

**Christian Marino Baudy**

# **Wortspielproduktion im Englischen**

Deutsche Englischlernende und  
Englische MuttersprachlerInnen im Vergleich

*Meaningful verbal play deliberately explores and exploits a language system to get the audience's attention. It deliberately manipulates their thinking and actions (at least for the moment). Verbal humour is a subtype of verbal play. It is intended to attract the interlocutor(s) by creating interest, involvement, information, and imagination in the reader(s), listener(s) or viewer(s). Word play is one type of*

**ZUSAMMENFASSUNG**

Wortspielproduktion im Englischen. Deutsche Englischlernende und englische MuttersprachlerInnen im Vergleich. **Deutsche Zusammenfassung** der Dissertation *Producing Verbal Play in English. A Contrastive Study of Advanced German Learners of English and English Native Speakers* (Christian Marino Baudy, Universität Hamburg 2008, Verlag Dr. Kovač)

© Christian Marino Baudy, Hamburg 2008

Titelgrafik und sämtliche Abbildungen: Christian Marino Baudy

Printed in Germany:

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, Aufnahme in Online-Dienste und Internet sowie Vervielfältigungen auf Datenträgern nur nach schriftlicher Zustimmung des Autors.

**Christian Marino Baudy**

# **Wortspielproduktion im Englischen:**

**Deutsche Englischlernende und  
Englische MuttersprachlerInnen im Vergleich**

Deutsche Kurzversion der Dissertation *Producing Verbal Play in English. A Contrastive Study of Advanced German Learners of English and English Native Speakers*

Hamburg  
Juli 2008



# Inhaltsverzeichnis

<b>Baudys Studie in Kürze .....</b>	<b>7</b>
<b>Gegenstand der Arbeit.....</b>	<b>9</b>
<b>Grundannahmen, Motivation und Forschungsfragen .....</b>	<b>9</b>
<b>Aufbau der Arbeit .....</b>	<b>12</b>
<b>Aktueller Forschungsstand .....</b>	<b>12</b>
<b>Terminologische Klärung.....</b>	<b>14</b>
<b>Methode und Experiment.....</b>	<b>21</b>
<b>Datenanalyse .....</b>	<b>24</b>
Die Übersetzungsprodukte .....	25
Prozessbedingte Faktoren .....	26
Kontextuelle Faktoren.....	28
Psychologische Faktoren.....	30
<b>Schlussfolgerungen und Ausblick.....</b>	<b>33</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>35</b>
<b>Abkürzungen .....</b>	<b>36</b>
<b>Grafiken und Abbildungen .....</b>	<b>36</b>
<b>Autorenverzeichnis .....</b>	<b>37</b>



## **Baudys Studie in Kürze**

Verbale Kommunikation bedient sich vielfältiger sprachlicher Mittel, um die jeweilige Situation kurz- und auch langfristig – also „nachhaltig“ – zu beeinflussen. Eine beliebte Form ist hier der Einsatz sprachlichen Humors: eine Verbindung zwischen dem Spielen mit der Sprache und sprachlicher Kreativität. Es wird allgemein angenommen, dass sogar fortgeschrittene erwachsene FremdsprachlerInnen diese spielerisch-manipulative und humorvolle Art des Kommunizierens nicht so gut wie MuttersprachlerInnen der jeweiligen Sprache beherrschen. Danach scheint es den Sprachlernenden an entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten zu fehlen.

Diese „Defizite“ werden mittels einer empirischen, qualitativen-explorativen Untersuchung herausgearbeitet. Die Dissertation „Producing Verbal Play in English“ porträtiert die englischen, sprachspielerischen Leistungen von zwei deutschen EnglischlernerInnen mit Universitätsniveau (Testgruppe) sowie einer Britin und einer US-Amerikanerin (Kontrollgruppe). Mit Hilfe einer schriftlichen Wortspiel-Übersetzungsaufgabe wurden Daten elizitiert und per Tagebuch-Verfahren und retrospektivem Interview festgehalten.

Die Forschungsarbeit geht bewusst über den üblichen theoretischen und empirischen, interdisziplinären Blickwinkel der Fremdsprachen(spiel)forschung hinaus. Zum einen werden die klärungsbedürftigen konzeptionellen Zusammenhänge zwischen (verbalem) Spiel, (sprachlicher) Kreativität und Humour herausgearbeitet. Dies erleichtert die Kommunikation der empirischen Studienergebnisse und bietet FremdsprachenforscherInnen, ErzieherInnen, ÜbersetzungswissenschaftlerInnen, (angewandten) LinguistInnen sowie SpieltheoretikerInnen, Kreativitäts- und Humor-ForscherInnen eine klare Begriffsnomenklatur. Zum anderen werden die induktiv erarbeiteten Einflüsse auf die Sprachproduktionsleistungen der einzelnen Probandinnen unter Einbindung der Erkenntnisse aus Kreativitätsforschung, Übersetzungswissenschaft und Sprachlehr- und -lernforschung strukturiert und interpretiert.

Insgesamt zeigen die empirischen Ergebnisse der Studie Folgendes: Überraschenderweise sind MuttersprachlerInnen nicht in jedem Falle besser als Fremdsprachlernende, wenn es um sprachspielerisch-kreative und humorvolle Sprachproduktion geht. Folglich reicht der linguakulturelle „Vorsprung durch Information“ nicht zur Lösung kreativer Sprachaufgaben aus. Denn intrinsische (aufgaben-inhärente) Motivation, (geistiges) Engagement und Kombinationsgabe gehören immer dazu. Diese „Kernfaktoren“ ergeben sich aus dem inter-individuell verschiedenen Zusammenspiel prozessbedingter, situativer und psychologischer Faktoren. Tatsächlich haben Fremdsprachlernende kein ausreichendes deklaratives Wissen über fremdsprachliche Humorproduktion. Des Weiteren ist fehlendes fremdsprachliches Selbstbewusstsein und/oder eine zu geringe Risikobereitschaft der fremdsprachlichen Wortspielproduktion abträglich. Gezielte rezeptive und produktive Erfahrungen mit Humor im Fremdsprachen-Unterricht könnten Abhilfe schaffen.





## Gegenstand der Arbeit

Gegenstand von Baudys interdisziplinärer und empirischer Studie ist die sprachspielerische Produktion erwachsener<sup>1</sup>, fortgeschrittener deutscher Englischlernerinnen<sup>2</sup> im Vergleich zu erwachsenen englischen Muttersprachlerinnen. Insbesondere geht es um die Fähigkeiten und Fertigkeiten, ein englisches Sprachspiel (*verbal play*) zu kreieren. Diese Form der englischen Sprachproduktion war in eine kreative Übersetzungsaufgabe eingebettet: Es sollte ein deutscher TV Sketch ins Englische gebracht werden, der ein Wort-/Sprachspiel im engeren Sinne, also einen „Wortwitz“ oder „Sprachwitz“ (*pun*) enthielt. Ziel dieser Arbeit ist es, die unterstützenden und beschränkenden Faktoren bei der Sprachspiel-Produktion herauszuarbeiten und insbesondere die lernerspezifischen Variablen festzustellen, die eine *geplante* (also nicht *spontane*) „wortwitzige“ Verwendung der Fremdsprache (FS) beeinträchtigen bzw. verhindern. Zu diesem Zweck vergleicht der Autor die Aufgabenlösungen der englischen Muttersprachlerinnen (L1-Benutzerinnen) mit denen der Englischlernenden (L2-Benutzerinnen).

Wenn auch die vom Autor gestellte Sprachproduktions-Aufgabe das Format einer Humor-Übersetzung hat, spielen übersetzungstheoretische Fragestellungen nur eine sekundäre Rolle in seiner Arbeit. Sein Augenmerk ist auf die sprachspielerischen (Un-) Fähigkeiten seiner L1 und L2 Kandidatinnen gerichtet, um erste Anhaltspunkte für einen möglichen didaktischen Handlungsbedarf im Fremdsprachenunterricht zu gewinnen. Die besonderen Probleme bei der Übertragung von Texten mit ausgangssprachlichen und/oder -kulturellen Spezifika (wie z. B. bei Wortwitzen) liegen ebenso wenig in Baudys erkenntnistheoretischem Interesse wie eine detaillierte übersetzungskritische Evaluation der Sketch-Übertragungen seiner Probandinnen.

## Grundannahmen, Motivation und Forschungsfragen

Ausgangspunkt der empirischen Studie waren folgende **Grundannahmen**:

(a) In einem direkten Vergleich zwischen Muttersprachlerinnen und Fremdsprachenlernerinnen schneiden Muttersprachlerinnen in jedem Falle, also auch im Hinblick auf humorvolle verbale Spielereien, besser als die Lernerinnen ab. Die Gründe dafür liegen in einer besseren Sprachbeherrschung (*proficiency*) und einer höheren Witzkompetenz

---

<sup>1</sup> Gemäß SELINKER werden Sprachlernerinnen ab 12 Jahren als „erwachsen“ eingestuft (1972: 210).

<sup>2</sup> Zur Schreibkonvention: Zur besseren Lesbarkeit gibt Baudy den weiblichen Endungen „-in und „-innen“ zur Bezeichnung weiblicher und männlicher Personen einer Gruppe grundsätzlich den Vorrang. Diese Wahl ist durch die nicht geplante Abwesenheit männlicher Probanden in seiner empirischen Studie begründet. Ausnahmen sind schwerfällige Komposita wie z. B. „Muttersprachlerinnen-Lernerinnen Kommunikationskontext“. Hier verwendet er der Einfachheit halber die männliche Pluralform (Muttersprachler-Lerner).

(*joke competence*) in der entsprechenden Sprache. Anders ausgedrückt: Muttersprachlerinnen einer bestimmten Sprache sind Fremdsprachenlernerinnen in der „ernsthaften“ wie auch verspielt-kreativen und humorvollen Benutzung dieser Sprache (*playfully-creative and humorous language use*) immer überlegen.

(b) Spielerisch-kreativer und humorvoller Sprachgebrauch im Fremdsprachenunterricht unterstützt den Fremdsprachenerwerb durch verbessertes Sprachbewusstsein/-bewusstheit (*language awareness*). Die Lernenden erfahren Sprache nicht nur als festes Regelwerk, sondern auch als flexibles und offenes System und lernen insbesondere mit Wortwitzen sprachliche Eigentümlichkeiten kennen wie beispielsweise die Beziehung zwischen zwei oder mehreren sprachlichen Zeichen: vollständige oder partielle Homophonie (Gleichlautung), Homographie (Gleichschreibung), Homonymie (Gleichschreibung und -lautung).

(c) Durch gezielte Förderung sprachspielerischen und humorvollen Fremdsprachengebrauchs erhalten L2-Benutzerinnen die Möglichkeit, ihre oft als „reduziert“ erfahrene fremdsprachliche Persönlichkeit (cf. HARDER 1980) zu verbessern und ihrer L1 Persönlichkeit anzugleichen. Ihre Ausdrucksmöglichkeiten umfassen dann nicht nur den relativ „neutralen“ oder unmarkierten Sprachstil, sondern auch „markierte“, d. h. verspielt-kreative und humorvolle Sprachvarianten. Letztere sind ein häufig eingesetztes und sehr willkommenes Mittel, um die jeweilige Situation (Sachlage, Denken und/oder Handeln der Interaktantinnen etc.) kurz- und auch langfristig im Sinne der/s Sprechenden zu beeinflussen, d. h. die kommunikative Absicht durchzusetzen. Denn (sprachlicher) Humor hat nicht nur Unterhaltungswert, sondern erfüllt auch eine Reihe kommunikativer Funktionen wie etwa, auf unterhaltsame und vielleicht auch „sprachlich gewitzte“ Weise Überzeugungsarbeit zu leisten oder auch Peinlichkeiten souverän zu übergehen und zu überstehen.

Die genannten Vorannahmen führten nun zu den folgenden **Leitfragen** der empirischen Untersuchung:

1 Welche Unterschiede bestehen aufgrund des unterschiedlichen Sprachbenutzungsstatus zwischen erwachsenen Muttersprachlerinnen und Fremdsprachen-Lernerinnen im Hinblick auf die geplante verbale Humorproduktion?

