb der Sprache liegenden Gegenstand nur über die Vermittlung einer Vorstellung, d. h. den Begriff, erfolgen kann.

4 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde professionelle Terminologearbeit als ein wichtiger Faktor für das Gelingen von Fachkommunikation beleuchtet. Dabei wurde als Einstieg ein Beispiel gewählt, das auf recht drastische Art und Weise zeigt, wozu Pannen in der Fachkommunikation führen können. Im zweiten Teil des Beitrags wurden einige wichtige Grundbegriffe der Terminologielehre erläutert.

Eine berechtigte abschliessende Frage ist, ob die Flugzeugkatastrophe von Teneriffa durch eine vorgeschaltete Terminologearbeit tatsächlich hätte verhindert werden können. Zugegebenermassen müssen zu den Ursachen für die Katastrophe nicht nur die missglückte Kommunikation, sondern auch weitere unglückliche Umstände wie beispielsweise der Bodennebel, der an diesem Flughafen nicht vorhandene Bodenradar und die völlige Überlastung des Flughafens gezählt werden. Wäre den Verantwortlichen jedoch der Nutzen einer standardisierten Terminologie schon vor dem Zeitpunkt des Unglücks klar gewesen, hätte zumindest eine der Unglücksursachen ausgeschlossen werden können. Hätte man nämlich den im Flugverkehr üblichen Sprachgebrauch mit terminologisch geschulten Augen betrachtet, wäre mit Sicherheit festgestellt worden, dass im vorliegenden Beispiel Ambiguität, genauer gesagt Homonymie vorliegt, dass also eine Benennung („takeoff“) unterschiedliche Begriffe („abflugbereit, aber noch keine Erlaubnis zum Start“ bzw. „Starterlaubnis“) bezeichnet und dass deswegen Missverständnisse vorprogrammiert sind. Hätten die zuständigen Stellen bereits zu diesem Zeitpunkt Terminologearbeit betrieben und wäre im Zuge dessen das Prinzip der so genannten Begriffsorientierung beachtet worden, hätten in einer entsprechenden Terminologiedatenbank zwei Einträge existiert, in denen jeweils eine Benennung einen Begriff bezeichnet („takeoff“ als Bezeichnung im Zusammenhang mit der Startfreigabe und „departure“ als Bezeichnung im Zusammenhang mit Startvorgängen), die nicht unmittelbar mit dem konkreten Starten der Maschine zu tun haben. Es wäre auch sehr wahrscheinlich deutlich geworden, dass das in diesem Bereich tätige Personal im Hinblick auf diese Unterscheidung entsprechend sensibilisiert werden muss. Eines jedenfalls lässt sich nicht bestreiten: Terminologearbeit leistet einen wesentlichen Beitrag im Hinblick auf eine klare und eindeutige Fachkommunikation.

Literaturverzeichnis

- Arntz, R., Picht, H. & Schmitz, K.-D. (2014). *Einführung in die Terminologiearbeit*. Hildesheim: Olms
- Deutscher Terminologie Tag e. V. (Hrsg.) (2014). *Terminologiearbeit. Best Practices 2.0*. Köln: SDK.
- DIN Deutsches Institut für Normung e. V. (Hrsg.) (2011). *DIN 2342. Begriffe der Terminologielehre*. Berlin: Beuth Verlag GmbH
- Air Line Pilots Association, Engineering and Air Safety (1977). *Aircraft accident report*. Washington D.C. Abgerufen 26.01.2017 von <http://www.skybrary.aero/bookshelf/books/35.pdf>
- Desjardins, P. (Producer & Director). (2009). *The Tenerife air disaster* [DVD]. USA: Discovery Communications, LLC.
- Flugzeugkatastrophe von Teneriffa: Abgerufen 26.01.2017 von http://de.wikipedia.org/wiki/Flugzeugkatastrophe_von_Teneriffa

Ursula Stadler

26 „Frau X. strotzt vor Energie und Tatendrang“: Linguistik in der sozialen Berichterstattung

Abstract: Sozialberichte sind eine sensible Textsorte: Die darin formulierten Darstellungen, Beurteilungen und Empfehlungen sind für die persönliche und familiäre Entwicklung der Klientinnen und Klienten entscheidend. Der Beitrag geht von Textbeispielen aus, die im Zusammenhang mit dem Weiterbildungskurs „Berichte schreiben für Sozialarbeitende“ gesammelt wurden. Erörtert werden Fragen von Kursteilnehmenden, die beim Verfassen von Berichten im sozialen Kontext zentral sind und zugleich Aspekte betreffen, die für die Akzeptanz dieser Berichte bei Behörden und Betroffenen relevant sind.

1 Einleitung

Das Verfassen von Berichten im Sozialbereich ist anspruchsvoll, denn die in ihnen formulierten Situationsbeschreibungen, Beurteilungen und Empfehlungen sind oft für die weitere persönliche, familiäre und berufliche Entwicklung der Klientinnen und Klienten von entscheidender Bedeutung.

Sozialberichte sind eine bisher kaum untersuchte Textsorte im Bereich der angewandten Text- und Diskursforschung. Auch im Bereich der Schreibdidaktik finden sich nur wenige Ansätze, die sich mit dem Ineinandergreifen von komplexen ausser- und innertextuellen Bedingungen beim Verfassen dieser Berichte befassen.

Das Language Competence Centre der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (LCC) führt seit einigen Jahren praxisbezogene Weiterbildungskurse mit Fokus „Berichte schreiben im Sozialbereich“ für unterschiedliche Institutionen durch. Dabei ist das Ziel der Kurse, Sozialarbeitenden das oft ungeliebte Verfassen von Berichten zu erleichtern, die Akzeptanz der Sozialberichte bei Klientinnen und Klienten zu verbessern sowie die Wirksamkeit der in den Berichten formulierten Empfehlungen bei Behörden und Fachstellen zu erhöhen.

Der folgende Beitrag stellt die Textsorte „Sozialberichte“ und ihre Besonderheiten vor und greift sprachliche Anliegen auf, die Sozialarbeitende in den Kursen einbringen.

Schliesslich wird anhand von Textbeispielen der Frage nachgegangen, wie und warum der sprachlichen Gestaltung des Explorationsteils („Darstellung“ und „Beurteilung“) in Sozialberichten eine hohe Praxisrelevanz zukommt.

2 Berichte im Sozialbereich

Die Funktion von Sozialberichten liegt darin, Aufschluss über die finanzielle und soziale Situation von Klientinnen und Klienten zu geben und zuhanden der Entscheidungsinstanzen Empfehlungen zu formulieren, die zu einer Situationsverbesserung beitragen sollen.

Dabei hat sich die Einschätzung der zu treffenden Massnahmen in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt, was auch für die im sozialen Kontext verfassten Berichte richtungsweisend ist: Die subsidiäre Arbeitsweise ist heute – anders als in der Vergangenheit (vgl. etwa die im Zusammenhang mit dem Pro Juventute-Projekt „Kinder der Landstrasse“ fast standardmässig angeordneten Obhutsentzüge) – in vielen Leitbildern sozialer Fachstellen und Behörden verankert: „Wir wollen die Ressourcen und Stärken der Menschen fördern, so dass sie ohne behördliche Unterstützung wieder die grösstmögliche Selbständigkeit erlangen können.“ (Zwimpfer, 2015: 5)

Dessen ungeachtet werden Massnahmen der 2013 gegründeten KESB (Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden) von Betroffenen und der Öffentlichkeit immer wieder als unverhältnismässig und bevormundend wahrgenommen. Dies ist wenig überraschend angesichts des äusserst sensiblen und in die Persönlichkeitssphäre der Klientinnen und Klienten eingreifenden Auftrags, den Schutz von Personen sicherzustellen, „die nicht in der Lage sind, die für sie notwendige Unterstützung einzuholen“ (KESB, 2016). Beistandschaften werden zum Teil gegen den Willen der Bebeiständeten verfügt, Abklärungen aufgrund externer Aufträge getroffen.

In diesem anspruchsvollen Kontext kommt den Berichten der Sozialarbeitenden hohe Relevanz zu: aufgrund ihrer klärenden und durch die Empfehlungen auch zukunftsweisenden Funktion, aber auch als verdichtete Darstellung eines bearbeiteten „Falls“ (schliesslich sind in Berichten meist sämtliche Kontaktnahmen mit unterschiedlichen Personen und Fachstellen aufgeführt). Und nicht zuletzt nehmen Berichte im Sozialbereich eine Drehscheibenfunktion wahr. Sie werden meist von verschiedenen Anspruchsgruppen zur Kenntnis genommen: von Behörden und Fachstellen ebenso wie von Klientinnen und Klienten.

Dass also der Bericht gleichzeitig “an account of the facts of a matter, stakeholder viewpoints, and the social worker’s professional assessment”

(Healy & Mulholland, 2012: 83) darstellen soll, stellt hohe Ansprüche an Struktur und Stringenz, inhaltliche Gewichtung und sprachlich-stilistische Gestaltung, unabhängig von Auftrag (z. B. Abklärung, Rechenschaft, Standortbestimmung) und Kontext, in dem ein Bericht verfasst wird.

Zur sprachlichen und strukturellen Gestaltung von im Sozialbereich verfassten Berichten ist festzuhalten, dass sie oft Merkmale von Gutachten aufweisen, auch dort, wo ihnen keine gutachtliche Funktion zukommt (Rosch, 2012: 174).

So haben beide Textsorten der Forderung nach „transparenter Bewertung und Abwägung der Ergebnisse“ Rechnung zu tragen und zudem der Tatsache, dass zumindest Abklärungsberichte in „belegten und begründeten Schlüssen mit Anträgen bzw. Empfehlungen“ schliessen müssen. (Aebi, Braun, & Dolanc Oswald, 2007: 9)

Ebenso wichtig und gerade in der Schilderung sozialer Realitäten anspruchsvoll ist die Forderung nach einer strikten Trennung von Fakten und ihrer Beurteilung. (Arndt & Oberloskamp, 1987)

Schliesslich weisen Gutachten und Sozialberichte strukturelle Gemeinsamkeiten auf: Gespräche mit Fachstellen und Rückmeldungen aus den Kursen zeigen, dass in den letzten fünf Jahren viele Institutionen ihre Berichtvorlagen überarbeitet und an die in der Fachliteratur vorgeschlagene dreiteilige Struktur der Gutachten (Boerner, 2004: 12) angepasst haben.

Dabei beinhaltet der erste Teil (Exposition) den Auftrag, aber auch personelle Angaben zu Klientinnen und Klienten und zur fallbearbeitenden Fachperson sowie eine Übersicht über Kontakte und vorherige Mandatsträger und Mandatsträgerinnen. Zur Exposition gehört weiter eine kurze Darstellung der Vorgeschichte.

In einem zweiten Teil (Exploration) wird die Situation (z. B. Umfeld, psychosoziale Entwicklung, Finanzielles) dargestellt, gefolgt von einer zusammenfassenden Beurteilung.

Der dritte Teil (Konklusion) beinhaltet schliesslich die Zielsetzung sowie Empfehlungen und Anträge an die Behörden.

Im Folgenden werden ausgewählte sprachliche Fragen und Anliegen dargestellt, welche in den Kursen zusammen mit den Teilnehmenden lösungsorientiert besprochen werden. Dabei wird anhand ausgewählter Beispiele gezeigt, wie die für Gutachten zwingende Trennung von Darstellung und Beurteilung erreicht werden kann.

3 Anliegen der Kursteilnehmenden

Die „Berichte-Kurse“, die das LCC seit ca. fünf Jahren durchführt, sind so organisiert, dass die Teilnehmenden jeweils vorgängig Fragen, Anliegen und selbst

verfasste, anonymisierte Berichte aus ihrem jeweiligen beruflichen Kontext einreichen. Im Verlauf der bisher rund 30 Kurse ist daraus ein Korpus an Texten sowie sprachbezogenen Fragestellungen aus der Praxis entstanden. Diese empirische Grundlage erlaubt eine wohl noch nicht repräsentative, aber doch praxisrelevante Darstellung von textsortenspezifischen Aspekten (Stil, Struktur, Zielleserschaft etc.), die von den Kursteilnehmenden als relevant erachtet werden und somit bei der Didaktisierung in den Weiterbildungskursen zu berücksichtigen sind.