2 Welche Faktoren schränken die L2-Benutzerinnen bei der Produktion geplanter Sprachwitze ein?

Die Datenerhebung überraschte mit dem Ergebnis, dass in *beiden* (zufällig ausschließlich weiblichen) Sprachbenutzungsgruppen sowohl erfolgreiche als auch erfolglose Übertragungen des deutschen Sprachwitzes ins Englische entstanden waren. Dadurch erwies sich Baudys erste (bei Fremdsprachenforscherinnen und -lehrerinnen weit verbreitete) Vorannahme als überholungsbedürftig. Gleichzeitig mussten seine empirischen Forschungsfragen erweitert und wie folgt präzisiert werden:

**1** Welche Gemeinsamkeiten zwischen (a) den „Wortspielerinnen“ und (b) den „Nicht-Wortspielerinnen“ können die erfolgreiche beziehungsweise erfolglose Wortwitz-Übertragung oder -Produktion erklären?

**2** Welche Unterschiede bestehen zwischen den erfolgreichen und erfolglosen (a) Fremdsprachlerinnen, (b) Muttersprachlerinnen und (c) L1- und L2-Benutzerinnen des Englischen?

**3** Welche lernerspezifischen „Defizite“ lassen sich aus dem Vergleich zwischen den englischen Muttersprachlerinnen und den deutschen Englischlernerinnen ableiten?

Im Zuge der Erörterung der theoretischen Grundlagen taten sich weitere Forschungsfragen auf, die ursächlich mit dem empirischen Format dieser Arbeit zusammenhängen. Monolinguale Wortwitze „spielen“ mit den formalen und funktionalen Eigentümlichkeiten einer bestimmten Sprache, die sich so in keiner zweiten Sprache finden. Die Übersetzung eines derartigen Textes – wie dies in Baudys Experiment den Probandinnen abverlangt wurde – erfordert eine kreative Problemlösung, die per sprachlicher Spielerei (oder Manipulation) humorvollen, in diesem Falle „sprachwitzigen“ Inhalt generiert und somit das Nicht-Vorhandensein „wortwitziger“ Äquivalente in der Zielsprache (ZS) kompensiert. Hier treffen also sprachliche/s Spiel(ereien), sprachliche Kreativität und sprachlicher Humor zusammen. Die uneinheitliche und uneindeutige Verwendung dieser drei Begriffe in der deutsch- und englischsprachigen Literatur aus der Sprachlehr- und -lernforschung und (Sozio-) Linguistik führten zu folgenden zusätzlichen Fragestellungen:

**4** Was verbirgt sich hinter den universellen Phänomenen „Spiel“, „Kreativität“ und „Humor“, und in welcher Beziehung stehen sie zueinander?

**5** Welchen Anteil haben sie in Sprachspiel(ereien), sprachlicher Kreativität und verbalem Humor, und inwieweit unterscheiden sich diese sprachlichen Phänomene?

Weiterer begrifflicher Klärungsbedarf betraf den Zusammenhang zwischen verschiedenen kognitiven Fähigkeiten und sprachlichen Kompetenzen von Sprachbenutzerinnen:

**6** Was ist „Sinn für Humor“ (*sense of humour*) und welche Verbindung besteht zwischen diesem und der Fähigkeit, verbalen Humor zu verstehen, zu produzieren und zu beurteilen (Witzkompetenz: *joke competence* und verbale Humorkompetenz: *verbal humour competence*)?

**7** In welcher Beziehung stehen Witz- und verbale Humorkompetenz mit dem linguakulturellen Wissenspotential einer Sprachbenutzerin (kommunikative Kompetenz: *communicative competence*)?

**8** Welche Wissensbestände fließen in die Sprachwitz-Produktion ein?

**9** Welche Komponenten gehören zur Übersetzungskompetenz (*translation competence*)?

## **Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Studie gliedert sich grob in folgende Bereiche:

**(1) Aktueller Forschungsstand** (Kapitel 1): Gegenstand ist hier das „Sprachspiel“ in der empirischen Fremdsprachen- und Übersetzungsforschung und die Positionierung von Baudys Studie.

**(2) Terminologische Auseinandersetzung** (Kapitel 2 und 3): Hier beantwortet der Autor mittels terminologischer (Auf-) Klärungsarbeit die oben genannten Fragen 4-9 im sogenannten „Top-Down“ Verfahren: Durch einen Ausgriff in die Spielforschung, Kreativitätsforschung und die Humorforschung erarbeitet er zunächst die verschiedenen Aspekte von Spiel, Kreativität und Humor und setzt sie in Beziehung zueinander. Im zweiten Schritt überträgt er diese Erkenntnisse auf den Bereich der Sprachnutzung und nimmt sie als Grundlage, um Sprachspiele, verbale Kreativität, verbalen Humor sowie Wortspiele im engeren Sinne (Wort- oder Sprachwitze) in ihrer gegenseitigen Verflechtung zu beleuchten und zu definieren. Es folgen die kommunikativen Funktionen humorvoller Sprachverwendung, das kognitive und linguistische Rüstzeug für die Produktion taxonomisch schwer greifbarer Wortwitzarten (*puns*) und schließlich die kommunikative Kompetenz, Witzkompetenz, verbale Humorkompetenz und – aufgrund der Sprachproduktionsaufgabe im Experiment – die Übersetzungskompetenz in ihrem Zusammenspiel.

**(3) Methode und Experiment** (Kapitel 4): Dieser Teil der Studie umfasst die methodologische Diskussion, die methodische Einordnung von Baudys Arbeit und den Aufbau seines qualitativ-explorativen Experimentes.

**(4) Datenanalyse** (Kapitel 5-9): Nach der Erklärung der Systematik der Datenpräsentation (Kapitel 5) folgt die eigentliche Datenanalyse in vier Blöcken (Kapitel 6-9): die linguistische und übersetzungstheoretische Analyse des deutschen TV-Sketches sowie die Übersetzungsprodukte (*translational outcome*), die prozessbedingten (*process-related factors*), situationsbedingten (*environmental factors*) und psychologischen (*psychological factors*) Variablen.

**(5) Schlussfolgerungen und Ausblick** (Kapitel 10-11). Kapitel 10 bietet eine zusammenfassende Klärung der oben genannten Fragen 1-3 (s. o.). In Kapitel 11 diskutiert Baudy abschließend seine theoretischen und insbesondere seine empirischen Forschungsergebnisse und gibt einen Ausblick.

## **Aktueller Forschungsstand**

Fremdsprachliche Sprachspielereien haben in der Sprachlehr- und -lernforschung (SLF) und anverwandten Disziplinen der Fremdsprachen-Forschung (Zweitsprachenerwerb, angewandte Linguistik etc.) bislang nicht die Beachtung gefunden, die sie verdienen. Humorvoller Sprachgebrauch ist ein beliebter Kommunikationsstil, der es den Sprachbenutzerinnen erlaubt,

das kommunikative Ziel unterhaltsam-amüsan und oft mit Hilfe eines Wortwitzes zu erreichen, anstatt das eigentliche Anliegen direkt zu formulieren.

Es gibt wenige, vornehmlich aus dem anglo-amerikanischen Raum stammende Studien, die seit Mitte der Neunziger Jahre vorliegen. Ein Teil dieser Untersuchungen beschäftigt sich mit der Beobachtung und Analyse der interaktiven Facetten *spontan* produzierten sprachspielerischen Verhaltens (*language play*), das entweder im Fremdsprachenunterricht oder außerhalb des gesteuerten Lernkontextes wahrgenommen und aufgezeichnet worden ist. Die untersuchten fremdsprachlichen Interaktionen waren entweder mündlicher Natur oder „computervermittelt“ (*computer-mediated*) und fanden zwischen den L2-Lernenden oder in einem „Muttersprachler-Lerner“ (*native – non-native speaker*) Kommunikationskontext statt. Im Fokus sind Art, Häufigkeit, Ausmaß und Funktion fremdsprachlicher Spielereien (hauptsächlich von deutsch-, englisch-, schwedisch- oder spanischlernenden Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen). Insgesamt sind sich die Fremdsprachenforscherinnen darin einig, dass Sprachspiele bzw. witzige Unterrichtssequenzen die Sprachentwicklung positiv beeinflussen, weil sie die Sprachbewusstheit beziehungsweise das Sprachbewusstsein (*language awareness*) der Fremdsprachenlernerinnen auf angenehme Weise fördern. Genau dieser Aspekt des „unterstützenden Sprachlernens“ wurde bislang nur in begrenzter Form praktisch umgesetzt: Ein englischer Computer-Witz-Generator erklärt die strukturelle und semantische Basis seiner Witze auf Anforderung der fremdsprachlichen Benutzerin (MCKAY 2000, 2002, siehe S. 21f.). Gemäß LUCAS (2005) halfen englische Cartoons erwachsenen Englischlernerinnen der fortgeschrittenen Lernstufe selbstgesteuert und in Zweiergruppen Doppeldeutigkeiten zu erkennen. Und schließlich dienten sprachspielerische, humorvolle und auch absurde Gedichte erwachsenen fortgeschrittenen Germanistikstudentinnen in Estland als Vorlage für eigene sprachspielerisches Sprachverhalten (JUNG 2005).

Die wenigen empirischen Übersetzungsstudien, die sich mit der Produktion von Sprachspiel(ereien) beschäftigen, richten ihren Blick auf kreative Übersetzungsprobleme und deren kreative Lösung per szenischer Visualisierungs- und Benennungsstrategien und räumen (humorvollen) sprachlichen Spielereien keinen besonderen Platz ein.

Alle diese Studien lassen die Frage nach den zugrundeliegenden lingua-kulturellen<sup>3</sup> und anderen nicht-sprachlichen Fähigkeiten beziehungsweise Unzulänglichkeiten bei der spielerisch-humorvollen Produktion in der Fremdsprache beiseite. An dieses Versäumnis knüpft Baudys empirische Vergleichsstudie an und erweitert mit ihrem Blick auf *geplante* (humorvolle) Sprachspielproduktionen in der Fremdsprache den Fokus der Fremdsprachenforschung.

---

<sup>3</sup> Der Begriff „lingua-kulturell“ drückt die der Sprachbenutzung inhärente enge Verbindung zwischen linguistischen und sozio-kulturellen Aspekten und Wissensbeständen aus.

## Terminologische Klärung

In der englischen und deutschen Fremdsprachenforschung und (Sozio-) Linguistik fällt die unklare (und offenbar persönliche Präferenzen widerspiegelnde) Bezeichnung spielerischer Sprachhandlungen auf. Begriffe wie „Sprachspiel“ (*language play*), „Wortspiel“ (*word play*), „sprachliche Kreativität“ (*verbal creativity*), „Sprachkunst“ (*verbal art*) und „verbaler Humor“ (*verbal humour*) werden ohne explizite Bedeutungszuweisung benutzt. Zwar verwenden Fremdsprachenforscherinnen hauptsächlich den Begriff „Sprachspiel“ (*language play*), jedoch weisen sie ihm unterschiedliche, zum Teil sogar widersprüchliche Funktionen zu. In der (sozio-) linguistischen Literatur wiederum steht eine Vielzahl von Begriffen nebeneinander, die der Beschreibung (a) spielerischen, (b) kreativen und (c) humorvollen Sprachgebrauchs dienen. Manche Forscher benutzen verschiedene Begriffe für dasselbe Phänomen, andere wiederum fassen sprachliches Spiel, sprachliche Kreativität und sprachlichen Humor in einem Begriff zusammen, ohne den Spiel-, Kreativitäts- und Humoranteil explizit und begründet nachzuweisen. Demnach wäre sprachliche Kreativität immer verspielt und humorvoll.

Dieser vereinfachten Gleichsetzung begegnet Baudy in seiner Arbeit mit einem interdisziplinären Blick über den „Tellerrand“ der Fremdsprachenforschung hinaus. Denn unklare Begriffe und uneindeutige Begriffsverwendung in der Wissenschaft begrenzen in erheblichem Maße eine sinnvolle Kommunikation von Forschungsergebnissen. Um das zuvor beschriebene terminologische Durcheinander zu entwirren, bedarf es einer näheren Betrachtung der zugrundeliegenden Phänomene „Spiel“, „Kreativität“ und „Humor“.

Zunächst einmal grenzt der Autor diese drei universellen Phänomene menschlichen Verhaltens begrifflich voneinander ab und erörtert ihre Überschneidungen, bevor er Sprachspiel, sprachliche Kreativität und sprachlichen Humor einer näheren Betrachtung unterzieht. Dies macht einen Rückgriff auf die Spieltheorie, Kreativitätsforschung und Humorforschung erforderlich.

Wichtige Vertreterinnen der relevanten Forschungsrichtungen zeigen in ihren Studien, dass jeder einzelne Begriff schwer in seiner Gesamtheit zu erfassen ist. Dem **Spiel** (*play, game*) werden eine Reihe unterschiedlicher Facetten zugeschrieben, die in vielen spieltheoretischen Ansätzen, sei es aus Philosophie, Biologie, Psychologie, Soziologie, Anthropologie, konstant wiederkehren: Spiel macht Spaß, hat seinen Zweck nur in sich selbst (im Gegensatz zu Arbeit) und ist deshalb unproduktiv, unernst, erholsam, unterhaltsam und anregend. Es ist geprägt von Spontaneität und Unstrukturiertheit. Darüber hinaus beinhaltet es Objekt-/Elementverschiebungen (vor und/oder zurück), Wiederholungen, Exploration, Experimentieren und Innovation und bewegt sich außerhalb der Realität durch die Fiktion alternativer Welten. Weitere, damit verbundene Elemente, die mit dem Spiel assoziiert werden, sind Phantasie, Simulation und Imitation bzw. „Als-ob-Handlungen“ (*pretend play, make-believe*), die sich nach bestimmten Regeln in einem zeitlich und örtlich begrenztem Raum vollziehen.

Bei näherer Betrachtung erweisen sich einige dieser Spielmerkmale als widersprüchlich. Einerseits verfolgt Spiel keinen Zweck und ist deshalb (a) unproduktiv und (b) unernst. Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass Spielende sehr wohl ernsthaft bei der Sache sind und ihr Ziel unbeirrt verfolgen. Dies bringt neben Erholung und Entspannung auch Anspannung und Erregung. Ferner können durchaus Produkte wie z. B. eine gemeinsam erfundene Ad-hoc-Geschichte entstehen. Wer spielt, ist (vorübergehend) frei von den Lasten des Alltags, aber gebunden, also unfrei durch (freiwillig akzeptierte) Spielregeln. Umgekehrt folgt nicht jedes Spielen (freiwillig akzeptierten) Regeln, es kann auch spontan und unstrukturiert vonstatten gehen und darum „geistige Freiheit“ zur Errichtung einer eigenen fiktiven Welt gewähren. Trotz seiner Fiktionalität werden im Spiel aber Wirklichkeitselemente (frei) verwendet (z. B. Personen, Gegenstände, Konzepte etc.) und möglicherweise auch psychologische Wahrheiten, also subjektive Tatbestände dargestellt.

Die Ambivalenz des Spiele(n)s lässt sich nach Baudy teilweise auflösen, wenn die Intention der Spielerin in die Betrachtung mit einbezogen und zwischen „intern orientiertem“ und extern-orientiertem“ Spiel (kurz I-Spiel und E-Spiel) unterschieden wird. Insbesondere können die Gegensatzpaare Fiktionalität-Realität, Ernsthaftigkeit-Nichternsthaftigkeit, Zweckfreiheit-Zweckgebundenheit sowie Unproduktivität-Produktivität so besser eingeordnet werden: **Intern-orientiertes Spiel(en)** (*internally-oriented play, i-play*) bleibt fiktional, da es als Als-ob-Handlung außerhalb des Spielfeldes in seiner Zweckgebundenheit und Produktivität weder Gültigkeit noch Relevanz besitzt. Mit anderen Worten: I-Spiel ist nur von außen betrachtet unwirklich, unernst, zweckfrei und unproduktiv. **Extern orientiertes Spiel(en)** (*externally-oriented play, e-play*) hingegen besteht aus Aktionen, die über die Grenzen des Spielfeldes hinausgehen (sollen). E-Spiel ist also nach außen gerichtet, löst keine fiktiven Aufgaben und bringt durch Explorieren und Experimentieren mit Ideen und Objekten realistische ernsthafte Ergebnisse hervor. Diese fungieren außerhalb des jeweiligen Spielfeldes, d. h. im realen Alltag der Spielenden, als Neuerungen, wenn die Allgemeinheit sie entsprechend annimmt und einsetzt.

Unabhängig von Baudys Unterscheidung zwischen I-Spiel und E-Spiel verbinden die Beschreibungselemente Exploration und Schaffung alternativer Welten den Spielbegriff direkt mit dem Begriff der Kreativität: Exploratives Spiel(en) und Austesten alternativer Realitäten können zu Innovationen führen.

**Kreativität** lässt sich ebenso schwer definitiv greifen wie Spiel. Eine einheitliche wissenschaftliche Beschreibung dieses Phänomens ist aufgrund seines komplexen Wesens und seinen vielfältigen Formen bisher nicht gelungen. Baudy folgt einer neueren Richtung in der Kreativitätsforschung, wonach Kreativität ein zielgerichtetes und kontextabhängiges „multi-dimensionales Konstrukt“ (FELDMANN 1999) ist, dessen Zustandekommen, Ausformung und Akzeptanz durch viele, voneinander abhängigen Faktoren bedingt ist. Diese Faktoren werden üblicherweise in vier Gruppen eingeteilt, den sogenannten „4 P's“: Produkt (*product*),

Prozess (*process*), Kontext (*place*) und Person (*person*). Die Beziehung dieser vier Gruppen skizziert der Autor wie folgt (vgl. auch BAUDY 2008: 46ff.):

Kreative Leistungen sind ein Ergebnis der Interaktion zwischen Mensch und Umwelt. Sobald einzelne oder Teams eine Situation erleben, die sie verändern möchten, begeben sie sich in einen kreativen Schaffensprozess, um eine Neuerung herbeizuführen. Kreative Leistungen sind immer intentional. Ein erfolgreicher kreativer Denk- und Handlungsprozess erstreckt sich nach PREISER (1986) über eine Reihe rekursiv durchlaufener Stufen von der Wahrnehmung eines Problems bis zu seiner Lösung. Dieser Prozess endet mit einer neuen und adäquaten Lösung (= kreatives Produkt) in Form von Objekten, Strategien, Ideen etc., die bei subjektiver bzw. allgemeiner Akzeptanz reproduziert wird. Der (produktive) Erfolg eines kreativen Prozesses hängt zum einen mit den sonstigen Gegebenheiten, also dem situativen Kontext (z. B. Belohnungen, Fristen, Konkurrenz, Ressourcen) zusammen, zum anderen mit den psychologischen Faktoren Motivation, Kognition, Emotion und Disposition, die auf die jeweiligen problemlösenden Personen während der kreativen Schaffensphase einwirken. Sämtliche an der Entstehung des kreativen Produktes beteiligten Faktoren haben in jedem Einzelfall ihr eigenes Wirkungsmuster.

Im Rahmen dieser Studie unterscheidet Baudy, analog zu I- und E-Spiel, zwischen **I-Kreativität** und **E-Kreativität**. Er begreift (I-/E-) Kreativität als die Fähigkeit, für bisher (zumindest in den Augen der Kreierenden) ungelöste Probleme neue und brauchbare, momentane (i-kreative) oder dauerhafte (e-kreative) Lösungen zu schaffen. Solche Produkte kommen zustande, wenn die/der Problemlösende über die konventionellen Denkstrukturen (und Handlungsrahmen) hinausgehen kann. Dies setzt eine geistige Flexibilität voraus, die in der Kreativitätsforschung nach GUILFORD (1950) als "divergentes Denken" (*divergent thinking*) bezeichnet wird. Es entstehen unkonventionelle, das heißt alternative Sichtweisen und Handlungsfelder, in denen ungewöhnliche Kombinationen ausprobiert werden oder, gemäß KOESTLER (1964), eine „Bisoziation“ (*bisociation*) gewohnter Konzepte, Elemente und Komponenten etc. erfolgt. Anders formuliert: Kreatives Problemlösen bricht mit Konventionen, verändert oder ignoriert Regeln. Um allerdings größtmögliche Akzeptanz (als kreativ und nützlich) in der Zielgruppe (z. B. Expertenteams, Mitmenschen) zu erreichen, muss das kreative Produkt als sinnvoll erkennbar sein und kann sich deshalb nicht außerhalb jeglicher (implizit oder explizit) bekannter Regeln und Normen bewegen. Diese Widersprüchlichkeit ist uns bereits in der Beschreibung von Spiel als einerseits regelbesetzt und andererseits spontan und unstrukturiert begegnet.

Eine spezielle Form dieser kreativen Art, alternative Welten oder Standpunkte zu schaffen, ist die (verbale) Humorproduktion. Die Übertragung ausgangssprachlichen Humors in eine zielsprachliche Version ist – wie es das zu erreichende Ziel von Baudys Probandinnen war – quasi doppelt kreativ, da nicht nur ein zielsprachlicher Text, sondern gleichzeitig ein humorvolles Sprachspiel, genauer ein Wortwitz zu kreieren war. Zum kreativen Aspekt beim Humor



kommen darüber hinaus Spaß und Vergnügen, die wir als wichtige Beschreibungselemente vom Spiel her kennen.

**Humor** wird in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur zur Bezeichnung von komischen, amüsanten Ereignissen, Objekten und Handlungen wie auch für eine bestimmte geistige Haltung, den „Sinn für Humor“ gebraucht. Aus Gründen einer klaren Begriffsführung hält Baudy in seiner Arbeit beide Konzepte strikt auseinander: Mit „Humor“ bezeichnet er „das Komische“ (als Produkt), mit „Sinn für Humor“ allgemein die Humorwahrnehmung (zu seiner genaueren Beschreibung im Zusammenhang mit der Witz- und verbalen Humorkompetenz siehe weiter unten).

Ähnlich wie Spiel und Kreativität hat Humor viele Facetten. Die verschiedenen wissenschaftlichen Zugänge und Methoden zur Erfassung dieses Phänomens lassen weder eine einheitliche noch eine allumfassende Beschreibung von Humor erkennen. Alles in allem gibt es drei einflussreiche Humorthorien: Die Aggressions- und Superioritätstheorie (*aggression and superiority theory*) kommt aus der altgriechischen und lateinischen Philosophie. Demgemäß haben Menschen Spaß an dem Ungeschick und Unglück anderer. Sie veralbern und/oder lachen gerne Personenkreise, denen sie sich entweder (geistig, körperlich, sozial) überlegen fühlen oder die sie „niedermachen“ wollen, weil sie sich unterlegen fühlen. Die Abfuhrtheorie (*relief/release theory*) geht auf FREUD (1972 [1940]) zurück. Tabuisiertes und stigmatisiertes (sexuelles) Verlangen oder (obszönes) Verhalten und die Energie, dieses zu unterdrücken, finden in entsprechendem (erotischen) Humor ein Ventil. Die Inkongruenztheorie (*incongruity-resolution theory*) erklärt das Phänomen Humor von einem kognitiven Standpunkt aus: Humor entsteht im Kopf der Beobachtenden, wenn sie zu ihrer Überraschung eine Diskrepanz oder Inkongruenz zwischen dem gerade erlebtem Ereignis und dem zu erwartenden Ergebnis entdecken, die nur durch „Umdenken“ aufzulösen ist.

Alle drei Theorien haben ihre Berechtigung und können, miteinander kombiniert, Entstehen und Wirkungsweise des Komischen erklären. Zum Beispiel kann das Lachen über eigene Versprecher zum einen Vergnügen an der offensichtlichen Inkongruenz ausdrücken, andererseits bzw. gleichzeitig kann es nervöse Spannung abbauen etc. Was den interaktiven Aspekt betrifft, dient das unterhaltsam-komische Wesen des (non-verbalen und verbalen) Humors häufig zur Beeinflussung zwischenmenschlicher Beziehungen, um beispielsweise den Diskurs zu strukturieren, Allianzen zu schmieden und „Insiderinnen“ von „Outsiderinnen“ zu unterscheiden oder auch um Streitigkeiten zu schlichten.

Im Rahmen seiner Arbeit definiert Baudy Humor (als Produkt) essentiell als „das Komische“. Anders gesagt: Humor umfasst für ihn (visuelle und/oder sprachliche) Ereignisse mit einem amüsierenden Unterhaltungspotential, das seinerseits auf der Unvorhersehbarkeit der Geschehnisse beruht.

Die **Gemeinsamkeiten von Spiel, Kreativität und Humor** lassen sich an verschiedenen Schnittpunkten sichtbar machen. Exploratives, experimentierendes (I- bzw. E-) Spiel (als Ak-

tion) ist für kreatives Problemlösen unabdingbar. Die Spielelemente Positionsveränderungen, flexible Betrachtungs- und Herangehensweisen können alternative Realitäten schaffen, die wiederum innovative, das heißt über die üblichen Konventionen hinausgehende (aber dennoch nicht ganz regelfreie) Lösungen hervorbringen. Alternative Welten beziehungsweise Distanz zur Realität verbindet Spiel auch mit Humor, einem kreativen Produkt, das übliche Praktiken und Sichtweisen, das heißt „Erfahrungsnormen“ auf vergnügliche, unernste Weise aufs Korn nimmt beziehungsweise unterläuft. Mögliche Beleidigungen können hier jederzeit „als nicht so gemeint“ (wie Als-Ob-Handlungen) hingestellt werden. Ein weiteres Verbindungselement betrifft das Moment der Unvorhersehbarkeit: So wie bei spontanem und auch strukturiertem Spiel der Ausgang nicht vorherzusehen ist, braucht Humor zu seiner Entstehung die überraschende Wendung. Hier kommt auch das für das Spiel wichtige Spaßelement zum Tragen. Insgesamt erweist sich Spiel (als Aktivität) in seiner explorativen Form und mit seiner Realitätsdistanz zentral für Kreativität (hier verstanden als eine Fähigkeit) und Humor (als eine Form kreativer Produkte).