Auch wenn die Teilnehmenden in unterschiedlichen Funktionen und Arbeitsbereichen tätig sind (Arbeitsintegration, Jugendheime, Adoption, Kindes- und Erwachsenenschutz, Pflegefamilien etc.), zeigt sich, dass nebst dem Schreibprozess, etwa Schreibblockaden in emotional fordernden Situationen, die Diskussion und Klärung der folgenden Themen in fast jedem Kurs gewünscht werden (die zitierten Fragen sind E-Mails von Teilnehmenden aus den Jahren 2015 und 2016 entnommen):

- Trennung von Fakten und deren Beurteilung: „Schwierig finde ich vor allem, kritische Punkte zu benennen bei Besuchsrechtsfällen gegenüber den Eltern. Wenn diese das lesen, ist danach eine Zusammenarbeit schwieriger.“
- Formen der Redewiedergabe: „Wie gebe ich eine Aussage wieder, von der ich selber nicht weiss, ob sie wahr ist?“
- Strukturelle Vorgaben: „Berichte müssen diverse Kriterien erfüllen (z. B. Gliederung). Kann man diese in verschiedenen institutionellen Kontexten gleich handhaben?“
- Problem der Perspektivierung: „Wie bringe ich mich als Verfasserin eines Berichts zu einem heiklen Fall am besten so ein, dass der Bericht transparent ist, ich aber als Person geschützt bin? Ich? Wir? Die Beiständin? – Gibt es weitere Möglichkeiten?“
- Fragen zur Kohärenz des gesamten Texts und zur argumentativen Stringenz, vor allem der Konklusion: „Wie formuliere ich meine Empfehlungen so, dass sie Erfolg haben?“

Für Wirkung und Akzeptanz eines Berichts sind alle diese Aspekte bestimmend. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf die Frage, wie Darstellung und Beurteilung getrennt werden können. Dabei sind die im Folgenden zitierten Berichte der Autorin (meist in anonymisierter Form) in den Jahren 2010–2016 zugestellt worden. Die Mehrzahl der auftraggebenden Institutionen verlangt bei der Arbeit mit Berichten eine Vertraulichkeitserklärung, weshalb auf Quellenangaben verzichtet wird.

4 Trennung von Darstellung und Beurteilung: Diskussion von Textbeispielen

Die einzige Möglichkeit, die Gefahr verhängnisvoller Etikettierungen kleinzuhalten, besteht darin, sorgfältig darauf zu achten, Fakten nicht mit Bewertungen zu vermischen. Fakten dürfen fortgeschrieben werden. Bewertungen sind unter Berücksichtigung neuer Fakten jeweils neu vorzunehmen.

(Arndt & Oberloskamp, 1987: 14)

In der Berichterstattung ist die Vermischung von darstellenden und beurteilenden Elementen einerseits auf fehlende Strukturierung zurückzuführen (als „zusammenfassende Beurteilung“ gekennzeichnete Passagen fehlen in vielen Berichten) oder sie liegt darin begründet, dass die scheinbar sachliche Wiedergabe von Tatsachen oft ungewollt oder zumindest unbewusst wertend erfolgt, sei es durch Wahl konnotativer Verben oder Adjektive, fehlende Quellen- und Sprecherangabe oder sogar durch die Wahl eines bestimmten Tempus.

Wenn aber Darstellung und Beurteilung nicht getrennt beziehungsweise Bewertungsmaßstäbe nicht reflektiert oder offengelegt werden, wird gegen ein „gutachtliches Grundgesetz“ verstossen: „Beschreibung und Einschätzung sozialer Sachverhalte explizieren die zugrundeliegenden Maßstäbe.“ (Becker-Mrotzek, 2006: 274)

4.1 Wertung durch Adjektive und konnotierte Wendungen

1. *„Die Eltern K. sind in keiner Weise geeignet, ihre Kinder zu brauchbaren Menschen zu erziehen. Herr K. selbst ist arbeitsscheu (...) und gibt seinen Kindern das denkbar schlechteste Beispiel in dieser Hinsicht.“*

Negativ konnotierte Adjektive wie im obigen Beispiel aus dem Jahr 1927 werden heutzutage in der Berichterstattung vermieden. Hingegen fällt in aktuellen Berichten das Subsumieren einer Beobachtung durch (feste) Wendungen oder kollokative Verbindungen auf, die einen breiten Interpretationsspielraum zulassen:

2. *„Im Haus herrscht ein lebhaftes Durcheinander.“*

Hier (Bsp. 2) konnte die betroffene Mutter von der Autorin zu ihrer Einschätzung der Formulierung befragt werden: Sie empfinde „lebhaftes Durcheinander“ keineswegs als positiv, sondern als herablassend und zu wenig sachlich. Gewünscht worden wäre eine präzise Beschreibung. Als aus der Perspektive der Mutter akzeptabel eingeschätzt wurde der folgende Vorschlag:

3. *Bei unserem Besuch war das Sofa mit Legobausteinen bedeckt und S. spielte in der Lesecke mit ihrer Katze. Dies vermittelte den Eindruck einer belebten und kindgerecht eingerichteten Umgebung.*

Noch viel anspruchsvoller dürfte die folgende Formulierung (Bsp. 4.) die weitere Zusammenarbeit mit der Klientin Frau A. gestaltet haben: Die Schilderungen sind stark wertend („hartnäckig“, „verharmlost“), ressourcenorientierte Elemente fehlen. Zudem wird das beschriebene Verhalten wenig fassbar: Auf konkrete Beispiele wird verzichtet. Schliesslich beinhaltet die Passage interpretative Elemente („... was ein konstruktives Fachgespräch sehr erschwert“), die in den Abschnitt „Beurteilung“ gehören würden.

4. *„Frau A. bleibt hartnäckig auf ihrem Standpunkt und verharmlost Situationen, bei denen ihr Verhalten in Frage gestellt wird, was ein konstruktives Fachgespräch sehr erschwert.“*

4.2 Wertung durch fehlende Struktur

Beurteilungen gehören in einen separaten Abschnitt und werden klar als solche ausgewiesen (Arndt & Oberloskamp, 1987: 72; Oberloskamp, Borg-Laufs, & Mutke, 2009: 109). Eine Vermischung von beschreibenden und beurteilenden Passagen macht den Bericht schwer lesbar und verunmöglicht zudem der auftraggebenden Instanz eine Gewichtung der Informationen. Für die Wirksamkeit von Berichten ist ihre inhaltliche Stringenz entscheidend: Die am Schluss in der Konklusion formulierten Ziele, Empfehlungen und Anträge werden, wie Rückmeldungen von Behördenseite belegen, von Entscheidungsträgern mit besonderer Aufmerksamkeit gelesen. Die Konklusion ist ihrerseits wiederum eng mit dem Abschnitt „Beurteilung“ verknüpft, denn Empfehlungen resultieren aus der Einschätzung einer Situation durch Fachpersonen.

In der zusammenfassenden Beurteilung geht es somit darum, die „gewonnenen Erkenntnisse zusammenzufassen [...] gegeneinander abzuwägen und immer wieder auf die rechtlich relevante Problemstellung zurückzuführen“ (Arndt & Oberloskamp, 1987: 87).

Dadurch unterscheidet sich die Funktion der Beurteilung fundamental von derjenigen einer Situationsbeschreibung, die darin besteht, „dem Adressaten ein deutlich konturiertes Bild der Gesamtsituation des Betroffenen zu vermitteln“ (Arndt & Oberloskamp, 1987: 77).

Eine Beurteilung könnte im Textbeispiel 4 wie folgt lauten:

5. *Aufgrund der Gespräche mit Frau A. und ihrer Aussagen zu einer weiteren Zusammenarbeit (z. B. XYZ) gelangt die Beiständin zur Einschätzung, dass ...*

4.3 Wertung durch Tempus oder (Temporal-)Adverbien

Gerade erfahrene Verfasserinnen und Verfasser von Berichten im Sozialbereich sind sich der Gefahr von wertenden Adjektiven und subsumierenden Wendungen bewusst (vgl. Bsp. 2 und 4). Umso überraschter sind sie, dass das Peer-Feedback im Weiterbildungskurs und der damit einhergehende fremde Blick auf den eigenen Text auch in ihren Berichten verborgene Wertungen zutage fördert:

6. *„Frau X vertritt weiterhin die Ansicht, dass eine Fremdplatzierung unnötig sei.“*

Temporaladverbien indizieren mehr als nur die zeitliche Verankerung einer Handlung. Im obigen Beispiel (Bsp. 6) wird unter Umständen eine renitente Grundhaltung der Klientin (Mutter) nahegelegt: „Weiterhin“ suggeriert hier, besonders in einem von Sozialarbeitenden als anspruchsvoll erachteten Kontext (Fremdplatzierungen sind heikel, die Einstellung der Mutter hat hier grosses Gewicht), ein bereits längere Zeit vorherrschendes Verhaltensmuster, das trotz der Bemühungen der Fachpersonen nicht aufgebrochen werden kann.

7. *„Herr K. leidet an den Folgen einer depressiven Verstimmung und ist deshalb oft niedergeschlagen.“*

Die Wahl des Präsens in einer Situationsbeschreibung kann dieser das Gewicht einer Beurteilung verleihen. Die Formulierung der obigen Beobachtung (Bsp. 7) im Präteritum, vor allem wenn kontextualisiert („Beim Besuch am ...“), rückt den Zustand als zeitgebunden und möglicherweise vorübergehend ins richtige Licht. Die Ersetzung des Verbs „sein“ durch „auf die Beiständin wirken“ stützt den Eindruck einer professionellen Beobachtung:

8. *Beim Besuch am 13.5.2015 litt Herr K. an den Folgen einer depressiven Verstimmung und wirkte auf die Beiständin niedergeschlagen: Er gab an, dass ihn die Schulsituation von W. stark belaste.*

4.4 Vermeiden von Wertungen durch Schematisierung

Beim Verfassen von Berichten wird manchmal versucht, tendenziöse Attribubierung dadurch zu vermeiden, dass im Abstrakten verharret wird. Dadurch aber verlieren die dargestellten Sachverhalte für Aussenstehende jegliche Nachvollziehbarkeit. Dies wiederum beeinträchtigt unter Umständen den Erfolg von Anträgen, denn die Aussicht auf messbare Veränderungen erhöht die Chancen auf Kostengutsprache.

9. *„Konflikte konnte Z. zusehends besser angehen und alte Muster konnte sie vermehrt durch neue Handlungsmöglichkeiten ersetzen.“*

Welche tatsächlichen Verbesserungen hier zu verzeichnen sind, bleibt völlig offen. Im Kurs werden dem Verfasser des Berichts ergänzende Informationen und konkretisierende Füllung vorgeschlagen (auch als Klammerangabe oder stichwortartige Präzisierung nach Doppelpunkt), etwa in der folgenden Form:

10. *Z. konnte Konflikte zusehends besser angehen: So bat sie bei Kritik durch den Lehrmeister bisher zweimal um einen Gesprächstermin, statt den Arbeitsplatz zu verlassen und nach Hause zu gehen. Alte Muster konnte sie vermehrt durch neue Handlungsmöglichkeiten ersetzen: Laut Aussage der Pflegemutter blieb sie in den Ferien auch dann am Esstisch sitzen, wenn ihr Pflegebruder sie auf ihr Essverhalten ansprach.*

4.5 Unklare Zuordnung von Aussagen

Der Wiedergabe von Aussagen kommt in Berichten im sozialen Kontext grosse Bedeutung zu (Becker-Mrotzek, 2006: 274): „Jede Aussage, die nicht als Wiedergabe einer fremden Aussage gekennzeichnet ist, wird (...) dem Autor des Gutachtens zugerechnet.“ (Körber, 2012: 9) Um sich auch rechtlich abzusichern, verwenden deshalb Sozialarbeitende in ihren Berichten oft indirekte Rede, wobei allerdings oft auf die zwingende Angabe (Zimmermann, 2011: 127) der urteilenden Instanz verzichtet wird:

11. *„L. ist zurzeit stark untergewichtig, was aber mit ihrem intensiven Ballett-Training zusammenhänge.“*

Die Wahl des Indikativs im Hauptsatz legt nahe, dass die beschreibende Fachperson im obigen Beispiel selber zur Einschätzung des Untergewichts ihrer Klientin gelangt. Offen bleibt hingegen, wer einen Zusammenhang mit dem Ballett-Training herstellt. Dadurch wird gegen die Forderung nach transparentem Beurteilungsmassstab verstossen.

4.6 Zusammenfassung

Eine Vermischung von Darstellung und Beurteilung ist bei der Berichterstattung im Sozialbereich aus folgenden Gründen unzulässig:

- Sie widerspricht den fachlichen Anforderungen einer transparenten Berichterstattung.
- „Etikettierung“ (Arndt & Oberloskamp, 1987: 14) durch Vermischung von Darstellung und Beurteilung wird von Klientinnen und Klienten als verletzend

oder bevormundend empfunden. Sie erschwert die Akzeptanz des Berichts und unter Umständen die weitere Zusammenarbeit.

- Eine strikte Trennung ist für die Wirksamkeit eines Berichts entscheidend, denn eine von der Beschreibung losgelöste, kompakte und fundierte Beurteilung bildet die Grundlage für nachvollziehbare, stringente und dadurch wirksame Empfehlungen.

Eine strukturell vorgegebene Trennung bringt auch für die Verfasserinnen und Verfasser Vorteile:

- Die klare Struktur vereinfacht die anspruchsvolle und zeitaufwändige Versprachlichung heikler Situationen und komplexer Zusammenhänge und erleichtert es, die eigene Einschätzung der Situation zu formulieren.

Für die sprachliche Umsetzung dieser Trennung erweisen sich folgende Hinweise als relevant:

- Sachliche Darstellung konkreter Beobachtungen und Ereignisse (evtl. mit konkretisierenden Beispielen in Klammern oder Aufzählungen durch „bullet points“) statt Rückgriff auf feste Wendungen und Schematisierung bzw. Verwendung konnotierter Verben und Adjektive
- Klare Struktur der Exploration: separate Abschnitte für „Situation“ und „zusammenfassende Beurteilung“
- Offenlegung des Massstabs, der einer Beurteilung zugrundeliegt
- Tempus/Temporaladverbien: Beschreibungen, die im Präsens stehen, können Dauerhaftigkeit suggerieren und dadurch das Gewicht von Beurteilungen erhalten. Einmalige Beobachtungen und Vorkommnisse sind besser im Präteritum zu formulieren. Ebenso sind potenziell wertende Temporaladverbien (z. B. „weiterhin“) zu vermeiden oder zu präzisieren
- Transparente Zuordnung von Aussagen (grammatikalisch etwa durch Konjunktiv und Sprecherangabe oder durch Paraphrase)

5 Fazit und Ausblick

Die hohe Praxisrelevanz der Textsorte sowie die Verfügbarkeit eines beträchtlichen Korpus an Berichten und von den Kursteilnehmenden als anspruchsvoll erachteten sprachbezogenen Fragen legen eine vertiefte und forschungsbasierte Beschäftigung mit dem Thema „Berichte schreiben im Sozialbereich“ nahe, denn die Erfahrungen aus den Kursen sowie Gespräche mit Behörden, Sozialarbeitenden und vereinzelt auch Klientinnen und Klienten zeigen, dass die Wirksamkeit

der Berichte massgeblich von sprachlichen (und damit zusammenhängend auch strukturellen) Faktoren abhängt.

Ziel der vom LCC geplanten forschungsgestützten Weiterführung der hier angedeuteten Untersuchungen ist es, Sozialarbeitende darin zu unterstützen, Berichte wirkungsvoller und effizienter zu verfassen. Weiter soll durch verbesserte Stringenz und Konkretisierung die Akzeptanz der im Bericht formulierten Empfehlungen bei Behörden und Fachstellen erhöht werden.

Schliesslich – und hier noch kaum berücksichtigt – kann eine sprachliche Verbesserung der Texte zu einer verbesserten Kommunikation zwischen allen Anspruchsgruppen beitragen. Besonders wichtig, das zeigt der öffentliche Diskurs der letzten Jahre, ist es in diesem Zusammenhang auch, die Akzeptanz der Berichte bei Klientinnen und Klienten zu erhöhen, etwa durch die im vorliegenden Beitrag angesprochene wertfreie, transparente und auch für Klientinnen und Klienten nachvollziehbare und „bürgernahe“ (Vögeli, 2016: 11) Wiedergabe von Darstellung, Beurteilung und Empfehlung.

Methodisch sind dafür nebst direkter Befragung unterschiedlicher involvierter Akteurinnen und Akteure auch korpuslinguistische Untersuchungen sowie diskurslinguistische Ansätze vorgesehen – möglicherweise in Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand Beratungs- und Abklärungsgespräche: Denn viele Berichte basieren auf vorgängig geführten Gesprächen mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen.

Literaturverzeichnis

- Aebi, T. Braun, W. & Dolanc Oswald, M. (2007). Psychologische Begutachtung von Kindern und Jugendlichen, Vol. 2. Ein Handbuch für die Praxis. Retrieved from <http://www.erz.be.ch/erz/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung/praxisforschung/projekte.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/Erziehungsberatung/Praxisforschung/Schriften/Bd.%202%20Psychologische%20Begutachtung%20von%20Kindern%20und%20Jugendlichen.pdf>
- Arndt, J. & Oberloskamp, H. (1987). Gutachtliche Stellungnahmen in der sozialen Arbeit. Eine Anleitung mit Beispielen für die Vormundschafts- und Familiengerichtshilfe (3., Neubearb. Aufl.). Heidelberg: R. v. Decker und C. F. Müller.
- Becker-Mrotzek, M. (2006). Gutachten in der Sozialarbeit. In Berning, J. K., Kessler, N. & Koch, H. H. (Hrsg.), *Schreiben im Kontext von Schule. Universität, Beruf und Lebensalltag* (Vol. 1, S. 265–274). Berlin: LIT.
- Boerner, K. (2004). Das psychologische Gutachten. Ein praktischer Leitfaden (7., erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Healy, K. & Mulholland, J. (2012). *Writing skills for social workers* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- KESB, (2016, 14.1.2016). Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) im Kanton Zürich. Retrieved 15.10.16, from <http://www.kesb-zh.ch>.

- Körper, T. (2012). Leitlinien zu den Formalia einer Haus-, Seminar- oder wissenschaftlichen Arbeit Retrieved from <https://www.uni-goettingen.de/de/leitlinien-zur-anfertigung...arbeiten/447121.html>
- Oberloskamp, H. Borg-Laufs, M. & Mutke, B. (2009). *Gutachtliche Stellungnahmen in der sozialen Arbeit. Eine Anleitung mit Beispielen für die Mitwirkung in Familiengerichts- und Jugendstrafverfahren* (7., überarb. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Rosch, D. (2012). Bedeutung und Standards von sozialarbeiterischen Gutachten bzw. gutachtlichen Stellungnahmen in (kinder)schutzrechtlichen Verfahren. *Aktuelle Juristische Praxis (AJP)/Pratique Juridique Actuelle (PJA)*(2), 173–185.
- Vögeli, D. (2016, 9.9.2016). Kindes- und Ersachsenenschutzbehörden. Kommunikation bleibt Knackpunkt. *Neue Zürcher Zeitung*.
- Zimmermann, W. (2011). *Klage, Gutachten und Urteil: Eine Anleitung für die zivilrechtlichen Ausbildungs- und Prüfungsarbeiten mit Beispielen* (Referendariat) (20. ed.). Heidelberg: C.F. Müller.
- Zwimpfer, C. (2015). Jahresbericht 2015. (12.4.2016), 5. Retrieved from: http://www.emmen.ch/dl.php/de/567adc0d0c658/Leitbild_KESB_Kreis_Emmen.pdf

Selina Berner, Roman Dörig

27 Das Wertequadrat in Aktion: Analyse von Kommunikationsstörungen in der Talkshow Schawinski

Abstract: Die Forschungsarbeit von Selina Berner (Berner, 2015) analysiert sechs Sendungen der Talkshow Schawinski. Die Sendungen wurden transkribiert und ausgewertet anhand eines Sets von kommunikativen Techniken und Kommunikationsmodellen. Exemplarische Ergebnisse werden im folgenden Beitrag vorgestellt.

1 Einleitung und Zielsetzung

Von Friedemann Schulz von Thun liegen für die Analyse und Gestaltung der zwischenmenschlichen Kommunikation in Alltag und Beruf sechs Modelle vor: (1) das Kommunikationsquadrat, (2) das Modell des Inneren Teams, (3) das Riemann-Thomann Modell, (4) das Werte- und Entwicklungsquadrat, (5) der Teufelskreis und (6) das Situationsmodell (vgl. im Überblick Schulz von Thun, 2015 a, b, c). Die gemeinsame Zielsetzung der Modelle besteht in der Analyse von Kommunikationsstörungen sowie der stimmigen Gestaltung der innerpsychischen und zwischenmenschlichen Kommunikation wie auch der Metakommunikation.

Am IAM entstanden auf der Basis dieser Modelle mehrere anwendungsorientierte Diplom- bzw. Bachelorarbeiten, so etwa zu Rollenkonflikten von Fernsehmoderatoren und Fernsehmoderatorinnen (King 2005), zur Veröffentlichung zweifelhafter Bilder in den Medien (Morf 2010), zu inneren Teamkonflikten von Journalisten (Städli 2014) oder zu den Spannungsfeldern von Radiomoderatoren (Gähwiler 2014). Diese Arbeiten basieren auf einer methodisch anspruchsvollen Interpretation und kreativen Umsetzung mindestens eines der sechs Modelle von Schulz von Thun und ermöglichen einen Transfer in den beruflichen Alltag. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zur anwendungsorientierten qualitativen Forschung.

Die Zielsetzung dieses Beitrages besteht darin, allfällige Kommunikationsstörungen in der Talkshow *Schawinski* mit dem Kommunikationsquadrat (siehe Abschnitt 3) zu analysieren und zu erklären.

2 Warum man sich manchmal nicht versteht

15. Dezember 2014, 22.54 Uhr. Auf SRF 1 wird wie jeden Montag die Talkshow *Schawinski* gesendet. An diesem Abend ist der Schweizer Kabarettist und Satiriker Andreas Thiel zu Gast. Was dann geschieht, wirft hohe Wellen in den Medien. Was die Gründe dafür waren, wollte Selina Berner genau wissen und hat die Sendung analysiert. Nachfolgend sind drei verschriftete Ausschnitte aus dem Talk abgedruckt; sie dienen als Basis der Analyse.

Tabellenlegende: RS = Roger Schawinski, AT = Andreas Thiel

Ausschnitt 1	
RS	Und das geht alles unter einen Hut oder unter einen Irokesenschnitt?
AT	Genau und was glaubst denn du?
RS	Was? Nein, ich würde jetzt gerne mit dir-, ich weiss du möchtest gerne ablenken, weil du willst nicht, dass wir auf das Thema kommen. Du willst ja provozieren, nicht nur mit Worten, obwohl du als wortgewaltig giltst. Das reicht aber nicht, du musst es auch noch machen rein äusserlich. Hast du das Gefühl gehabt, sonst würde man dich nicht wahrnehmen?
AT	Lug (Schweizerdeutsch: schau) jetzt: Wenn ich mit deiner Frisur zum Beispiel rumlaufen würde, dann würde ich depressiv werden.
RS	Ja
AT	Ich finde es jetzt zum Beispiel eine Provokation mit einer solch langweiligen Frisur rumzulaufen.
Ausschnitt 2	
	(Videoeinspieler von Thiel im „Club“ am 11.2.2014: „... schaue, was der Bundesrat empfiehlt, und stimme das Gegenteil“)
RS	Also das ist natürlich auch eine Haltung. Das ist eine völlig unqualifizierte Haltung. Ein bisschen pubertär, wie vieles an dir ein bisschen pubertär ist. Aber das so einer politische eigene Einsichten haben soll, das ist schwer vorstellbar.
AT	Schau mal Roger, ich erklär dir jetzt mal den Unterschied zwischen Journalismus und Boulevardjournalismus.
RS	Kannst du auf die Frage antworten? Einer, der einfach sagt-
AT	Rede mir jetzt nicht rein, ich rede dir auch nicht rein. Journalismus beschäftigt sich mit Inhalten, mit der Sache. Boulevardjournalismus, das ist das, was du machst, du gehst immer auf die Person. Du schiesst auf die Person. Lass mich ausreden. Das ist der Unterschied auch zwischen der Deutschen Politsatire und der Schweizer Politsatire. In Deutschland redet man nur über Personen, weil die Deutschen nur

Personen wählen können. Über Politik zu reden, ist dort über Personen zu reden, über Politiker. In der Schweiz geht es um die Sache, wir reden viel mehr um die Sache. Jetzt sind es Unterschiede, wie- unterschiedlich wie man kann-

- RS Also hör jetzt-
 AT Lass mich ausreden!
 RS Nein du kannst, lug mal, auf der Bühne kannst du monologisch zwei Stunden lang reden. Aber hier im Studio, in diesem Studio- Nein!
 AT Ich weiss, in dieser Sendung geht es nur um dich

Ausschnitt 3

- AT Du hast mich die ganze Sendung dauernd beleidigt.
 RS Du hast mich die ganze Sendung dauernd beleidigt.
 AT Jaja, ah, meinst du – hey!
 RS Ist dir klar, wie viele Beleidigungen dass du ausgesprochen hast?
 AT Ehrlich? Ehrlich?
 RS Ich bin ein Rassist und weiss nicht was.
 Jaja, ich habe dich zitiert. Ich habe dich zitiert.