**Sprachliche Kreativität** wird in der (englischsprachigen) Linguistik entweder als regelbesezte, generative (CHOMSKY 1964) oder interaktive (CARTER 2004) Fähigkeit gesehen, die allen Angehörigen einer Sprachgemeinschaft zu Eigen ist. Für CHOMSKY ist sie die Fähigkeit eines erwachsenen Sprachbenutzenden (*mature speaker*), mit endlichen sprachlichen Regeln und Mitteln unendlich viele, wohlgeformte, für beide Kommunikationspartner jeweils neue und sinnvolle sprachliche Äußerungen zu generieren. Gemeint ist hier allerdings nicht die innovative Sprachgestaltung an sich, die per Regelverletzung zur (momentanen und/oder zukünftigen) Spracherneuerung führt. CARTER selbst betrachtet vom konversationsanalytischen Standpunkt aus verbale Kreativität als einen bilateralen Prozess der Ko-Produktion (*co-creation*) für den Moment der Kommunikation. Er begreift sprachliche Kreativität als ein kooperatives und innovatives „Spiel“ mit der Sprache, das die Elemente Wiederholung zur interaktiven „Muster-Bildung“ (*pattern-formation*), Exploration, Innovation und Unterhaltung per sprachlicher „Muster-Umbildung“ (*pattern-reformation*) sowie alternative Welt(sicht)en umfasst. Letztere entstehen laut CARTER durch die „Transformation“ (*transformation*) der Sprecherinnen in fiktive Figuren mit neuartigen Perspektiven.

Im Gegensatz zu Baudys Studie macht CARTER keinen Unterschied zwischen (sprachlichem) Spiel und (sprachlicher) Kreativität. Darüber hinaus betrachtet er nur die Fähigkeit, spontane und momentane (Sprach-) Kreationen zu produzieren (in Baudys Terminologie „I-Kreativität“). Der Autor hingegen möchte sprachliche Kreativität nicht nur auf den jeweiligen Moment des Kommunizierens beschränken. Das heißt, er versteht sprachliche Kreativität als Fähigkeit, aus explorativem I-Spiel und E-Spiel sprachliche Neuheiten zu schaffen, die entweder dem Augenblick genügen oder der Sprachgemeinschaft auf Dauer nützlich sind. Demgemäß bezeichnet er den erkennbar innovativen und sinnvollen Sprachgebrauch als kreativ, der absichtlich und mit Hilfe von ungewöhnlichen (Re-) Kombinationen das strukturelle

und/oder semantische und pragmatische Potential einer Sprache ausnutzt und die üblichen Gebrauchsnormen entweder kurz- oder langfristig verletzt beziehungsweise erweitert. Hierbei ist zu bedenken, dass diese Art des Regelverstoßes durchaus eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, mithin sich sprachliche Kreativität (wie allgemeine Kreativität) einerseits normabweichend und andererseits normkonform vollzieht. Dieses scheinbare Paradox versucht er durch die Unterscheidung zwischen deskriptiven und präskriptiven Regeln (D-rules, P-rules) aufzulösen (siehe Exkurs "Non-creative versus creative language use" in BAUDY 2008, Abschnitt 3.2).

In Baudys Modell bewegt sich sinnhafte sprachliche Kreativität auf einer Skala von „neutralen“ Neologismen, über spielerische bis hin zu humorvollen Wendungen. Neutrale sprachliche Neuheiten nutzen das Sprachsystem „regelhaft“ und ohne Unterhaltungswert oder beabsichtigtes Amüsement aus wie zum Beispiel die im Vergleich zu „Arbeitslosenhilfe-Empfängerin“ bzw. „ABM-Kraft“ relativ neuen Bezeichnungen „Hartz IV Empfängerin“ und „Ein-Euro-Kraft“. Spielerische Kreationen hingegen haben neben dem explorativ-innovativen Charakter auch den unterhaltsamen und vergnüglichen Aspekt des Spiels wie zum Beispiel „Teuro“ oder Zungenbrecher, Stabreime, Alliterationen und Kinderreime. Diese ordnet Baudy dem „**Sprach-/Wortspiel**“ im weiteren Sinne (*verbal play*) zu. Sie sind eine Subkategorie innovativen Sprachgebrauchs und können, müssen aber nicht humorvoll sein. Der Übergang ist hier fließend. Unter Witze wiederum fasst der Autor Sprachspielereien, die per (a) situativem oder (b) rein linguistischem Überraschungseffekt humorvolle Unterhaltung beabsichtigen. Zur Illustration sollen hier folgende Beispiele dienen: (a) Eine ältere Dame bittet einen Polizisten, ihr an der Ampel über die Straße zu helfen. Auf seine Antwort: „Ja, Oma, da müssen wir aber warten, bis die Ampel grün ist“, entgegnet sie „Na, dann kann ich auch alleine übergehen“. (b) Eine Aufschrift auf den öffentlichen Abfallbehältern in Hamburg lautete im (Fußball-) Sommer 2006: „Ich bin der Cleansmann“. Diese beiden Formen des kreativen Sprachspielens nennt Baudy **verbale(n) Humor** (*verbal humour*), wobei das zweite Beispiel ein Sprach-/Wortspiel im engeren Sinne, also ein **Sprachwitz** oder **Wortwitz** (*wordplay, pun*) darstellt. Hier werden die formalen und funktionalen Ambiguitäten einer oder mehrerer Sprachen gezielt ausgelotet. Einen schematischen Gesamt-Überblick hierzu bietet folgende Abbildung:

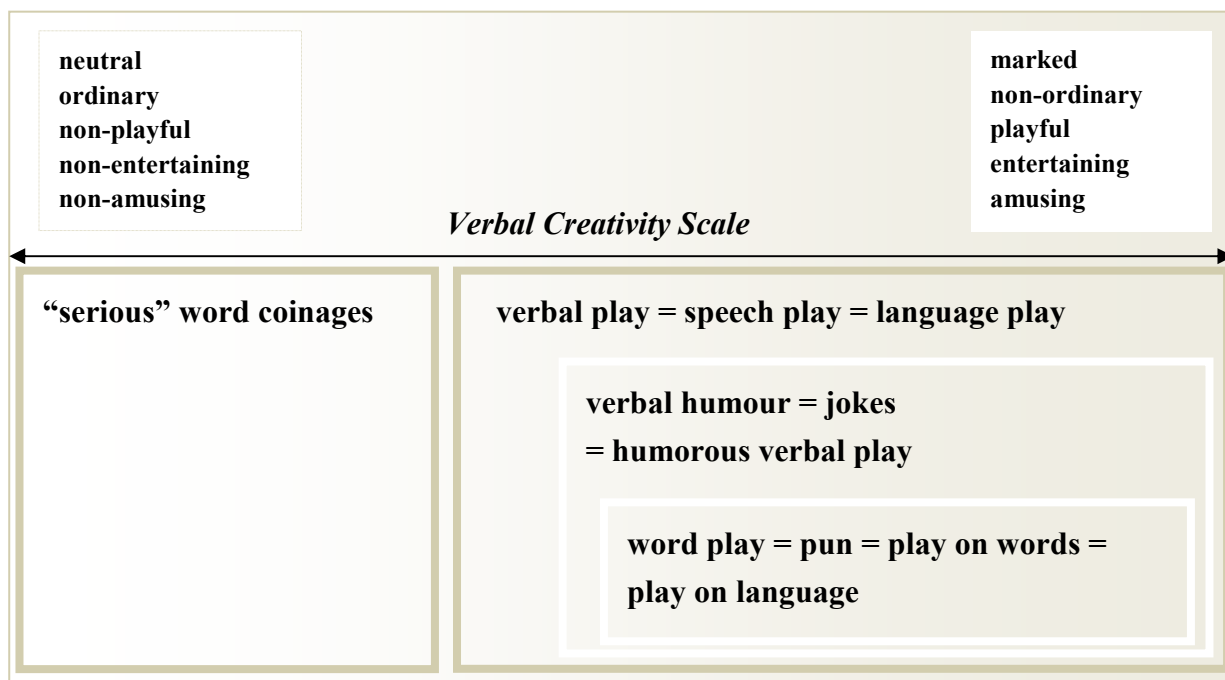


Abb. 1: Sprachliche Kreativitäts-Skala (Baudy 2008: 97)

Wer gezielt Wortwitze produziert, verrät ihre/seine spielerische Einstellung in der und zu der verbalen Kommunikation. Gleichzeitig offenbaren „Sprachwitzlerinnen“ ihren **Sinn für Humor**, d. h. ihre humorvolle Wahrnehmung und Einschätzung der Ereignisse um sie herum. Baudy betrachtet den Sinn für Humor im Rahmen dieser Arbeit als kognitives Konstrukt. Die mentalen Grundlagen sind hier die Witzkompetenz (*joke competence*) und die verbale (und non-verbale) Humorkompetenz (*verbal and non-verbal humour competence*) der Kommunikationsteilnehmerinnen. **Witzkompetenz** ermöglicht den Interaktantinnen, Komisches zu erkennen, zu verstehen und/oder zu produzieren. Aufgrund ihrer **verbalen Humorkompetenz** sind sie in der Lage, die Komik eigener und fremder Sprachhandlungen zu beurteilen, und zwar als grundsätzlich „witzig“ oder „nicht witzig“ und auch als „passend“ oder „unpassend“ gemäß dem jeweiligen Kontext. Genau diese Einschätzungen sind nicht nur situations- sondern auch stimmungsbedingt und „Geschmackssache“. Das heißt, je nach Gemütsverfassung wird der beobachtete Humor (a) als lustig oder nicht und (b) als in dem jeweiligen Kontext angebracht oder unangebracht empfunden. Unabhängig davon wird bestimmter Humor (zum Beispiel frauenfeindliche Witze oder die Veralberung bestimmter Minderheiten) von einigen Menschen ausnahmslos als tendenziös verworfen. Witzkompetenz bemisst sich im Einzelfall nach den aktuellen lingua-kulturellen (*lingua-cultural*), sozio-kulturellen (*socio-cultural*) und allgemeinen (*encyclopaedic*) Wissensbeständen der individuellen Kommunikationsteilnehmerin. Beim Erkennen und Interpretieren bzw. Produzieren von Sprachwitzen müssen die Sprecherin/Schreiberin und die Zuhörer- oder Leserschaft die entsprechenden sprachlichen „Tricks“ kennen und „gewitzt“, also geschickt kombinieren.

Aufgrund der psycho-sozialen Funktionen des sprachlichen Humors betrachtet Baudy die Witzkompetenz und die verbale Humorkompetenz als einen weiteren integralen Bestandteil der **kommunikativen Kompetenz** von L1- und L2-Sprachbenutzerinnen. Sie stehen damit gleichberechtigt neben der grammatischen, sozialen, diskursiven und strategischen Sprachkompetenz (vgl. Abbildung unten). Dieses erweiterte Konzept der kommunikativen Kompetenz sollte daher gemäß Baudy im (fortgeschrittenen) Fremdsprachenunterricht als Lernziel verankert sein.