Das Gespräch dauerte eine knappe halbe Stunde. Fast eine halbe Million Menschen haben es nachträglich auf Youtube angeschaut. Der in der Sendung ausgetragene Konflikt sorgte für einen Riesenwirbel in den Medien. Im Folgenden haben wir einige Schlagzeilen ausgewählt, die die Rezeption illustrieren.

- | | |
|-------------------------------|---|
| Tages-Anzeiger (17.12.2014) | Thiel: „Du Boulevardjournalist!“ – „Du aufgeblasener Typ“ (Zweifel, 2014) |
| 20 Minuten (17.12.2014) | Schawinski nimmt Stellung: „Ich hätte die Sendung abbrechen müssen“ (Ime, 2014) |
| Weltwoche (Ausgabe 01-2015) | Schawinskis Grounding (Bandle, 2015) |
| Blick (16.12.2014) | Das Hass-Duell bei „Schawinski“ (Blick.ch, 2014) |
| Aargauer Zeitung (18.12.2014) | Thiel: „Schawinski hat mir mehrfach ‚Arschloch‘ ins Gesicht geschleudert“ (rhe, 2014) |

Die Kommentarspalten der Onlinemedien füllten sich in Windeseile. Die Sendung beschäftigte hunderttausende Menschen hierzulande. Aber warum eigentlich? Kommunikationsstörungen scheinen zu faszinieren und dieser Talk war eine einzige Störung. Weshalb? Weil die beiden Gesprächspartner permanent aneinander vorbeiredeten.

3 Kommunikationsstörungen: Eine Alltagserscheinung

Keineswegs ist es so, dass Kommunikationsstörungen selten wären, im Gegenteil: Sie passieren tagtäglich, wenn auch nicht in einem so extremen Ausmass, wie es bei dieser Sendung der Fall war. Wie Störungen entstehen, lässt sich mit dem folgenden Modell, dem Kommunikationsquadrat, erklären (Schulz von Thun, 2015a: 35).



Abb. 1: Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun (2015a: 35)

Friedemann Schulz von Thun visualisiert anhand dieses Quadrates, wie ein Dialog zwischen zwei Menschen funktioniert. Es gibt einen Sender, der eine Nachricht verschickt. Wir nehmen als Beispiel einen Mann, der auf dem Beifahrersitz eines Autos sitzt und zu seiner Freundin am Steuer sagt: „Die Ampel ist grün.“ Eine einfache Sachinformation, allerdings: Die Information muss noch lange nicht auf der Sachebene empfangen werden. Vielleicht antwortet die Frau am Steuer: „Möchtest du lieber laufen? Falls nicht: Sei still, ich fahre!“ Sie hat die Sachinformation also als Beziehungsnachricht verstanden und wollte klarstellen, wer hier die Hosen anhat. Andererseits könnte die Frau den Hinweis auch als Appell verstanden haben, also als „Es ist grün, gib Gas!“ Es gibt verschiedene Möglichkeiten, und immer wieder kommt es vor, dass Sender und Empfänger sich nicht auf der gleichen Kommunikationsebene befinden.

4 Wenn Profis kommunikativ aufeinanderprallen

In der Arbeit von Selina Berner (2015) geht es um spezifische Gesprächsauschnitte, die es auf den verschiedenen Kommunikationsebenen zu analysieren galt. Denn das Interessante bei einer Talksendung wie *Schawinski* ist, dass die

involvierten Personen vorwiegend Kommunikationsprofis sind. Das heisst, sie spielen bewusst mit der Kommunikation, um den gewünschten Effekt zu erzielen. Hierfür werden auch gewisse *Techniken* angewendet.

Beispiel für Selbstoffenbarungsebene (aus dem ersten Ausschnitt des Talks)

RS	Und das geht alles unter einen Hut oder unter einen Irokesenschnitt?
AT	Genau und was glaubst denn du?

Auf die Frage von Moderator Schawinski antwortet Thiel hier mit einer Gegenfrage. Das heisst, er nimmt die Frage auf der Selbstoffenbarungsebene auf, will aber von sich nichts preisgeben. Deshalb kontert er mit dieser Gegenfrage. Dies ist typisch für die *Fassadentechnik*, die den Sinn hat, im Gespräch die Oberhand zu behalten.

Was auch immer jemand sagt, er gibt mit dem Statement stets etwas von sich selbst preis. Das kann einem mehr oder weniger bewusst sein. Aus diesem Grund liegt die Selbstoffenbarungsebene manchmal versteckt hinter einer anderen. Meistens geht es bei der Selbstoffenbarung um die Frage: „Wie sieht mich mein Gegenüber?“ Jeder Mensch möchte gerne gut dastehen, was besonders auf dieser Ebene zum Ausdruck kommt.

Beispiel für Appellebene (aus dem zweiten Ausschnitt des Talks)

RS	Kannst du auf die Frage antworten? Einer, der einfach sagt-
AT	Rede mir jetzt nicht rein, ich rede dir auch nicht rein.

Hier senden beide Gesprächspartner Appelle: Schawinski will, dass Thiel antwortet, und Thiel will, dass der Moderator ihn ausreden lässt. Das sind beides *offene Appelle*, d. h., der Sender der Nachricht spricht direkt an, was ihm nicht passt. Es gibt aber auch das Gegenteil, sogenannte *verdeckte Appelle*. Beispielsweise wenn wir mit jemandem zu streiten beginnen und dieser sofort anfängt zu weinen. Wir hören auf zu streiten und fangen an zu trösten. Damit sind wir auf einen verdeckten Appell eingegangen.

Die Appellebene zielt darauf ab, Einfluss auf das Gegenüber zu nehmen. Man will einen Zustand erreichen, der aktuell noch nicht da ist, oder man will etwas verhindern, das eintreten droht. Besonders Kommunikationsprofis scheinen gezielt mit dieser Ebene zu spielen, um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen.

Beispiel für Beziehungsebene (aus dem dritten Ausschnitt des Talks)

AT	Du hast mich die ganze Sendung dauernd beleidigt.
RS	Jaja, ah, meinst du – hey!
AT	Ist dir klar, wie viele Beleidigungen du ausgesprochen hast?
RS	Ehrlich? Ehrlich?
AT	Ich bin ein Rassist und weiss nicht was.
RS	Jaja, ich habe dich zitiert. Ich habe dich zitiert. Du hast dich selbst als Rassist geoutet. [...]

Bei diesem Ausschnitt befinden wir uns vollumfänglich auf der Beziehungsebene. Thiel spricht an, dass er nicht damit zufrieden ist, wie Schawinski mit ihm redet, d. h., Thiel ist mit der *Beziehungsdefinition* in diesem Gespräch nicht einverstanden. Doch der Moderator geht gar nicht auf diese Nachricht ein, sondern spottet darüber – was eine *Botschaft der Geringschätzung* ist. Am Schluss, als er sagt, dass sich Thiel selbst als Rassist geoutet hat, sendet er dann noch eine direkte *Beziehungsnachricht*: „So denke ich über dich.“

Die Beziehungsebene zielt direkt auf die Emotionen. Deshalb gerät die Sachinformation einer Nachricht meist komplett in den Hintergrund. Ausserdem hat diese Ebene zwei Seiten: Eine Du-Seite und eine Wir-Seite. Auf der Du-Seite werden Nachrichten gesendet wie jene vom Moderator Schawinski am Schluss oder Nachrichten der Gering- bzw. Wertschätzung. Der Sender gibt dem Empfänger zu verstehen, was er für ein Bild von ihm hat. Auf der Wir-Seite geht es hingegen um das Ringen der Beziehungsdefinition. Wer hat die Oberhand, wer ist der Chef und wer muss sich unterordnen? Dieses Ringen geschieht vielleicht im Unterbewusstsein, aber es passiert immer wieder, weil jede Beziehung stets erneut definiert werden muss.

5 Kommunikation ist nicht immer communicate

Dreht sich ein Gespräch ausschliesslich um Sachinformationen, kommen die drei anderen Ebenen (Selbstoffenbarungs-, Appell- sowie Beziehungsebene) nicht zum Tragen. Jedoch sind solche Gespräche eher selten. Ebenenwechsel sind die Regel und nicht die Ausnahme. Die Frage ist, wie man mit solchen Wechseln umgeht. Ob sich die Gesprächspartner anpassen, auf eine gemeinsame Ebene kommen können, oder ob sie bis zum Schluss aneinander vorbeieiden. Beim Gespräch Schawinski-Thiel war Letzteres der Fall. Der gesamte Talk fand im Grunde auf der Beziehungsebene statt. Thiel antwortete zwar oft sachlich, jedoch blieb Schawinski

auf der Beziehungsebene und versendete viele geringschätzende Du-Botschaften. Ausserdem gehen die Gesprächspartner jeweils von komplett unterschiedlichen Rollenverständnissen aus: Schawinski markiert den Boss und Thiel passt das gar nicht, weswegen er dem Moderator immer wieder Gegenfragen stellt, um ihn aus dem Konzept zu bringen und zu demonstrieren: „Was du kannst, kann ich auch.“ Das Gespräch wird zu einem Machtkampf und Communication, also das Gemeinsam-Machen von Bedeutungsvorstellungen, gelang in keiner Weise. Vielleicht löste die Sendung deshalb ein so grosses Echo aus. Jedenfalls ist es ungewöhnlich und faszinierend, zuzusehen, wie zwei Kommunikationsprofis in eine derartige Pattsituation gerieten in der Öffentlichkeit.

Literaturverzeichnis

- Bandle, R. (2015). Schawinskis Grounding. http://www.weltwoche.ch/ausgaben/2015_1/artikel/schawinskis-grounding-die-weltwoche-ausgabe-012015.html. Zuletzt abgefragt: 22. Februar 2017.
- Berner, S. (2015). Analyse von Kommunikationsstörungen in der Talkshow Schawinski.
- Blick, ch. (2014). Das Hass-Duell bei „Schawinski“. <http://www.blick.ch/people-tv/tv/satiriker-andreas-thiel-zu-gast-das-hass-duell-bei-schawinski-id3351339.html>. Zuletzt abgefragt: 22. Februar 2017.
- Gähwiler, O. (2014). Spannungsfelder von Radiomoderatoren. Eine qualitative Analyse basierend auf der Methode des Inneren Teams von Friedemann Schulz von Thun.
- King, S. (2005). Rollenkonflikte von Fernsehmoderatoren und Fernsehmoderatorinnen: Analyse und Interpretation mit der Methode des Inneren Teams.
- Ime. (2014). „Ich hätte die Sendung abbrechen müssen“. <http://www.20min.ch/entertainment/tv/story/20796236>. Zuletzt abgefragt: 22. Februar 2017.
- Morf, C. (2010). Die Veröffentlichung zweifelhafter Bilder in den Medien und die damit verbundenen Wertkonflikte bei den Parteien.
- rhe. (2014). Thiel: „Schawinski hat mir mehrfach ‚Arschloch‘ ins Gesicht geschleudert“. <http://www.aargauerzeitung.ch/kultur/film/thiel-schawinski-hat-mir-mehrfach-arschloch-ins-gesicht-geschleudert-128671041>. Zuletzt abgefragt: 22. Februar 2017.
- Schulz von Thun, F. (2015a). Miteinander reden: 1, Störungen und Klärungen, Allgemeine Psychologie der Kommunikation. (53. ed.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz von Thun, F. (2015b). Miteinander reden: 2, Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. (53. ed.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz von Thun, F. (2015c). Miteinander reden: 3. Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. (53. ed.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Städeli, S. (2014). Innere Teamkonflikte von Journalisten. Explorative Selbstanalyse, Interpretation und Darstellung mit der Methode des Inneren Teams.
- Zweifel, P. (2014). „Du Boulevardjournalist!“ – „Du aufgeblasener Typ!“. <http://www.tagesanzeiger.ch/kultur/fernsehen/Du-Boulevardjournalist-Du-aufgeblasener-Typ/story/27749397>. Zuletzt abgefragt: 22. Februar 2017.

Colette Schneider Stingelin

28 Die Reise von der Theorie in die Praxis und retour: Das Beispiel Gesundheitskampagnen

Abstract: In den letzten 30 Jahren haben Kommunikationskampagnen in der Schweiz im Gesundheitsbereich an Bedeutung gewonnen. Die Kampagnenmanager in der Schweiz sehen sich zunehmend in der Verantwortung und die von Bund, Kantonen und Organisationen bereitgestellten Mittel im Präventionsbereich werden von Medien, Politik und Wirtschaft kritisch hinterfragt. Daher rücken Konzeption, Evaluation und die theoretische Fundierung der Kampagnentätigkeit in der Schweiz verstärkt ins Blickfeld des Interesses von Praxis und Wissenschaft.

1 Einmal Praxis bitte

Kommunikationskampagnen werden in der Schweiz von staatlichen Stellen wie dem Bundesamt für Gesundheit (BAG) oder von Organisationen/Stiftungen wie der Krebsliga routinemässig als kommunikative Strategie zur Lösung von Problemen eingesetzt. „Was bringen solche Kampagnen überhaupt?“ (Tages-Anzeiger, 2015) oder „Nichtraucher-Kampagne – nur Schall und Rauch?“ (20 Minuten, 2015) – solche Schlagzeilen sind in den Medien immer wieder zu lesen. Die Medien und auch die Wirtschaft hinterfragen und beobachten die von Bund, Kantonen und Organisationen bereitgestellten Mittel im Präventionsbereich kritisch. Der Legitimationsdruck gesundheitspolitischer Kommunikationskampagnen ist vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels in Richtung Individualisierung und verbreiteter Skepsis in Gesellschaft und Politik gegenüber Präventionsaktivitäten gestiegen (Bonfadelli & Friemel, 2010: 42).

Die föderale Struktur der Schweiz hat auf der Umsetzungsebene zu einem reichen Erfahrungsschatz in Bezug auf die Konzeption und Umsetzung von Präventions- und Gesundheitsförderungsmassnahmen geführt, darunter fallen auch die Kommunikationskampagnen. Ein Präventionsgesetz sollte unter anderem die Kompetenzverteilung klarer regeln (Bundesamt für Gesundheit, 2007). Nach langem Seilziehen im Parlament versenkte der Ständerat am 27. September 2012 die Vorlage. Die Kantone lancierten anschliessend eine Neustrukturierung der Prävention auf der Basis des heutigen Rechts. Die von

den Kantonen mit den Krankenversicherern getragene Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz (GFCH) hat dazu ein grobes Konzept erarbeitet. Dieses sieht eine Koordinationsplattform vor, die den Dialog zwischen den öffentlichen und den privaten Akteuren im Präventionsbereich sicherstellen soll. Bund und Kantone streben weiterhin eine verstärkte Zusammenarbeit und Koordination im Bereich Gesundheitsförderung und Prävention an. Die bestehenden Aktivitäten und die Zusammenarbeit sollen konsolidiert und optimiert werden (Bundesamt für Gesundheit, 2013).



Abb. 1: Stop-Aids-Kampagne des Bundesamts für Gesundheit und der Aids-Hilfe Schweiz (AHS) 1987

Das Gesundheitssystem, so wie es in der Schweiz heute funktioniert, sowie die oben ausgeführten Entwicklungen haben einen Einfluss auf die Planung von Gesundheitskampagnen, beispielsweise welche Organisationen Kommunikationskampagnen veranlassen und durchführen, welche Gelder dafür vorhanden sind sowie welche Themen von welchen Akteuren behandelt werden. In der Schweiz engagieren sich in der Prävention und Gesundheitsförderung zahlreiche staatliche und nichtstaatliche Akteure auf Bundes-, Kantons- und Gemeindeebene (Meyer, 2009: 295). Der Bund ist insbesondere in der Suchtprävention (Alkohol, Tabak, Drogen), in der Bekämpfung von übertragbaren Krankheiten, in der Prävention von Berufsunfällen, Berufskrankheiten sowie in der Prävention von Nichtberufsunfällen tätig. Den Kantonen und den privaten Akteuren kommt eine zentrale Rolle zu in der Prävention von nichtübertragbaren und psychischen Krankheiten. Darüber hinaus sind die Kantone zuständig für den Vollzug des Epidemien-, des Betäubungsmittel- wie auch des Arbeitsgesetzes.

Ein erfolgreiches Beispiel für Gesundheitskampagnen in der Schweiz ist die ehemalige Stop-Aids-Kampagne, die jetzt als Love-Life-Stop-Aids-Kampagne in der Schweizer Bevölkerung bekannt ist. Seit 1987 (vgl. Abb. 1) informieren das BAG und die Aids-Hilfe Schweiz (AHS) mit der Stop-Aids-Kampagne, von 2005 bis 2010 mit der Love-Life-Stop-Aids-Kampagne (vgl. Abb. 2) und seither zusammen mit PLANeS mit der Love-Life-Kampagne alle Einwohnerinnen und Einwohner der Schweiz regelmässig über HIV/Aids sowie über die Möglichkeiten, sich davor zu schützen.

Ein Experte sagte auf die Frage hin, was eine Kampagne erfolgreich macht, Folgendes:

Es gibt verschiedene Erfolgsfaktoren der Stop-Aids-Kampagne, aber einer der wichtigsten war – und der gilt immer noch heute: E war ein gemeinsamer Wille. [...] Die Aids-Kampagne oder heute HIV/STI-Thematik-Kampagne ist immer noch die Kampagne, die am breitesten akzeptiert ist, weil man diesen gemeinsamen Willen hat, etwas dagegen zu machen. Gemeinsam in der Politik, in der Gesellschaft, aber auch unter den verschiedenen Akteuren im Gesundheitsbereich.

(Schneider Stingelin, 2014: 166)

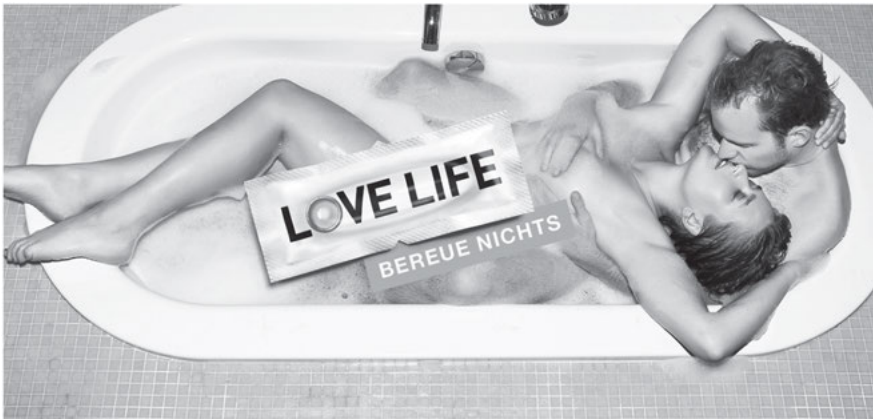


Abb. 2: Love-Life-Stop-Aids-Kampagne des Bundesamts für Gesundheit, der Aids-Hilfe Schweiz (AHS) und von PLANeS 2014

Für die kleinräumige Schweiz sind viele Akteure im Bereich Gesundheitsförderung tätig, was auch im Bereich Gesundheitskampagnen zu Ineffizienzen und widersprüchlichen Anreizen führen kann. Mit den verschiedenen geschilderten Herausforderungen sehen sich die Kampagnenmanager in der Schweiz zunehmend in der Verantwortung: Konzeption, Evaluation und die theoretische Fundierung der Kampagnentätigkeit rücken verstärkt ins Blickfeld des Interesses.

2 Einmal Theorie bitte

Nicht nur das Gesundheitssystem, sondern auch die Medien beeinflussen den individuellen und den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Umgang mit Gesundheit. Das führt dazu, dass Gesundheitskommunikation im Alltag einen immer grösseren Stellenwert einnimmt und damit der Bedarf erhöht wird, mediale Kommunikationsstrategien zu erforschen (Fromm, Lampert & Baumann, 2011). Zudem hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass gesundheitspolitische Massnahmen immer auf massenmediale Kommunikation angewiesen sind (Bonfadelli & Friemel, 2010: 11). Die Kommunikationswissenschaft und andere Disziplinen wie Sozialpsychologie und Public Health erforschen das Feld Gesundheitskommunikation, die Kampagnenforschung ist ein Gebiet innerhalb der Gesundheitskommunikationsforschung.

Kampagnenprozesse haben sich über verschiedene Themen in verschiedenen Ländern sowie auf internationaler Ebene über das vergangene halbe Jahrhundert entwickelt und in den letzten Jahren professionalisiert (Rice/Atkin, 2013). Eine breite Vielfalt an kommunikationswissenschaftlichen Theorien und Modellen wurde im Laufe der Zeit entwickelt oder aus anderen Disziplinen für die Gesundheitskommunikation sowie für die Kommunikationskampagnen im Spezifischen fruchtbar gemacht (u. a. Glanz, Rimer & Viswanath, 2015; Cragg, Davies & Macdowall, 2013; Bonfadelli & Friemel, 2010). Damit analysieren sie diese Entwicklung einerseits, andererseits unterstützen und treiben sie die Professionalisierung voran. Denn Gesundheitsthemen sind komplex und die Kampagnenkommunikation ist darüber hinaus mit noch mehr Komplexität verbunden (Paisley, 2013).

Was genau soll unter dem Begriff „Öffentliche Kommunikationskampagnen im Gesundheitsbereich“ verstanden werden? Der aktuelle Kampagnenbegriff wird heute vorrangig für kommunikative Handlungen verwendet. Hier wird eine öffentliche Kommunikationskampagne im Gesundheitsbereich wie folgt verstanden:

„Eine Gesundheitskampagne

- beinhaltet das integrierte Management inklusive iterativer Planung und Umsetzung
- auf der Basis von theoretischer Fundierung und Evaluation
- von systematischen, zielgerichteten und dramaturgisch angelegten Kommunikationsaktivitäten
- zur Förderung von Problembewusstsein und Beeinflussung
- von Einstellungen und Verhaltensweisen bestimmter Zielgruppen
- in Bezug auf Gesundheit, und zwar im positiven, das heisst gesellschaftlich erwünschten Sinn.“

(Schneider Stingelin, 2014: 27)

In der Kommunikationswissenschaft ist heute anerkannt, dass Kommunikationskampagnen aufgrund kommunikationswissenschaftlicher Erkenntnisse und empirischer Evaluation durchaus erfolgreich sein können (Atkin & Rice, 2013; Snyder & LaCroix, 2013; Bonfadelli & Friemel, 2010; Noar, 2006). Meta-Studien heben hervor, dass die Effektivität von Kampagnen durch Beachtung folgender Punkte und mediatisierender Drittfaktoren gesteigert werden kann: (1) Kombination mit Regulierungen/Sanktionen, (2) Vermittlung von neuer Information für die Zielgruppen, (3) Zielgruppenspezifische Kommunikation.

3 Retour!

Der Erfolg von Kommunikationskampagnen bleibt dem Zufall überlassen, wenn nicht eine Planung und Umsetzung vorgenommen wird, die folgende Punkte berücksichtigt: sorgfältige Problemanalyse, Formulierung von expliziten Zielen, Segmentierung nach Zielgruppen und Mitberücksichtigung von interpersonalen Kanälen. Zudem ist die Einplanung von empirischer Evaluation wichtig. Die Erreichung der optimalen Kommunikationskampagne – die sich wohl jeder Kampagnenplaner wünscht – ist nur durch eine Balance zwischen „Effizienz und Streuverlusten, Effektivität und Kostenaufwand“ (Rossmann, 2010) zu erreichen. Um diesen Anforderungen an eine öffentliche Kommunikationskampagne im Gesundheitsbereich gerecht zu werden, entstehen wichtige Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit des IAM Institut für Angewandte Medienwissenschaft und Auftraggeberinnen und Auftraggebern. Dies zeigen unter anderem die Evaluation der Kommunikationskampagnen des BAG (Rüefli & Schneider Stingelin, 2013) oder die Publikation von Schneider Stingelin (2014). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IAM können an verschiedenen Orten im Managementprozess beratend oder evaluierend zur Seite stehen – sei es bei der strategischen Planung, der theoretischen Fundierung oder der Evaluation.