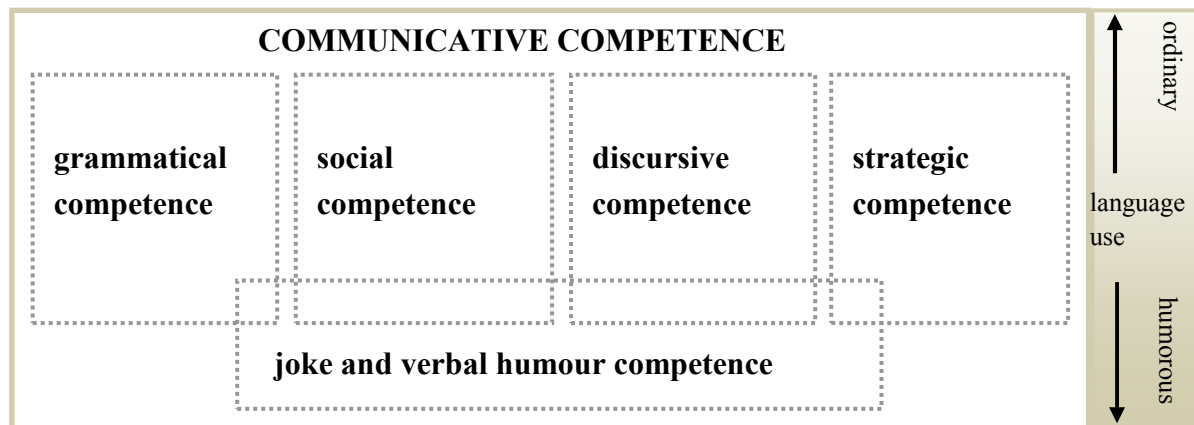


Abb.2: Kommunikative Kompetenz (Baudy 2008: 129)

Die Übersetzung eines Wortwitzes war Teil von Baudys Experiment. Die erfolgreiche Übertragung von „unauffällig-normalen“ wie auch kreativem, verspieltem und „wortwitzigem“ ausgangssprachlichen Material in einen entsprechenden Zielsprachentext ist häufig problembeladen. Hier kommen bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten ins Spiel, die in der Übersetzungswissenschaft pauschal mit **Übersetzungskompetenz** (*translation competence*) bezeichnet werden. Baudys Übersetzungskompetenz-Modell spezifiziert fünf Komponenten: kommunikative und soziokulturelle Kompetenz in beiden beteiligten Sprach-Kulturen, interlinguale und interkulturelle Kompetenz sowie eine übersetzerische Problem-Lösungskompetenz. Da die vom Autor gestellte Übersetzungsaufgabe lediglich als „Ablenker“ fungierte, um seine Probandinnen zur englischen Wortspiel-Kreation zu bewegen, ist die Übersetzungskompetenz seiner Probandinnen nicht im Zentrum seines erkenntnistheoretischen Interesses.

## Methoden und Experiment

Der **methodische Ansatz** von Baudys Studie folgt dem „experimental-qualitativ-interpretativem“ Forschungsparadigma nach GROTHJAHN (1993). Die Produktionsdaten einer kleinen Gruppe von Probandinnen diente der tentativen Thesengenerierung aus den Antworten seiner beiden Leitfragen: (1) Welche Unterschiede gibt es zwischen erwachsenen englischen

Muttersprachlerinnen und fortgeschrittenen erwachsenen deutschen Lernerinnen der englischen Sprache bei der Produktion eines geplanten englischen Wortwitzes? (2) Welche Faktoren lassen sich daraus ableiten, die typischerweise L2-Benutzerinnen in ihrer Wortspielproduktion einschränken?

Seine anfänglichen Fragen hat Baudy bewusst offen formuliert: Dies ermöglichte ihm, erstens seine gewonnenen Daten weitgehend unvoreingenommen zu analysieren und zu interpretieren und zweitens seine Forschungsfragen der Datenlage entsprechend zu präzisieren. Dadurch konnte er ein genaueres Bild darüber erhalten, wie welche Faktoren unter welchen Bedingungen die gezielte Humor-Produktion bei L1- und L2-Benutzerinnen beeinflussen.

Mit Hilfe einer Übersetzungsaufgabe (von Deutsch nach Englisch) sollten die Experiment-Teilnehmerinnen ohne explizite Aufforderung zur Konstruktion eines englischen Wortwitzes bewegt werden. Um bei dieser sogenannten verdeckten Datenaufnahme produkt- und prozessorientierte Daten zu gewinnen, wählte der Autor die Introspektion als Untersuchungsmethode. Dies ist ein in der Fremdsprachenforschung weit verbreitetes Instrument, das mittels Selbstbeobachtung der Lernerinnen affektive, soziale und vor allem, sprachlich-kognitive Wissensbestände sowie Produktionsstrategien und -prozesse ermittelt, die der jeweils zu untersuchenden sprachlichen Performanz zugrunde liegen. Die Selbstbeobachtung und Aufzeichnung mentaler Vorgänge bei der Lösung einer Aufgabe erwies sich in Baudys Arbeit als eine geeignete Form der Datenerhebung, um seine Hauptfragen zu beantworten und um erste Erkenntnisse in Bezug auf fehlendes deklaratives Sprachwissen (d. h. Lücken in der L2 Kompetenz) bei den teilnehmenden Englischlernerinnen zu gewinnen.

Introspektive Methoden umfassen die Aufzeichnung von sogenanntem „Lauten Denken“ per Kassetten- oder Videorecorder während der Aufgabenlösung, das schriftliche Festhalten der die Sprachproduktion begleitenden Gedanken sowie (unstrukturierte und strukturierte) retrospektive Interviews unter Verwendung des aufgezeichneten Materials (*stimulated recall method*). Baudy wählte das handschriftliche Gedankenprotokoll mit retrospektiven Interviews, bei denen seine Probandinnen ihre eigenen Notizen lesen konnten.

Baudys **empirische Datenerhebung** erfolgte in drei Schritten: An der ersten Pilotstudie nahmen drei muttersprachliche Englischlehrerinnen (mit sehr guten Deutschkenntnissen) teil, in der zweiten testete der Autor eine deutsche fortgeschrittene Fremdsprachenkorrespondentin (Englisch, Französisch). Für die Hauptstudie konnte er jeweils vier weitere L1- und L2-Benutzerinnen der englischen Sprache gewinnen (siehe BAUDY 2008 in Anhang A)<sup>4</sup>. Seine Studie beschränkt sich allerdings auf vier Teilnehmerinnen, da ihre Daten repräsentativ für alle Teilnehmerinnen sind.

---

<sup>4</sup> "Anhang" bezieht sich in dieser Zusammenfassung immer auf den Anhang der Dissertation von Baudy 2008.

Der **Versuchsaufbau** ist in allen drei Untersuchungsabschnitten im Wesentlichen identisch.

- (1) Erstkontakt per Email, Telefon oder persönlich (zu den Emails siehe Anhang G der Arbeit);
- (2) persönliche Unterweisung und Aushändigen eines verschlossenen Umschlages mit Instruktionen (siehe Anhang B), beispielhaft skizziertes Gedankenprotokoll (siehe Anhang C), DIN A4 Heft (für die Notizen), und Arbeitstext (siehe Anhang D);
- (3) einzelne, privaten Arbeitssitzungen bis zur Fertigstellung und Verabredung zum Interview (per Email oder Telefonat);
- (4) Sitzung zur Aufzeichnung des unstrukturierten retrospektiven Interviews (siehe Anhang F), mit anschließendem Ausfüllen des Fragebogens (siehe Anhang H) und Einreichung des Notizheftes (siehe Anhang E);
- (5) falls nötig, Treffen für ein zweites, diesmal durch spezielle Fragen strukturiertes retrospektives Interview (siehe Anhang F) mit erneuter Zuhilfenahme der eigenen Notizen der Probandinnen.

Erkenntnisse aus den Pilotstudien flossen wie folgt in die Gestaltung der Hauptstudie ein: Die Anzahl der Texte wurde von drei auf einen gekürzt. Statt der frei wählbaren schriftlichen „Aufzeichnungsinstrumente“ (PC, handschriftlich oder beides) wurde die handschriftliche Methode bestimmt, um technischen Hindernisse auszuschließen. Die ursprünglich unbegrenzte Bearbeitungszeit wurde durch einen Abgabetermin ersetzt. Dieser war so gewählt war, dass er den Probandinnen dennoch genügend Zeit einräumte, den ohnehin diskontinuierlichen kreativen Schaffensprozess ohne besonderen Zeitdruck den eigenen aktuellen Lebensbedingungen anzupassen und möglichst erfolgreich zu durchlaufen. Schließlich beschränkte sich der neue Fragebogen auf Angaben zum sprachlichen und übersetzerischen Hintergrund der Probandinnen.

Die in dieser Studie porträtierten **Teilnehmerinnen** waren zwei deutsche Anglistik-/Amerikanistikstudentinnen (Testgruppe): Andrea<sup>5</sup> hatte ihr Studium abgeschlossen, Birgit war am Ende ihres Grundstudiums. Die Kontrollgruppe bestand aus zwei muttersprachlichen Englischlehrerinnen: Amy aus den USA und Beth aus England, die beide fließend Deutsch sprechen. Keine der Probandinnen hatte vor dem Experiment Erfahrung mit Humorübersetzungen gesammelt. Die **Aufgabe** war, einen deutschen TV-Sketch ins Englische zu übertragen, wobei die Probandinnen den Ort des Experimentes frei wählen konnten. Dabei sollten sie sämtliche Übersetzungsversuche und alle darauf bezogenen Gedankengänge und Handlungen vor, während und nach der Aufgabenbewältigung in ihrem Schreibheft so genau wie möglich notieren. Der Wortwitz im deutschen **Text** fußte auf der angeblich falschen Aussprache von „verwöhnt“ als „verföhnt“. Tatsächlich waren aber mit „verföhnt“ Kinder mit einem Punk-Haarschnitt gemeint. Die **Bearbeitungsfrist** für dieses kreative Übersetzungsproblem betrug

---

<sup>5</sup> Die Namen der Probandinnen hat Baudy pseudonymisiert.

10-12 Tage nach Öffnen des Umschlages, allerdings konnte diese Frist auf Anfrage um wenige Tage verlängert werden. Die **retrospektiven Interviews** wurden schnellstmöglich nach Erledigung der Aufgabe anberaumt, mit Kassettenrekorder aufgezeichnet und später transkribiert. Die Probandinnen erzählten Baudy anhand ihrer Notizen ausführlich ihre Erfahrungen mit dem Experiment und beantworteten Fragen, die sich für ihn aus ihren Schilderungen ergaben. In den zweiten, strukturierten Interviews (mit Beth und mit Amy) ging es darum, Handschriftliches und andere Fragen zu klären. Die Sitzungen endeten mit dem Ausfüllen des oben genannten **Fragebogens**.

Für eine möglichst begründete Auswertung introspektiver Daten bietet sich die **Triangulation** aller, möglicherweise auch mit unterschiedlichen Methoden elizitierter Daten an. Dieses Verfahren der Dateninterpretation wurde auch für die vorliegende Studie zur Thesengenerierung gewählt. Alle schriftlichen und mündlichen Daten hat Baudy in die Datenanalyse und -interpretation einbezogen. Bei den verschiedenen **Datentypen** handelt es sich um: (1) „primäre“, das heißt geschriebene introspektive und mündliche retrospektive Daten, die direkt durch die Aufgabe eliziert worden waren, (2) indirekte oder „sekundäre“ Beobachtungs-Daten, die sich aus den Emails, Telefonaten beziehungsweise informellen Gesprächen zwischen den Probandinnen und dem Autor oder aus dem jeweiligen Sprachgebrauch der einzelnen (L2-) Kandidatinnen ergaben.

## **Datenanalyse**

Wie bereits erwähnt, mussten Baudys Probandinnen eine doppelt kreative Aufgabe lösen. Erstens war für die deutsche Ad-hoc-Bildung „verföhnt“ ein englisches Äquivalent zu kreieren. Zweitens musste diese Neuschöpfung mehrdeutig und im Textzusammenhang zu einem Sprachwitz führen. Dazu ist ein relativ hohes Maß an deklarativem Zielsprachenwissen nötig, das der Autor in ausreichendem Umfang nur bei den L1-Benutzerinnen vermutete. Wie sich herausstellte, war der Grad der sprachlichen Kompetenz für das Zustandekommen eines (englischen) Wortwitzes nicht allein ausschlaggebend. Bei der Aufgabenstellung dominierte das kreative Moment unerwartet das sprachliche Format des Problems: Es kristallisierten sich eine ganze Reihe von (kreativitätsfördernden und -hemmenden) Faktoren heraus, von denen die sprachlich-kognitiven Variablen nur einen Teil darstellten.

Zur besseren Übersicht hat Baudy die Faktoren gemäß den vier Hauptbereichen der Kreativitätsforschung (Produkt, Prozess, Kontext und Person) in Übersetzungsprodukte (*translational outcome*), prozessbezogene Faktoren (*process-related factors*), kontextuelle Faktoren (*contextual factors*) und psychologische Faktoren (*psychological factors*) gruppiert. Diese Einteilung soll jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass die Wirkungsweise der einzelnen Faktoren und Faktorengruppen nur im Verbund zu sehen ist und in jedem der vier Einzelporträts unterschiedlich zum Tragen kommt.