4 Fragen für die Kampagnenplanung

Die Planung und Durchführung von Kampagnen ist ein Prozess, in welchem die Kampagnenmanagerinnen und Kampagnenmanager gefragt sind, an vieles zu denken. Die folgenden zehn Fragen dienen als Checkliste:

- (1) Sind die involvierten Gruppen und Organisationen frühzeitig einbezogen worden und die Rollen- und Funktionsteilung klar?
- (2) Wird eine Situationsanalyse durchgeführt?

- (3) Sind bereits am Anfang des Planungsprozesses Überlegungen zu Theorien und zur Evaluation integriert?
- (4) Sind die Zielgruppen segmentiert und genügend konkretisiert?
- (5) Sind die Ziele so formuliert, dass sie überprüfbar sind?
- (6) Ist die Strategie problemorientiert an die Zielgruppen und an die Zielsetzung angepasst?
- (7) Ist die Auswahl der Theorie problembezogen genügend begründet und in Bezug auf Problemanalyse, Zielsetzung, Zielgruppenwahl, Botschaften und Medienwahl genügend konkretisiert?
- (8) Ist die Evaluation problembezogen und an die Grösse der Kampagne angepasst?
- (9) Misst die Evaluation tatsächlich das, was sie messen will (Validität)?
- (10) Können Kennzahlen für das Kommunikationscontrolling gewonnen werden? (vgl. Schneider Stingelin, 2016: 64; Schneider Stingelin, 2011: 152)

Wie diese zehn Fragen aufzeigen, sind Theorie und Praxis im Bereich Gesundheitskampagnen eng verknüpft. Damit lohnt sich die angesprochene Reise von der Praxis in die Theorie und zurück auf jeden Fall. Und ein gemeinsames Ziel ist auch bereits vorhanden: die Professionalisierung.

Literaturverzeichnis

- 20 Minuten (2015). *Nichtraucher-Kampagne – nur Schall und Rauch?* 20 Minuten (16.02.2015).
- Backer, T., Rogers, E. M. & Sopory, P. (1992). *Designing health communication campaigns: what works?* London, New Delhi: Thousand Oaks.
- Baumann, E., Lampert, C. & Fromm, B. (2012). Gesundheitskommunikation. In Hurrelmann, K., Razum, O. (Hrsg.). *Handbuch Gesundheitswissenschaften*. 5. Aufl. (S. 461–489) Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bonfadelli, H. (2011). Zwischen Euphorie und Skeptizismus – Empirische Evidenzen zur Gesundheitskommunikation via Internet. In *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, BZgA. Web 2.0 und Social Media in der gesundheitlichen Aufklärung*. Köln, S. 69–93.
- Bonfadelli, H. & Friemel, T. N. (2010). *Kommunikationskampagnen im Gesundheitsbereich. Grundlagen und Anwendungen*. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Konstanz: UVK.
- Bundesamt für Gesundheit (2013). *Newsletter Dialog Nationale Gesundheitspolitik – ständige Plattform von Bund und Kantonen. Präventionspolitik: Wie weiter?* Abgerufen 01.10.2016 von <http://www.nationalesgesundheit.ch/de/informationen/newsletter/archiv/newsletter-5-2013/index.html>
- Bundesamt für Gesundheit (2007). *Prävention und Gesundheitsförderung in der Schweiz. Bericht in Erfüllung der Postulate Humbel Näf (05.3161) und SGK-SR (05.3230)* Bern.

- Fromm, B., Lampert, C. & Baumann, E. (2011). *Gesundheitskommunikation und Medien. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Glanz K., Rimer B.K. & Viswanath K.V. (2015). *Health behavior and health education: theory, research and practice*. 5. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cragg, L., Davies, M. & Macdowall, W. (2013). *Health promotion theory*. 2nd Edition. Maidenhead: Open University Press.
- Meyer, K. (2009). *Gesundheit in der Schweiz. Nationaler Gesundheitsbericht 2008*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Noar, S. M. (2006). A 10-year retrospective of research in health mass media campaigns: where do we go from here? *Journal of health communication*, 11, 21–42.
- Nöcker, G. (2016). Gesundheitskommunikation und Kampagnen. Abgerufen 01.10.2016 von <http://www.leitbegriffe.bzga.de/?uid=a50ba36b0c15aa2c57b015aea57905a1&id=angebote&idx=155>
- Paisley, W. J. & Atkin, C. K. (2013). Public communication campaigns – the American experience. In Rice, R. E. & Atkin, C. K. (Hrsg.). *Public communication campaigns*. 4. Aufl. (S. 21–33). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Roski, R. (2008). *Zielgruppenorientierte Gesundheitskommunikation. Audience Segmentation für wirkungsvolle Information*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rice, R. E. & Atkin, C. K. (2013). *Public Communication Campaigns*. 4. Aufl. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Rossmann, C. (2010). Zur theorie- und evidenzbasierten Fundierung massenmedialer Gesundheitskampagnen. In *Public Health Forum*, 18 (68): 16e1-e2.
- Rüefli, C. & Schneider Stingelin, C. (2013). *Evaluation der Kommunikationskampagnen des BAG und seiner Partner 2005–2012*. Bern.
- Schneider Stingelin, C. (2016): *Welche Rezepte braucht es, damit (Schweizer) Kampagnenmanager im Gesundheitsbereich Kommunikationskampagnen theoretisch fundieren?* In Camerini, A.-L.; Ludolph, R. & Rothenfluh F.: *Gesundheitskommunikation im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Baden-Baden: Nomos.
- Schneider Stingelin, C. (2014). *Gesundheitskampagnen in der Schweiz. Integriertes Kampagnenmanagement mit theoretischer Fundierung und Evaluation*. Konstanz: UVK.
- Schneider Stingelin, C. (2011). Adaptivity in health campaigns: planning process, theoretical bases and evaluation. In *Studies in communication sciences*, 11, 1, 137–156.
- Snyder, L. B. & LaCroix, J. M. (2013). How effective are mediated health campaigns? A synthesis of meta-analyses. In Rice, R. E. & Atkin, C. K. (Hrsg.). *Public communication campaigns*. 4. Aufl. (S. 113–129). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Tages-Anzeiger (2015). *Was bringen solche Kampagnen überhaupt?* Tages-Anzeiger (24.4.2015).

Madalina Chitez

29 Corpus-informed vocabulary teaching: a case study on energy discourse in German

Abstract: In recent years, language teachers have started to use corpora for vocabulary lessons more frequently. In this contribution, we use an energy-related German language corpus (EnerGE), a part of the ZHAW multilingual energy corpus. Our intention is to exemplify the use of both corpus automatic analyses (i. e. text complexity index) and corpus-driven investigations (i. e. cluster and collocations patterns) in order to support teachers in their selection of appropriate vocabulary exercises in German.

1 Introduction: corpora for teaching

Corpus linguistics primarily emerged out of a need to build large lexicogrammatical databases for either lexicography projects or language-inventory purposes. Over time, scholars have begun to acknowledge the importance of compiling corpora for teaching purposes. Two main approaches to pedagogic corpora have been adopted: learner corpora and general corpora (see Lüdeling & Walter, 2009, p. 26 for a list of corpora). The former, such as the FALCO corpus (Reznicek et al., 2010), is used to better understand linguistic and extra-linguistic phenomena in learner varieties and, simultaneously, to implement learner-adapted teaching strategies. The latter, such as ReDeKo (das Deutsche Referenzkorpus) is used either for the evaluation of the lexical, syntactical, semantic or stylistic features of the whole language or to offer insights into authentic standard or specialised language, which teachers and learners can use as a resource.

2 Data

2.1 The energy-discourse corpus

A multilingual dynamic comparable corpus of energy discourse texts was compiled as part of the research project “Measure energy discourse” (*Energiediskurs*)

DOI 10.1515/9783110496604-030,  © 2017 Madalina Chitez, published by De Gruyter. This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 License.

Bereitgestellt von | ZHAW Zuercher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Angemeldet

Heruntergeladen am | 01.02.18 10:46

messen) (2015–2017), conducted in the Department of Applied Linguistics at Zurich University of Applied Sciences. The purpose of the project is to develop and test an innovative methodology for automated evaluation of large linguistic datasets. In July 2016, the corpus contained 200,000,000 German and 130,000,000 French tokens. The selection of sources (e. g. *NZZ*, *Swisspower*, *Blick*) is based on their engagement with the topic of “energy”.

2.2 Dataset for analysis

Based on the main corpus, a pilot corpus (EnerGE) was constructed for research and teaching application purposes in the area of German as foreign language. The corpus (159,873 words) consists of texts retrieved from three sources, with a similar number of tokens from each source: *Blick* (52,776 tokens), *Alpiq* (55,434 tokens) and *Stadtwerk Winterthur* (51,663 tokens). The three sources cover different registers and levels of text complexity: the *Blick* sub-set, a daily tabloid; *Alpiq* is the webpage of a Swiss electricity and energy services provider; *Stadtwerk Winterthur* includes informative materials provided by the energy-related webpage of the city of Winterthur.

2.3 Methodology

The experimental analysis of the EnerGE corpus is conducted with the view of identifying which new vocabulary should be taught and how to improve existing lexical knowledge on the topic of energy discourse.

First, we investigate the corpora holistically: in order to be able to assess the level of complexity of the vocabulary in the three sub-corpora in EnerGE, we use corpus-based text metrics (i. e. quantification of linguistic variables). The resulting complexity rates are checked against rates generated by the *Lesbarkeitsindex* (LIX) (readability index). Second, we perform corpus-driven analyses where we extract frequency-based specialised vocabulary. Consequently, word and collocation frequency lists are compiled, using corpus-analysis concordance software (e. g. WordSmith; Scott, 2012), and compared. The results serve as a basis for teaching recommendations to be used in the German-as-a-foreign-language classroom.

2.4 Results

2.4.1 Complexity test 1: corpus-based text metrics

Before phraseology assessment is performed, it is useful to carry out several holistic test analyses concerning the linguistic complexity of the texts in the corpus. These are designed to indicate the degree of vocabulary difficulty in each data sub-set.

Tab. 1: Type-Token ratios in EnerGE corpus sub-sets

Corpus sub-set	TTR	Mean word length (in characters)
Blick	23	5.11
Alpiq	17	5.61
Stadtwerk Winterthur	15	5.78

As the TTR (Type-Token ratios) levels indicate, the three text sets partially confirm the initial assumption concerning their linguistic complexity, i. e. simple texts in *Blick* versus more complex vocabulary in *Stadtwerk Winterthur*: (a) TTR measurements (the higher the TTR the more complex a text) indicates that *Blick*, contrary to the initial hypothesis, has a lexically richer vocabulary whereas (b) word length (longer words contribute to higher complexity) confirms the low complexity level. One explanation for this can be ascribed to the fact that the linguistic content in the data sub-set *Blick*, made of a variety of genres such as opinion articles, informative articles or reporting articles, is indeed more diverse compared to the other two data-sets, where content is rather thematic (i. e. energy-related articles).

2.4.2 Complexity test 2: automatic indices

Researchers (e. g. Graesser et al., 2014) have confirmed the effectiveness of TTR, and word and sentence length calculations in predicting the difficulty of texts. For our pilot corpus, we used the German-language-specific readability index:¹

¹ More information: <http://www.psychometrica.de/lix.html>

Tab. 2: Complexity indices in EnerGE corpus sub-sets

Corpus sub-set	No. sentences	Average sentence length	Percentage longer words	Readability index	Complexity
Blick	7,197	7 words	31.9 %	38.9	low
Alpiq	7,487	7 words	37.25 %	44.25	low
Stadtwerk Winterthur	7,302	7 words	38.92 %	45.92	medium

In this case, the complexity hierarchy of the corpus sub-sets is confirmed with a slight deviation: the first two sub-corpora, *Blick* and *Alpiq*, are similar in complexity.

2.4.3 Word list

A preliminary analysis of topic-specific vocabulary for the semantic area of “energy” reveals interesting details about the theme variation in the three informative resources making up the EnerGE corpus:

Tab. 3: Energy-related vocabulary frequency and examples (first five) in EnerGE corpus sub-sets

	Blick	Alpiq	Stadtwerk Winterthur
<Umwelt*> (EN: Environment)	Umwelteinflüsse, Umweltverschmutzung	Umwelt, Umweltgerechte [...]	Umwelt-Apéro, Umweltbeauftragter [...]
Freq.	#12	#74	# 178
<Energie*> (EN: Energy)	Energie	Energie, Energieeffizienz [...]	Energierechnung, Energieträger [...]
Freq.	#26	#1124	#876
<Strom*> (EN: Electricity)	Strom-Blackout, Stromer[...]	Stromnetz, Stromerzeugung [...]	Stromverbrauch, Stromproduktion [...]
Freq.	#14	#570	#886

Thus, the three vocabulary units selected for exemplification (i. e. “environment”, “energy” and “electricity”) have distinct patterns of use in the three datasets. For instance, in the *Blick* sub-corpus, the energy-related topics have limited coverage with a restricted vocabulary. It is, however, interesting to note the presence of fashionable words (e. g. *Strom-Blackout*) or new products (e. g. [*e-Bike*] *Stromer*).