## Die Übersetzungsprodukte

Da es sich bei der getesteten Sprachproduktions-Aufgabe um die Übersetzung beziehungsweise Übertragung eines ausgangssprachlichen (deutschen) Textes in eine Zielsprache (Englisch) handelte, stellte sich natürlich die Frage, inwieweit die englischen Lösungsversuche (relativ) äquivalent zum deutschen Original sind. Zur Einschätzung, ob die gelieferten Übersetzungsprodukte adäquat sind, verwendete Baudy HEIBERTS Evaluierungsmodell von Wortspiel-Übersetzungen (1993). Hier wird zwischen drei Wortspiel-Analyse-Ebenen unterschieden: „Funktion“, „Technik“ und „Inhalt“. Die Erhaltung der ausgangssprachlichen „pragma-rhetorischen Funktion“ hat absolute Priorität gegenüber der „Technik“, gefolgt vom „Inhalt“. Angewendet auf den im Experiment verwendeten deutschen TV Sketch heißt das, das seine komisch-poetische Funktion, die durch den „sprachlichen Ablenker“ entstanden ist, bei der Übertragung vorrangig zu bedienen ist. Die Technik (hier: falsche Aussprache und Ad-hoc-Bildung) wie auch der Inhalt (hier: Personennamen, Paronyme, falsche Erziehung und Schluss-Szene) sind dagegen zweit- beziehungsweise dritrangig. Mit anderen Worten: Im Rahmen des Experiments war die Formulierung eines englischsprachigen „wortwitzigen“ Sketches bereits eine adäquate Lösung, auch wenn sie sich von der Originaltechnik und/oder dem ausgangstextlichen Inhalt unterschied.

Bei den verschiedenen zielsprachlichen Leistungen überraschte die Tatsache, dass adäquate und inadäquate Übersetzungen in beiden Teilnehmergruppen entstanden waren (siehe Baudy 2008, Anhang I: Final drafts und Anhang J: Adequacy of solutions). Von den Lernerinnen hatte Andrea ihre Übersetzungstätigkeit abgebrochen und keine englische Version zu bieten, während Birgit den Ausgangstext mit einem Sprachwitz ins Englische übertrug. Ihr Zieltext zeigte nicht nur funktionale, sondern auch teilweise „sprachtechnisch“ relative Äquivalenz (Kreation eines Sprachfehlers). Allerdings hatte Birgit den Sprachfehler über einen unbewussten L1 Transfer konstruiert (Lenition von stimmlosen Konsonanten, ein Merkmal süddeutscher Dialekte). In der Kontrollgruppe gab es durch Amy (US) einen fehlgeschlagenen Versuch. Sie benutzte lediglich die kindliche Falschaussprache von „spoilt“ (ruiniert, verdorben) als „poilt“ benutzt, konnte dadurch jedoch die ursprüngliche pragma-rhetorische Funktion nicht im Zieltext widerspiegeln. Beth (GB) hingegen löste die Aufgabe erfolgreich, und zwar durch relative Äquivalenz zwischen dem deutschen und englischen Sketch auf allen drei Ebenen (im vierten Versuch).

Mit dieser Verteilung von erfolgreichen und erfolglosen Übertragungsversuchen hatte sich zunächst einmal die Unterscheidung zwischen Testgruppe und Kontrollgruppe aufgehoben, so dass die Beantwortung der beiden Leitfragen vorläufig nicht möglich war. Stattdessen mussten zunächst (1) die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen (a) den „Wortwitzlerinnen“ (*punsters*) und (b) den „Nicht-Wortwitzlerinnen“ (*non-punsters*) und (2) die Unterschiede zwischen (a) den englischen Muttersprachlerinnen und (b) den Lernerinnen herausgearbeitet werden. Die allgemein zu stellende Frage lautete dementsprechend: Welche

Faktoren fördern bzw. verhindern auf welche Weise „wortwitzige“ (mutter- und fremdsprachliche) Textproduktionen? Anhand seiner Daten konnte Baudy die unten beschriebenen prozess-, kontext- und personenbedingten Variablen eruieren.

### **Prozessbedingte Faktoren**

Diese Gruppe von Faktoren gliedert sich in Variable des kreativen Prozesses und weitere Prozessfaktoren.

In der Kreativitätsforschung gibt es unterschiedliche Modelle des kreativen Prozesses: Zum Beispiel wird er als systemischer oder evolutionärer Schaffensprozess konzipiert, der die Stufen Variation (*variation*) – Selektion (*selection*) – Weitergabe (*transmission*) durchläuft (z. B. CSIKSZENTMIHALYI 1988, 1999). Oder er wird als rein kognitiver Vorgang verstanden, der beispielsweise aus einer generativen und einer explorativen Phase besteht (FINKE, WARD & SMITH 1992). PREISER schließt den sozialen Entstehungskontext erfolgreicher Kreationen in sein Acht-Stufen-Modell mit ein, indem er eine „vor-kreative Phase“ (Interaktion zwischen Mensch und Umwelt) und eine „post-kreative Phase“ (Kommunikation und Realisation des Produkts) in sein Schema einbindet. Die einzelnen, keinesfalls linear, sondern rekursiv durchlaufenen Stufen benennt er wie folgt:

1. Person-Umwelt Interaktion (vor-kreative Phase)
2. Problemwahrnehmung und -analyse
3. Vorbereitung: Informationssammlung
4. Inkubation/Hypothesenbildung
5. Illumination/Synthese
6. Überprüfung und Ausarbeitung
7. Kommunikation (post-kreative Phase)
8. Realisierung (post-kreative Phase)

PREISERS Modell erwies sich bei der Datenanalyse als brauchbare Vorlage, um die Arbeitsprozesse der Experiment-Teilnehmerinnen abzubilden (vgl. hierzu auch Tabelle 7.1 in BAUDY: 187):

Zwei der genannten Stufen waren für alle Probandinnen gleich: Sie stimmten zu, an dem Experiment teilzunehmen, und begannen das Experiment durch Öffnen ihres Briefumschlags mit den entsprechenden Unterlagen (**Stufe 1**). Sie kommunizierten ihre Versuche mittels der retrospektiven Interviews und der Übergabe ihrer handschriftlichen Notizen (**Stufe 7**).

Die eigentlichen **kreativen Phasen 2 - 6** verliefen bei den einzelnen Kandidatinnen verschieden und brachten unterschiedliche Ergebnisse hervor. Andrea, die ihren 45 Schritte umfassenden Übersetzungsversuch abgebrochen und keinen englischen Wortwitz geliefert hatte, beschäftigte sich auffällig oft mit der Erkennung und Analyse ihrer Probleme bei der Übersetzung (**Stufe 2**), sammelte viele Informationen (**Stufe 3**) und nahm viele hypothetische Anläufe (**Stufe 4**). Sie kam aber trotz der einen oder anderen Idee (**Stufe 5**) nicht bis zur Überprüfungsphase (**Stufe 6**). Amy (US) wiederum, die muttersprachliche „Nicht-Punsterin“, hat in

keinem ihrer 14 Arbeitsschritte Informationsrecherche betrieben und nicht einmal das ihr unbekannte Wort „Gören“ nachgeschlagen beziehungsweise bei ihren deutschen Kolleginnen nachgefragt (obwohl sie dies als Vorhaben in ihren Notizen vermerkt hatte). Die beiden Punsterinnen haben sämtliche kreativen Stufen durchlaufen und offensichtlich davon profitiert. Birgit (D) sammelte im Vergleich zu Beth (GB) mehr Informationen und benötigte auch insgesamt mehr Arbeitsschritte (47). Dafür hat die Britin bei 38 Arbeitsschritten fünf englische Versionen erstellt.

Zusätzlich zu den Variablen des kreativen Prozesses kristallisierten sich noch andere Faktoren heraus, welche die individuellen Übersetzungsprodukte beeinflussten: die Übersetzungsstrategie (*translation strategy*), der Arbeitsstil (*working style*) und der Zeitaufwand/Zeitraumen (*time investment – time frames*).

Unter **Übersetzungsstrategie** versteht Baudy den generellen Plan, wie nahe am Ausgangstext (loyal) oder wie entfernt (frei) vom Original übersetzt werden soll. Der ersten Strategie entspricht die Eins-zu-Eins Übersetzung (word-for-word translation) zielsprachlicher Texte und ist eine klar erkennbare Übersetzung (*overt translation*, HOUSE 1997) ohne einen zielsprachlichen Wortwitz und Sinn. Die zweite Strategie führt zur Schaffung eines „zweiten Originals“ (*covert translation*, House 1997), das seinen eigentlichen Übersetzungscharakter (Vorlagengebundenheit) nicht erkennen lässt.

Bei Baudys Aufgabenstellung, bei der es um die Produktion eines englischen Wortwitzes ging, kamen beide Strategien zum Einsatz. Mit ihrem wörtlich-logischen Ansatz hat die US-Amerikanerin als einzige den deutschen TV-Sketch fast wörtlich ins Englische übertragen (Ausnahme: „verföhnt-verwöhnt“ wurde zu „spoiled- poiled“). Die anderen Probandinnen planten die Anpassung des deutschen Wortwitz-Sketches an die Zielsprache. Andrea (D) allerdings blieb ohne Erfolg, und zwar unter anderem auch deswegen, weil ihr Versuch fehlgeschlug, einen passenden, authentischen englischen „Haar-Witz“ als Lösung einzusetzen.

Ein zweiter prozessbedingter Faktor war der **Arbeitsstil**, der bei allen Experiment-Teilnehmerinnen individuell verschiedene Formen von Effizienz aufwies. Die beiden Non-Punsterinnen Andrea und Amy verzichteten auf Arbeitspausen. Damit verkürzten sie die (zeitlich mögliche) gedankliche „Inkubation“ und verschenkten ihre Chance, einen Wortwitz im Englischen erfolgreich zu produzieren. Birgit (D) leistete viele (gedankliche) Vorbereitungsarbeiten (mit Erfolg), um sich das wiederholte und zugleich frustrierende Schreiben neuer englischer Sketch-Versionen zu ersparen. Die britische Punsterin Beth vermied zusätzlichen Schreibaufwand, indem sie vor dem Niederschreiben ihrer Übersetzungsversuche verschiedene Ideen „still austestete“.

Ein weiterer wichtiger Faktor im Produktionsprozess war schließlich der geleistete zeitliche **Aufwand** beziehungsweise der **Zeitraumen**<sup>6</sup>. Kreative Lösungen erfordern eine gewisse kognitive Anstrengung und brauchen „Weile statt Eile“, besonders in Bereichen, die außerhalb der eigenen Erfahrung liegen. Mit anderen Worten: Je höher der (geistige Arbeits- und) Zeitaufwand ist, desto wahrscheinlicher ist eine neue und adäquate Lösung. Baudys Daten haben dies bestätigt: Die beiden Nicht-Punsterinnen setzten im Verhältnis zu den Punsterinnen wenig Zeit ein. Amy (US) handelte die ganze Sache in einer Sitzung von 15 Minuten ab, Andrea (D) gab nach zwei Arbeitsblöcken (90 Minuten und 10 Minuten) auf. Beth schloss ihre Übersetzungsreihe (aus fünf Versionen) nach drei Arbeitssitzungen erfolgreich ab, Birgit erarbeitete ihre Wortwitz-Lösung in acht Sitzungen.

### **Kontextuelle Faktoren**

Diese Faktorengruppe umfasst die externen Arbeitsbedingungen (beziehungsweise extrinsischen Motivationsvariablen), die während des Experiments gegeben waren: der äußere Anlass (*external impetus*) zur kreativen Arbeit, das direkte Arbeitsumfeld (*physical environment*), die zur Verfügung stehenden und/oder benutzten Ressourcen (*resources*), die Ablenkungsmomente (*distraction*) sowie der jeweils bestehende Zeitdruck (*time pressure*).

Als erster kontextueller Faktor ist der **äußere Anlass** zu nennen. Kreative Leistungen bedürfen einer aufmerksamen Beobachterin, die Probleme oder veränderungsbedürftige Zustände in ihrer sozialen und physischen Umwelt wahrnimmt und als Anlass zum Handeln nimmt. In seiner kurzen (mündlichen und schriftlichen) Einweisung vermied Baudy es bewusst, direkt auf das eigentliche Ziel der Aufgabe hinzuweisen. Er überließ es somit den Teilnehmerinnen, seine indirekte (als Übersetzung getarnte) Aufforderung zum Spiel mit der englischen Sprache zu erkennen und, soweit wie sprachlich möglich, umzusetzen. Wie sich herausstellte, hat lediglich Amy (US) diesen verdeckten „Denkanstoß“ (US) nicht erkannt beziehungsweise ignoriert. Dabei wusste sie (gemäß Notizen und Interview) durchaus, dass ihre Übersetzung den deutschen Sprachwitz verfehlte, ließ es aber auf sich beruhen. Die anderen Probandinnen, Andrea (D), Birgit (D) und Beth (GB), verstanden den “Wink” und wählten dementsprechend ihre Übersetzungsstrategie (vgl. Prozessdaten weiter oben).

Zu den kontextuellen Faktoren gehört ferner das „**direkte Arbeitsumfeld**“. Während des kreativen Arbeitsprozesses kann das direkte Umfeld die Problemlöserinnen gedanklich stimulieren. Bei Baudys Experiment konnten die Probandinnen das Arbeitsumfeld selbst wählen. Andrea (D) und Beth (GB) arbeiteten zu Hause, Amy (US) übersetzte im Zug, und Birgit (D) bearbeitete die Aufgabe in ihrer Wohnung, am Arbeitsplatz, unterwegs in der Bahn oder bei

---

<sup>6</sup> In seiner Studie spricht Baudy hier von „Arbeitsblöcken“ bzw. “Arbeitstagen”, da der exakte Zeiteinsatz nicht in allen Fällen auszumachen war.

ihren Eltern. Die deutsche Punsterin Birgit wusste sich als einzige Probandin aus ihrer jeweiligen Arbeitsumgebung Anregungen zu holen. Alle möglichen Ereignisse um sie herum ließen sie an die Übersetzung und mögliche Lösungen denken: Zum Beispiel erinnerte sie sich beim Koffer-Auspacken an amerikanische Situations-Comedies und entschied, sich vom Ausgangstext zu lösen und den Zieltext frei zu gestalten. Ein Stotterer in der Bahn brachte sie auf die Idee, englische Sprachfehler zu recherchieren, in der Kantine dachte sie (beim Anblick einer Lammkeule) daran, vielleicht mit „goat“ (Ziege) und „coat“ (Mantel)“ zu arbeiten (um dem Sprachfehler im Original zu entsprechen). Spätere Telefonate mit einer Freundin und einem Anrufer im Büro sowie ein Brief inspirierten sie, wie sie mit der „goat-coat“ Lösung den englischen TV Sketch ausgestalten könnte.

Eine weitere externe Arbeitsbedingung ist ferner der kontextuelle Faktor „**Ressourcen**“ beziehungsweise „**Arbeitsmittel**“. Abgesehen von Baudys Vorgaben, Gedanken und Aktionen handschriftlich in einem Notizheft festzuhalten, waren die Experiment-Teilnehmerinnen bei der Wahl der Arbeitsmittel frei. Andrea (D) „befragte“ häufig das Internet, konnte aber mit ihren „Treffern“, die sie per Suchmaschine erzielte, nichts anfangen. Auch ein Blick in ein englisches Wörterbuch half ihr nicht weiter, und ihre amerikanische Freundin stand für diese Aufgabe nicht zur Verfügung. Die deutsche Wortwitz-Produzentin Birgit informierte sich über englische Sprachfehler bei Kindern und guckte ein Monty Python Video. Die Punsterin Beth (GB) unterstützte ihre eigenen Assoziationen, indem sie einen englischen Thesaurus und eine Liste englischer Vornamen im Anhang ihres Wörterbuchs zu Rate zog. Lediglich die Nicht-Wortwitz-Produzentin Amy (US) benutzte keinerlei Hilfsmittel.

Die gedankliche **Ablenkung** –ein anderer kontextueller Faktor – kann kreatives Schaffen befördern, aber auch behindern. Andrea (D) und Beth (GB) gaben an, dass die gleichzeitige schriftliche Erfassung ihrer Gedanken sie völlig (Andrea) bzw. teilweise (Beth) bei der Bearbeitung der Aufgabe störte und ablenkte. Bei den beiden anderen Kandidatinnen ist diese Form der störenden Ablenkung nicht dokumentiert. Demgegenüber profitierte Birgit offenbar von einer fünftägigen Unterbrechung ihres Übersetzungsprozesses (Erkrankung ihres Haustieres): Sie konnte ihre Arbeit erfolgreich per Assoziation von „Ziege“ und „Tierärztin“ zu Ende führen.

Wie der zeitliche Aufwand (prozessbedingter Faktor) spielt auch das Ausmaß an **Zeitdruck** (kontextueller Faktor) eine wichtige Rolle beim Finden kreativer Lösungen. Zeitliche (und andere) Not kann unter Umständen erfinderisch machen, aber auch das genaue Gegenteil bewirken, wie dies bei Baudys Nicht-Punsterinnen der Fall war. Amy (US) stand, wie sich erst im zweiten (strukturierten) Interview herausstellte, zur Zeit des Experimentes bereits kurz vor ihrer Rückkehr in die USA und hatte noch Einiges vor ihrer Abreise zu regeln. Sie „zwängte“ also das Experiment in ihren ohnehin schon engen Zeitplan „hinein“ und erledigte es schnell. Andrea (D) öffnete Baudys Briefumschlag erst zwei Tage vor ihrem (zweiten) Sommerurlaub, obwohl sie die Unterlagen schon über einen Monat lang bei sich zu Hause hatte. Folglich

blieb ihr wenig Zeit, um die Aufgabe zu lösen und zeitnah das retrospektive Interview zu geben. Die Zeitplanung von Amy und Andrea war also sichtlich eher mangelhaft. Die Punsterinnen Birgit (D) und Beth (GB) hingegen gingen mit ihrer Zeit besser um. Denn bei keiner von beiden konnte Baudy (übermäßigen) Zeitdruck erkennen.

### **Psychologische Faktoren**

Die letzte Faktorengruppe besteht aus vier, sich gegenseitig beeinflussenden Untergruppen: Motivation (*motivation*), Kognition (*cognition*), Emotion (*affect*) und Disposition (*disposition*).

In seiner Studie betrachtet Baudy in der Untergruppe **Motivation** nur die sogenannte intrinsische (aufgabenbasierte) Motivation (extrinsische Motivatoren siehe kontextuelle Faktoren). Wer von einer bestimmten Aufgabe oder einem erkannten Problem „fasziniert“ ist und darum hartnäckig eine zufriedenstellende oder auch neue und adäquate, also kreative Lösung verfolgt, wird nach AMABILE (1983, 1996) von intrinsischer (aufgabenbezogener) Motivation (*intrinsic (task) motivation*) angetrieben.

Gerade bei kreativen Aufgabenstellungen muss die **intrinsische Motivation** während des gesamten Arbeitsprozesses auf einem relativ hohen Niveau bleiben, damit eine Lösung möglich ist. In Baudys Experiment waren die erfolglosen „Übersetzerinnen“ Andrea (D) und Amy (US) intrinsisch nicht ausreichend motiviert und ließen sich unter anderem von den kontextuellen (extrinsischen) Faktoren von der Aufgabe ablenken. Birgit (D) und Beth (GB) hingegen blieben intrinsisch hoch motiviert, was zum Beispiel durch ihr besseres Zeitmanagement begünstigt wurde.

Erfolgreiche kreative Problemlösung verlangt neben gleichbleibend hoher Motivation auch **kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten**. Zur adäquaten Lösung von Baudys Aufgabe war zunächst das **Verstehen** (*comprehension*) des deutschen Ausgangstextes beziehungsweise des verwendeten Wortwitzes nötig. Hinzu kam die **Interpretation** (*interpretation*) der gestellten Aufgabe als indirekte Aufforderung, einen englischen Sprachwitz zu kreieren. Bei keiner der Probandinnen war das ausgangssprachliche Verständnis ein Problem; allerdings hatte Beth erst nach drei Übersetzungsrunden den „Sprachwitz“ erkannt. Was die Lesart der Übersetzungsaufgabe betraf, hat Amy (US) als einzige Baudys Aufgabe missverstanden und keine ambivalente Sprachführung in ihrer englischen Sketch-Version verwendet (vgl. oben: Prozessfaktor „Übersetzungsstrategie“).

Offenbar schöpfte Amy (US) ihr **Sprachwissen zur Humor-Generierung** (*productive (humour) knowledge*) nicht genügend aus, obwohl sie als englische Muttersprachlerin die entsprechenden deklarativen Wissensbestände (*declarative language knowledge*) hat. Sie kannte zum Beispiel die typischen Verwechslungen von „p“ und „b“ oder „b“ und „v“ und das „falsche Lispeln“ im Englischen. Was aber attestiert werden musste, war unzureichendes „wortwitziges“ prozedurales Sprachwissen (*procedural language knowledge*). Im Unterschied dazu

waren Andrea (D) gelispelte und andere Sprachwitze fremd. Wie sie sagt, kann sie „Monty Python’s Life of Brian“ trotz Erklärung im englischen Original nicht verstehen. Sie hatte insgesamt zu wenig deklaratives und/oder prozedurales Wissen im Englischen (trotz ihres B. A.-Abschlusses in Anglistik und Amerikanistik) und kommunizierte mit Baudy ausschließlich auf Deutsch. Auch bezeichnete sie ihre Fähigkeit, Englisch zu sprechen oder zu schreiben, als eher schlecht. Entsprechend unfruchtbar waren ihre vielen Denkansätze und Vorbereitungsaktionen. Birgit (D) bewies im Vergleich zu Andrea (D) einen sehr hohen Grad an sprachlicher Beherrschung. Der sprachliche Austausch zwischen ihr und dem Autor war auf Englisch und sie überzeugte mit einer idiomatisch und alltagssprachlich einwandfreien Performanz. Wenngleich Birgits (linguistisches und sozio-kulturelles) faktisches Sprachwissen zur Humorproduktion etwas unzulänglich war (L1 Transfer statt Benutzung von englischen Dialektformen), konnte sie dennoch einen brauchbaren „wortwitzigen“ englischen Sketch kreieren. Beth, die britische Probandin, brachte ihr gesamtes muttersprachliches Potenzial zum Einsatz und löste die Aufgabe gemäß den Erwartungen des Autors.

Wissen beziehungsweise Information allein reichte bei der Lösung von Baudys Aufgabe nicht aus, es bedurfte auch erfolgreicher Kombinationen. Das heißt, der **kognitive Ansatz** (*cognitive approach*) war ebenso entscheidend: Amy (US) verfolgte ihren wörtlich-logischen, also konvergenten Ansatz, während die anderen Probandinnen „divergent“ dachten. Allerdings blieb dieser Denkansatz bei Andrea (D) unfruchtbar, nicht dagegen bei Birgit (D) und Beth (GB). Insbesondere suchte die Britin einen visuellen Zugang: Sie stellte sich die „haarsträubende Szene“ buchstäblich vor und arbeitete erfolgreich mit „hairy expressions“.

Zu diesen kognitiven Variablen gesellten sich auch **affektive Faktoren**, die der Autor in der Gruppe „Emotion“ zusammenfasste. Die **Einstellung zur Aufgabe** (*task-related attitude*) war bei beiden Nicht-Punsterinnen offensichtlich anders als bei den Punsterinnen. Andrea (D) stufte das Übersetzungsproblem als belanglos herunter und wollte befreundete professionelle Übersetzerinnen „mit so etwas“ nicht „belästigen“. Amy (US) waren andere „jobs“ wichtiger und suchte möglichst viele davon in kurzer Zeit zu erledigen. Im Vergleich dazu nahmen die beiden Punsterinnen die Lösung der Aufgabe sehr ernst.

Zusätzlich kann der individuelle **Sinn für Humor** bei geplanter Humor-Produktion eine Rolle spielen. Bei Andrea (D), der Nicht-Punsterin, dürfte ihre negative Wertung (*appreciation*) des Sketches ein zusätzliches Produktionshemmnis gewesen sein. Sie fand den Sketch tatsächlich als „an den Haaren herbeigezogen“ und „mehr schlecht als recht“. Birgit (D) hielt den Witz auch nicht für besonders gelungen; dies hatte jedoch keinen negativen Einfluss auf ihr Schaffen. Im Gegensatz hierzu fand Beth (GB) den Sketch gar nicht so schlecht, zumal sie „Sprachwitze“ grundsätzlich mag. Dies unterstützte vermutlich ihre guten Leistungen.

Was den psychologischen Faktor **Frustration** betrifft, empfand Amy (US) überhaupt keine erkennbare Frustration, was bei ihrer „schnellen Arbeit“ auch nicht verwunderlich war.

Extrem frustriert hingegen war Andrea (D). Dies war sehr deutlich an ihren Notizen und Aussagen abzulesen. Ihrem Ermessen nach war die Aufgabe zu schwierig für ihren Sprachstand, folglich gab sie entnervt auf. Birgits (D) Frust hielt sich in Grenzen, sie fühlte sich nicht übermäßig strapaziert und brachte ihr Werk zu Ende. Interessanterweise war Beth (GB) kurzfristig frustriert über die Tatsache, dass sie erst nach dem dritten Versuch den „Wortwitz“ erkannte und in ihre Übersetzung einbauen konnte.