2.4.4 Clusters and collocations

Besides word lists, clusters, defined as “words which are found repeatedly in each others’ company” (Scott, 2012), provide a basic overview of the lexico-grammatical preferences in the three sub-corpora. For example, in *Blick*, first-position clusters indicate repeated use of temporal constructions which contextualise the event reported in texts: [*in der**] (e. g. *Vergangenheit*, *Schweiz*, *Flüchtlingskrise*, *Stadt*, *Türkei*).

Collocations, on the other hand, have a more specific lexical signature than clusters, which makes it easier to use them in teaching scenarios. The analysis indicates several collocation patterns:

- *Blick*: coordinated constructions (e. g. [*wegen der*] *Energie und der rohen Kraft*)
- *Alpiq*: specialised collocations (e. g. *im Segment Energie, erneuerbare Energie*)
- *Stadtwerk Winterthur*: specialised collocations (e. g. *Energie-Contracting*).

It appears that the lexical constructions in popular media are fixed recurrent constructions whereas, in specialised discourses, discipline-specific collocations shape the profile of the text.

3 Teaching recommendations and conclusions

The results of the case study can be successfully used in language teaching. First of all, it has been confirmed that authentic specialised language, i. e. such as can be found in corpora, can be assigned to specific categories according to text complexity. The language teacher can use complexity tests in order to decide which samples of texts to use in language lessons adapted to the students’ competence level. Two main methods of implementation can be tested:

Exercise type 1: Use the EnerGE corpus for the extraction of level-adapted vocabulary exercises: multiple choice items or fill-in items.

Exercise type 2: Use the EnerGE corpus for free vocabulary searches. For example, the teacher can offer students the possibility of building their own list of collocations, which they can then use in their own energy-related texts.

It can be concluded that the usefulness of corpus-informed vocabulary teaching relies on its complete adaptability to the teachers’ and students’ needs. Our recommendation for the language teaching community is to use available corpora primarily to identify authentic language examples that are adapted to the level

and type of language lesson taught. Another more complex and time-consuming applicability of corpora for vocabulary teaching is the extraction of collocations and clusters to be included in exercises of new vocabulary teaching. Both strategies have the potential to turn the language classroom into a fresh and close-to-reality experience.

References

- Graesser, A. C., McNamara, D. S., Cai, Z., Conley, M., Li, H., & Pennebaker, J. (2014). Coh-Metrix measures text characteristics at multiple levels of language and discourse. *The Elementary School Journal*, 115(2), 210–229. <http://dx.doi.org/10.1086/678293>
- Lüdeling, A., & Walter, M. (2009). Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung. Retrieved from <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf>
- Reznicek, M., Walter, M., Schmidt, K., Lüdeling, A., Hirschmann, H., Krummes, C., & Andreas, T. (2010). Das Falko-Handbuch. Korpusaufbau und Annotationen Version 1.0.1. Retrieved from http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/FalkoHandbuchV1/at_download/file
- Scott, M. (2012). WordSmith Tools version 6. Stroud: Lexical Analysis Software.

Marlies Whitehouse

30 Reden ist Silber, Verstehen ist Gold: Finanzliterate fördern als Beitrag zur Wohlfahrt

Abstract: Geld verbindet Generationen. Oft entscheidet die finanzielle Situation der Vorfahren über die Möglichkeiten und Chancen im Leben der Nachkommen, und umgekehrt. Finanzen können als Katalysator von Wohlfahrt wirken oder als Bremsblock, bei Einzelnen wie auch der ganzen Gesellschaft. Geraten zum Beispiel die Kosten für Altersvorsorge und Pflege ausser Kontrolle, leiden alle. Entsprechenden Situationen vorbeugen kann Finanzliterate.

Bereits die simple Frage, welches die wichtigsten Unterschiede zwischen Aktien und Obligationen sind, bringt viele in Verlegenheit, wie Studien zeigen (Lusardi & Mitchell, 2011). Mangelndes Finanzwissen ist einer der Hauptgründe, weshalb Menschen und Organisationen ihre eigenen Finanzen und die Altersvorsorge oft nicht zweckmässig planen. Dies hat erstens Auswirkungen auf die Gegenwart, indem zum Beispiel die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel geringer sind, als sie bei zielführender Anlagetätigkeit sein könnten. Zweitens zeitigt es Folgen über die Generationen hinweg: auf die direkten Nachkommen, beispielsweise in Form von finanzieller Sicherheit und Erbe, aber auch auf die Gesellschaft als Ganzes, etwa indem die Sozialeinrichtungen stärker beansprucht werden, wenn die Altersvorsorge der Einzelnen nur unzureichend geplant war.

1 Systembedingte Verständigungsprobleme

Die am meisten genutzten Quellen für Finanzinformationen sind Medien, befreundete Personen und Finanzinstitute. Bei den Medien ist der Bedarf an gut ausgebildeten Finanzjournalistinnen und Finanzjournalisten gross, aber die Branche tut sich schwer damit. Einerseits wird mehr und mehr auf Wirtschaftsredaktionen verzichtet; stattdessen schreiben Allrounder mit vergleichsweise geringen Finanzkenntnissen über Wirtschaftsthemen, was immer wieder zu verzerrten und verkürzten Sichtweisen führt (Reckinger & Wolff, 2011). Andererseits sind detailliert aufbereitete Finanzinformationen für viele Medienkonsumierende unverständlich, weil sie zu komplex sind.

Sich Rat bei Freunden oder Bekannten zu holen, kann gefährlich sein: Verschiedene Forschungsergebnisse u. a. der ZHAW und von Forschungspartnerinnen und -partnern in Deutschland und Österreich zeigen, dass das tatsächliche Finanzwissen von Befragten im Vergleich zur angegebenen Selbsteinschätzung deutlich geringer ist (Aubrama, Kovarova-Simeceka, & Wanzenried, 2016). Hilfe versprechen die Publikationen und Anlageempfehlungen der Finanzinstitute, die adressatengerecht abgefasst scheinen – bis man sie liest. Auch hier deuten unsere ersten Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Zielleserschaft die Texte letztlich oft nicht wirklich verstehen kann, weil diese Texte zum Beispiel mit zu vielen Fachausdrücken durchsetzt sind, die ein gewisses Mass an Finanzkenntnissen voraussetzen (Whitehouse & Perrin, 2015). Was nun, was tun?

2 Erste Lösungsansätze

Forschungsergebnisse aus Disziplinen wie der Angewandten Linguistik und Finanzkommunikation (Überblick siehe Whitehouse, 2017) machen klar: Es gilt bei Jung und Alt die Finanzliteralität zu verbessern. Der Begriff wird auch im Deutschen gerne in seiner englischen Form verwendet: *Financial Literacy*. Er bezeichnet das Wissen und die Fähigkeit, finanzielle Konzepte und Risiken zu verstehen und daraus wohlüberlegte und zukunftsweisende finanzielle Entscheidungen zu treffen, die einzelnen Personen und letztlich der ganzen Gesellschaft zugute kommen (OECD, 2014). Aber wie soll das gelingen? Diese Frage ruft nach transdisziplinären Ansätzen, nach systematischer Zusammenarbeit von Forschenden unterschiedlicher wissenschaftlicher und berufspraktischer Disziplinen.

An niederschweligen Projekten ist einiges schon initiiert und aufgesetzt worden. So ist es zum Beispiel die Absicht zweier Bankenprofis, die Leute „Finanzsisch“ zu lehren mit ihrer Ausbildungsplattform *fintool.ch*: Sie vermitteln dem breiten Publikum Finanzwissen per Video. Weiter hat das Institut Banking & Finance (IBF) der ZHAW zusammen mit Investor’s Dialogue den Aufbau einer Bildungsplattform für *Financial Literacy* lanciert. Im grösseren Stil stellt die Schweizerische Nationalbank der Öffentlichkeit seit 2007 mit dem Projekt „*Economic Literacy*“ ein ökonomisches Bildungsangebot zur Verfügung (www.iconomix.ch). Das Programm bietet Unterrichtsmaterialien zum Herunterladen und Bestellen und richtet sich insbesondere an Schweizer Lehrpersonen der Oberstufe, die Wirtschafts- und Gesellschaftsfächer unterrichten.

3 Das Problem an der Wurzel packen

Die Angewandte Linguistik der ZHAW arbeitet mit Banken und anderen Institutionen im Finanzsektor als Praxispartnerinnen und -partnern dort zusammen, wo Finanzliteralität greifbar wird: in den Texten und ihrer Herstellung. In Beratungsprojekten und Schreibcoachings schulen wir Finanzprofis darin, adressatengerecht zu schreiben. Neben Textanalysen und dem Vermitteln von Schreibtechniken bieten wir auch Begleitung beim Weiterentwickeln von Organisationsprozessen, die nicht selten der Ursprung sind, dass an den Ziellesergruppen vorbeigeschrieben wird. Mit Mehrmethodenansätzen wie der Progressionsanalyse (Perrin, 2003; Perrin, 2017) werten wir solche Daten aus und lassen die Erkenntnisse in die Lehre einfließen. Ein Beispiel soll dieses Vorgehen hier skizzieren (ausführlich in Whitehouse & Perrin, 2017).

Was wird geschrieben, wie genau und weshalb auf diese Art? – So lauten typische Ausgangsfragen von Progressionsanalysen. Das Verfahren erfasst nicht nur fertige Texte, sondern leuchtet auch deren Entstehung aus, also die Textproduktionsprozesse. Deutlich in solchen Analysen wird, wie die Texte an den einzelnen Arbeitsplätzen Schritt für Schritt weiterentwickelt werden, warum die Beteiligten im Produktionsfluss, im Document Cycling etwa einer Bank, das tun, was sie tun – und was sie bräuchten, um die Qualität ihrer Arbeit zu steigern. Die Progressionsanalyse erfasst ihren Gegenstand auf drei Ebenen: erstens den Kontext, also die Handlungsbedingungen aller Beteiligten, etwa ihre Expertise, Stellung und Grundsätze; zweitens das Tun, also etwa Einfügungen oder Löschungen in einem entstehenden Text; und drittens die konkreten Überlegungen dahinter.

Die folgende Grafik (Abb. 1) verdeutlicht die zweite Ebene der Progressionsanalyse, die präzise Untersuchung der Tätigkeit von Schreibenden. Hier wird sichtbar, wie ein Text entstanden ist, Schritt für Schritt. Passagen in eckigen Klammern wie [Es bleiben ...] wurden im Lauf des Schreibprozesses gelöscht, solche in geschweiften Klammern wie {hin nur} wurden gesondert eingefügt. Die kleinen Zahlen zeigen die Reihenfolge dieser Operationen. Im gezeigten Ausschnitt hat die Finanzanalystin ihren bereits bestehenden Text überarbeitet, indem sie zuerst vom Ende dieser Passage an den Anfang zurückgesprungen ist und den Satz „Es bleiben ... die Lager“ gelöscht hat (Schritt 210), dann nach vorne gesprungen ist und „hin nur“ eingefügt hat (Schritt 211).

²¹⁰[Es bleiben als wichtige Nachfragekomponenten die Exporte und die Lager.]²¹⁰ | ²¹¹Die Ausfuhren von Gütern und Dienstleistungen nahmen im vierten Quartal weiter²¹¹{hin nur}²¹¹ | ²¹²leicht zu. | ²¹⁰

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Schreibprozess einer Finanzanalystin

So wird sichtbar, wie die Autorin beim Schreiben vorgegangen ist (zweite Ebene der Progressionsanalyse). Führen die Forschenden der Autorin eine Videoaufzeichnung des Schreibprozesses vor und bitten sie, laufend zu kommentieren, was sie getan hat und weshalb sie es getan hat, werden die Überlegungen hinter den Schreibhandlungen erschliessbar (dritte Ebene). Die Finanzanalystin hat ihre Löschung zum Beispiel damit begründet, dass erstens der Fachbegriff „Nachfragekomponenten“ nicht allen Leserinnen und Lesern vertraut und damit unverständlich sein könnte. Zweitens tritt mit der Streichung die für die Analystin wesentliche Aussage, die Zunahme der Ausfuhren, noch deutlicher hervor. Setzen die Forschenden diese Daten in Bezug zu Biografie, Ausbildung und Arbeitsplatz der Schreibenden (erste Ebene), wird deutlich, wer unter welchen Bedingungen die Texte auf welche Art schreibt – und wie diese Handlungsbedingungen verändert werden müssen, damit die Texte besser werden können. So lässt sich zum Beispiel ein ganzes Team von Fachleuten systematisch und sehr effektiv darin schulen, Finanzanalysen so abzufassen, dass die Zielgruppen sie leichter verstehen können.