Zur letzten Gruppe psychologischer Faktoren (**Disposition**) gehören (sprachliches) Selbstvertrauen (*confidence*), Risikobereitschaft (*risk-taking*) und Ausdauer (*persistence*).

Zielsprachliches **Selbstvertrauen** auch im Hinblick auf die Produktion verbalen Humors war bei den englischen Muttersprachlerinnen selbstverständlich kein Problem. Amys (US) „Übersetzungs-Misserfolg“ kann daher nicht auf fehlendes Zutrauen zurückgeführt werden, wohl aber Andreas (D) Fehlleistung. Ihre ausschließlich auf Deutsch gehaltene Kommunikation mit dem Autor (siehe oben) und der hohe Frustrationsgrad zeigen deutlich ihr mangelndes Vertrauen in (a) ihre allgemeinen fremdsprachlichen Leistungen und (b) ihre L2 Humorproduktionsfähigkeiten. Nach ihren eigenen Angaben fühlte sie sich englischen Muttersprachlerinnen unterlegen. Birgit (D) hingegen hatte englischsprachliches Selbstbewusstsein und ging mit Zuversicht an die Aufgabenlösung heran. Wie sie sagte, schienen ihr der vorgegebene Zeitrahmen von 10-12 Tagen ausreichend für die Entwicklung einer brauchbaren Idee.

Wer verbalen Humor in der L1 oder L2 produziert, stellt eine gewisse **Risikobereitschaft** unter Beweis. Denn sie/er läuft immer Gefahr, dass der Witz nicht ankommt, weil er abgelehnt oder nicht verstanden wird. Amys (US) Übersetzungstrategie und -produktion hatte prinzipiell nichts mit fehlender Risikobereitschaft zu tun. Dagegen wollte Andrea (D) kein Risiko eingehen und hätte gerne einen authentischen, also bereits bestehenden englischen „Haarwitz“ in ihre Lösung eingebaut. Auch die Punsterin Birgit (D) war in gewisser Hinsicht etwas risikoscheu: Obwohl sie sich im australischen Englisch zu Hause fühlte und, wie sie sagte, mit Slang gut auskannte, wollte sie ihrer Version keinen australischen Anstrich geben. Sie fürchtete damit einen für britische Zuschauerinnen (und auch für den Autor als Versuchsleiter) unverständlichen Wortwitz zu kreieren. Beth (GB) wiederum sah gar keine Risiken und ging erfolgreich ans Werk.

Der letzte Faktor dieser Gruppe ist die **Ausdauer**. Kreative Leistungen brauchen ein relativ hohes Maß an kognitivem und zeitlichem Einsatz. Wenn aber die Zeit drängt, wie bei den Nicht-Punsterinnen Andrea (D) und Amy (US), schadet dies dem Durchhaltevermögen, und das Ergebnis ist entsprechend negativ bzw. unbrauchbar. Viel Ausdauer stellten indes die erfolgreichen Probandinnen unter Beweis. Ihr Arbeitszeitraum überstieg deutlich den von Andrea (D) und Amy (US), und ihre Zähigkeit wurde mit adäquaten Lösungen belohnt.

Insgesamt war aus den Daten ein **Zusammenspiel inter-individuell verschieden vernetzter Variablen** zu erkennen (vgl. Abbildung 10.1 in BAUDY: 264). Die psychologischen Faktoren



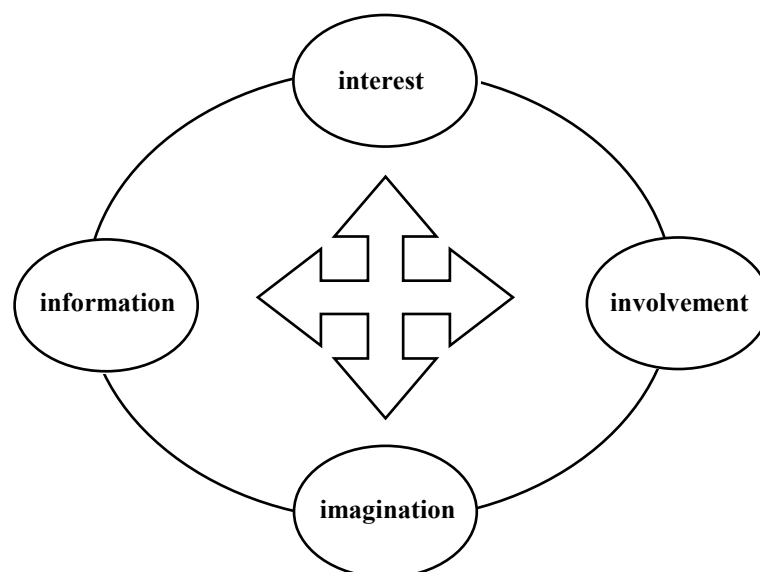
interagierten (a) untereinander in und zwischen den Untergruppen und (b) mit den in sich vernetzten kontextuellen Variablen. Gemeinsam wirkten sie auf den Verlauf des individuellen Arbeitsprozesses, indem sie sich wiederum mit den prozeduralen Variablen positiv oder negativ verbanden. Je nachdem entstand ein oder kein adäquates, kreatives Übersetzungsprodukt. Beispielsweise wurde Andreas (D) aufgabenbasiertes Interesse durch mangelnde linguakulturelle Information, zielsprachliche Unsicherheit und fehlende Risikobereitschaft reduziert, obwohl sie das Übersetzungsziel verstanden hatte (Interpretation der Aufgabe). Hinzu kamen (selbstverschuldeter) Zeitdruck, der seinerseits zu wenig Zeitaufwand nach sich zog und trotz umfangreicher Internet-Recherchen keine Lösung ermöglichte.

## Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Ergebnisse von Baudys empirischer Untersuchung ergaben folgendes Bild:

1) Englische Muttersprachlerinnen sind nicht, wie ursprünglich angenommen, bei der spielerisch-kreativen und humorvollen Sprachproduktion den fortgeschrittenen erwachsenen deutschen Englischlernerinnen unbedingt überlegen. Denn erstens basiert diese Form der Sprachproduktion auf einem komplexen Netz verschiedener prozessbedingter, kontextueller und psychologischer Faktoren und Faktorengruppen; zweitens kombinieren sich diese verschiedenen Faktoren in jedem Einzelfall auf unterschiedliche Weise bei möglicherweise gleichartigem Endeffekt.

2) Aus diesem „Faktorenkonglomerat“ lassen sich **vier vernetzte Kernfaktoren** ableiten, die der Autor mit der Kurzform „4 Is“ bezeichnet: Interesse (*interest*), Information (*information*), Involviertsein (*involvement*) und Imagination (*imagination*). Sie bedingen bei erwachsenen L1- und L2-Benutzerinnen das Ergebnis ihres Problemlösungsprozesses (siehe Abbildung).



Abbild.3: Einfluss der 4 I's für spielerisch-kreativen und humorvollen sprachlichen Output (Baudy 2008: 268).

Entscheidend dabei ist:

- a)** der Level der intrinsischen Motivation, also des aufgabengestützten Interesses,
- b)** der Umfang des (extern bzw. "intern" zugänglichen) zielsprachlichen und sozio-kulturellen Wissens, d. h. der benötigten Information,
- c)** das Ausmaß an Einsatzbereitschaft und Experimentierfreude (Involviertsein),
- d)** die kreative/humorvolle Kombinations- bzw. Imaginationsgabe.

**3)** Daraus folgt, dass muttersprachliches Wissen allein für die Lösung einer kreativen Sprachproduktions- bzw. Übersetzungsaufgabe nicht ausschlaggebend ist.

**4)** Dennoch zeigen Englischlernerinnen gerade im fremdsprachlichen Wissensbereich Defizite, insbesondere im Bereich des deklarativen lingua-kulturellen Sprachwissens, das für die Produktion spielerisch-kreativer und humorvoller Sprache nötig ist. Dazu kommen je nach Beherrschungsgrad der Fremdsprache mehr oder weniger Vertrauen in die eigenen „Sprachkünste“ und eine entsprechend geringere Risikobereitschaft, in der Fremdsprache einen Sprachwitz zu konstruieren.

In dieser Hinsicht sind erwachsene fortgeschrittene Englischlernerinnen den Muttersprachlerinnen bei der Produktion spielerisch-kreativer und humorvoller Sprache tatsächlich mehr (wie Andrea) oder minder (wie Birgit) unterlegen. Ein sensibilisierendes und auch produktives „Humor-Training“ in ihrer Fremdsprache könnte hier von Nutzen sein und sollte deshalb in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Auf diese Weise können die (fortgeschrittenen) Englischlernenden im Zuge einer umfassenderen (und damit verbesserten) kommunikativen Kompetenz ihre fremdsprachliche Witz- und verbale Humorkompetenz erweitern und möglicherweise für sich in L2-Interaktionen strategisch nutzbar machen. Eine entsprechende Nachbildung ist somit angebracht. Dazu müssen Sprachspiel und linguistischer Humor nicht nur als „Mittel zum Zweck“, sondern auch als Lernziel im (fortgeschrittenen) Fremdsprachenunterricht verankert werden.

Diese Studie ist eine erste Bestandsaufnahme lernerspezifischer Limits bei geplanten Sprachwitz-Konstruktionen im Englischen. Aufgrund ihres explorativen Charakters erlaubt Baudys Untersuchung nur eine tentative Generalisierung der vorliegenden Ergebnisse und kann deshalb keine didaktischen Ausformulierungen anbieten. Sie versteht sich jedoch als Grundlage für weitere empirische Studien in dieser Richtung. Beispielsweise könnten geschlechter- und kulturspezifische, kognitive und sprachkontextuelle Unterschiede und Gemeinsam- oder Ähnlichkeiten festgestellt werden, wenn weitere L1- und L2-Benutzerinnen (auch anderer Sprachenpaare) bei (geplanter und spontaner) spielerisch-kreativer und humorvoller Sprachproduktion beobachtet werden.

## Bibliographie

- Amabile, Teresa M., 1983, *The social psychology of creativity*, New York: Springer-Verlag.
- Amabile, Teresa M., 1996, *Creativity in Context*, Colorado: Westview Press.
- Baudy, Christian Marino, 2008, *Producing Verbal Play in English. A Contrastive Study of Advanced German Learners of English and English Native Speakers*, Dissertation Universität Hamburg, Hamburg: DR. KOVAČ.
- Carter, Ronald, 2004, *Language and Creativity: The art of common talk*, London/New York: Routledge.
- Chomsky, Noam, 1964, *Current Issues in Linguistic Theory*, The Hague: Mouton.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, 1988, Society, culture, and person: a systems view of creativity, in Robert J. Sternberg (ed) 1988, pp. 325-361.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, 1999, Implications for a systems perspective, in Robert J. Sternberg (ed) 1999, pp. 313-335.
- Feldman, David H., 1999, The development of creativity, in Robert J. Sternberg (ed), *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 169-186.
- Finke, Ronald A., Thomas B. Ward and Steven M. Smith, 1992/1996, *Creative cognition: Theory, research, and applications*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Freud, Sigmund, 1972 [1940], *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Grotjahn, Rüdiger, 1993, Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine erklärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie, in Johannes-Peter Timm and Helmut Vollmer (eds), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung, Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik 1991 in Essen*, Bochum: Brockmeyer, pp. 223-248.
- Guilford, Joy P., 1950, Creativity, *American Psychologist* 5 (1950), pp. 444-454.
- Harder, Peter, 1980, Discourse as Self-Expression. On the reduced personality of the second language learner, *Applied Linguistics* 3: 262-270.
- Heibert, Frank, 1993, *Das Wortspiel als Stilmittel und seine Übersetzung: am Beispiel von 7 Übersetzungen des "Ulysses" von James Joyce*, PhD Theses 1992.
- House, Juliane, 1997a, *Translation Quality Assessment*, revised and updated edition, Tübingen: Narr.
- House, Juliane, 1997b, Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen, *Fremdsprachen lehren und lernen* 26, pp. 68-87.
- Jung, Merle, 2005, Kreativität und Phonetikunterricht: Sprachspielerische Texte in der Ausspracheschulung der DaF-Lernenden, available at: [www.gfl-journal.de](http://www.gfl-journal.de), pp. 2-22.
- Koestler, Arthur, 1964, *The act of creation*, London: Hutchinson & Co. Ltd.
- Lucas, Teresa, 2005, Language Awareness and Comprehension through