4 Lösung im Interesse der Gesellschaft

Dass Studierende durchaus interessiert sind, ihr Wissen in Finanzthemen zu verbessern, legt unter anderem eine 2012 von der OECD in 18 Ländern durchgeführte PISA-Studie nahe. Die dort befragten jungen Menschen geben an, zu wenig über die Lebenswelt prägende finanzielle Zusammenhänge zu wissen. Wie stark die Verflechtung der Finanzwelt mit der Welt des Einzelnen ist, hat nicht zuletzt die Finanzkrise 2008 deutlich gezeigt. Die Trends zu mehr Eigenverantwortung in finanziellen Belangen und bei der Vorsorge verlangen einen anderen Umgang mit Finanzthemen als noch vor einer Generation. Bereiten wir also die nächste Generation auf die Herausforderungen vor, indem wir ihr auch die Sprache der Finanzen vermitteln.

Literaturverzeichnis

- Aubrama, T., Kovarova-Simeceka, M., & Wanzenried, G. (2016). *Financial literacy and retirement planning – a comparative study for Austria and Switzerland*. UAS St. Pölten, Department of Media & Economics, Austria
- IFZ Institute of Financial Services Zug, Lucerne University of Applied Sciences and Arts, Switzerland.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011). *Financial literacy around the world: an overview*. Cambridge.
- OECD. (2014). PISA 2012 results: students and money. Financial literacy skills for the 21st century (Vol. VI): PISA.
- Perrin, D. (2003). Progression analysis (PA). Investigating writing strategies at the workplace. *Journal of Pragmatics*, 35(6), 907–921.
- Perrin, D. (2017). Working with large data corpora in real-life writing research. In K. Sullivan & E. Lindgren (Eds.), *Observing writing: insights from keystroke logging*: Brill.
- Reckinger, G., & Wolff, V. (Eds.). (2011). *Finanzjournalismus (= Financial journalism)* (Vol. 3). Konstanz: UVK-Verlag.
- Whitehouse, M. (2017). Financial analysts and their role in financial communication and investor relations. In A. V. Laskin (Ed.), *Handbook of Financial Communication and Investor Relations*. New York: Wiley.
- Whitehouse, M., & Perrin, D. (2015). Comprehensibility and comprehensiveness of financial analysts' reports. *Studies in Communication Sciences*, 15(1), 111–119.
- Whitehouse, M., & Perrin, D. (2017). *Schreiben in der Finanzkommunikation*. Wiesbaden: Springer.

Index

- Absolventenbefragung / Absolventen-
tracking 99, 103, 107–110, 112, 113
- Academic success 11, 12, 15, 17
- Action research 119, 122, 184, 186, 190
- Aeronautical English 201, 204
- Altersvorsorge 244
- Alumni 107, 108, 111, 112
- Ambiguität / Ambiguity 205, 211
- Andock-Modell 153
- Angewandte Linguistik 1, 25, 28, 75, 80, 81,
83, 107, 156, 207, 246
- Appellebene 228
- Apprendimento delle lingue 71, 72
- Assoziation / Assoziative Struktur 44–50
- Aussendarstellung 108, 113
- Aviation 200–205
- Aviation safety 202
- Bedeutungsaspekt / Bedeutungsnetz 45, 48
- Berichterstattung 112, 147, 213, 217, 220
- Berufliche Bildung / Berufsbildung 9, 32, 33,
34, 37–40, 198
- Berufsfeld 9, 56, 97, 99, 101–104, 106–110,
113, 158
- Berufskunde 77
- Berufsmatura 100
- Berufspraxis 56, 57
- Beurteilung / Beurteilungsverfahren 39, 56,
213–222
- Beziehungsebene 229, 230
- Bilinguismo 141
- Bologna-Prozess 75
- Cluster / clustering 39, 40, 49, 50, 67, 189,
204, 242, 243
- Co-emergence / co-emergent: 173, 185, 190
- Cognitive pragmatic discourse model 137
- Cognitive process / cognitive processing 130,
132, 137
- Collaborative learning 189
- Collocation 239, 242, 243
- Communication constitutes organization
(CCO) 175
- Community interpreting 130, 137
- Competenza comunicativa 71, 73, 74, 129,
141, 142
- Comunicazione 7, 8, 71–74, 124, 127, 139,
140, 143
- Corporate message 158–161
- Corpus linguistics 238
- Darstellung 147, 171, 208, 214–217, 220–222
- Datenvisualisierung 146–150
- Designstrategie 175, 178, 180
- Diagramm 146–150, 161
- Dialektkultur 194
- Diglossie 33, 194
- Diskurshandlung 158, 159
- Doctor-patient communication 131–133
- Dolmetschwissenschaft 75, 80, 81, 85, 86
- Ecological validity 116, 117, 120
- Educational continuum 11, 17
- Einzelfallanalyse 170
- Emotion 83, 92–94, 229
- Energy discourse 238, 239
- Englisch als lingua franca (ELF) 77, 78, 82
- English proficiency 11, 12, 201, 203
- Entrepreneur 176
- Entrepreneurial design 177
- Entrepreneurial narrative 176
- Entrepreneurial storytelling 175–180
- Entrepreneurializing 179, 180
- Entrepreneurship 175–177, 180
- Ergonomics 120, 121, 187
- Erst- und Zweitsprache 33
- Evaluation 108, 113, 134, 191, 233–236, 238,
239
- Expertise development 185, 190
- Exploration 186, 214, 215, 221
- Exposition 215
- Fachhochschule 20, 27, 195
- Fachkommunikation 207, 211
- Fachmatura 100
- Fachübersetzen 52, 54, 77, 81
- Financial literacy 245
- Finanzinformation 244

- Finanzkenntnis 244, 245
 Finanzliteralität 244–246
 Flugzeugkatastrophe von Teneriffa 211
 Förderung der Mehrsprachigkeit / Mehrsprachigkeitsförderung 27, 30
 Functional pragmatics 132
- Gegenstand / Untersuchungsgegenstand / Forschungsgegenstand 52, 210, 211, 222, 246
 German as a foreign language 239
 Geschmackswort 44
 Gesprächsanalyse 83, 85, 86
 Gesprächsdolmetschen 85
 Gesundheitskampagne 173, 231–234, 236
 Globalizzazione 139, 142
 Grammaire de construction 60, 62–64, 69
 Grounded theory 160
 Gutachten 215, 220
- Heidelberg School 132, 137
 Helvetismus 198
 Hochschule 1, 2, 9, 20, 75, 99, 102, 107, 167, 207, 213
 Hochschulentwicklung 112
 Hochschulmarketing 108
 Hochschulunterricht 19, 24
 Hörerverständlichkeit 154
- Identitätsorientiertes Kommunikationsmanagement 168, 169, 171
 Informationsdesign 147
 Institutional knowledge 133, 136
 Interaction pattern 132
 Interlingualer Vergleich 85
 Interpreting 78, 130–132, 134, 137, 186
 Intrapreneur 176
 Italia 127, 141, 142
 Italiano / lingua italiana 124–127, 139, 140–143
- Journalismus 101–106, 110, 146, 150, 225
- Karrieretracking 113
 Karte 145, 146, 148–150
 Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde 214
- Kohärenz 90, 216
 Kommunikation 1, 9, 19, 20, 27, 30, 37, 55, 83, 85, 97, 99, 100, 102, 104, 108, 109, 156–158, 165–170, 173, 176, 180, 194, 196, 207, 209, 211, 222, 224, 228, 229, 234, 235
 Kommunikationsquadrat 224, 227
 Kommunikationsstörung 173, 224, 226, 227
 Kompositum 97
 Konferenzdolmetschen 75, 76, 78, 79, 81
 Konferenzsimulation 76
 Konversationsanalyse 20, 25
 konzeptionell mündlich / schriftlich 194
 Korpus / Datenkorpus / Referenzkorpus 32–34, 36, 39, 40, 159, 178, 216, 221, 238
 Korpusanalyse 34, 38, 173
- Language-mediator education 185, 186, 188, 190, 191
 Love-life 233
- Mathematik 20–24
 Medical interpreting 134
 Mentoring 56, 57
 Message design 156, 158–160, 162
 Modalverb 21–23
 Multi-method approach 117
 Multimodalität 20
 Mundart 194, 195, 198
- Nachrichtensprache 153
 Narrative Praxis 176, 180
 Normenbewusstsein 195
- Organisational learning 185, 191
 Organisationskommunikation 81, 97, 99, 100–106, 109, 110, 156–160, 162, 165, 167, 175
- Parlando 37, 197
 Phraseology 200, 201, 240
 Praktikum 57, 104, 105
 Praxiserfahrung 80
 Praxistheorie 158
 Predictive validity 11, 16
 Professional translation 118–120

- Progression Analysis 117
 Prozessforschung 56
 Public Relations (PR) 99, 103, 165, 166, 168, 169

 Qualitätssicherung 75, 76, 108, 208

 Radionachrichten 97, 152, 153
 Radioredaktion 152, 153
 Readability index 239–241
 Relevanz 53, 92, 94, 108, 111, 152, 157, 214, 221
 Reputation / reputational 120, 166, 168, 169

 Satzabbruch 23–25
 Schema / schémas / schematic /
 Handlungsschema / Schematisierung 5, 36, 62, 131, 132, 137, 148, 219, 221
 Schokolade 44–48, 50
 Schreibcoaching 246
 Schreibkompetenz 32–36, 40
 Schweiz / schweizer(isch) 20, 21, 27, 28, 33, 50, 82–84, 97, 99, 153, 159, 160, 161, 194, 197, 198, 225, 226, 231–233, 242, 245
 Schweizerdeutsch 33, 194, 195, 197, 198, 225
 Selbstoffenbarungsebene 228
 Sémiologie graphique 148, 149
 Semiotik 149
 Situated activity 117, 119, 120
 Situated cognition 120, 188
 Sozialarbeitende 213, 214, 219–222
 Sozialisation 20, 24
 Standardsprache 194, 197
 Stimmbildung 77
 Stimuluswort 48, 49
 Stop-Aids 232, 233
 Storytelling organization 176
 Strategische Kommunikation 156, 157, 165, 167
 Strategische Praxis (Strategy as Practice) 162, 176
 Strategisches Kommunikationsmanagement 165

 Stressmanagement 77
 subsidiär 214
 Svizzera 124, 125, 127, 139–143

 Talksendung 227
 Talkshow 173, 224, 225
 Terminologie 55, 56, 207, 208, 211
 Terminologearbeit 207, 208, 210, 211
 Terminologielehre 207, 208, 210, 211
 Textproduktionsprozess 246
 Textqualität 34–36, 38, 39, 196, 198
 Timeline 146, 147
 Traduction 60–69
 Traduzione 72, 73, 124–128, 139, 142
 Transdisziplinär 150, 165, 167, 168, 171, 245
 Transdisziplinäre Forschung 168, 171
 Translation process research (TPR) 116, 117, 121, 187
 Translation-process-pedagogy 184
 Translationswissenschaft 81
 translatorisches Netzwerk 56, 57
 Type-Token Ratio (TTR) 240

 Übersetzerausbildung 9, 52, 54
 Übersetzung 52–57, 86, 90, 170
 Übersetzungsdidaktik 52
 Übersetzungskompetenz 54

 Verständigung 1, 2, 167, 170, 171, 173, 244
 Virtual Master Class 78
 Vocabulary teaching 238, 242, 243

 Weiterbildung 9, 40, 76, 80, 81, 83, 84, 94, 106, 108, 109, 113, 167, 168, 170, 195, 213, 216, 219
 Wohlfahrt 173, 244
 Word list 241, 242
 Workflow 119, 120
 Workplace research 118–121

 Y-Modell 102–104

 Zeitdiagramm 147

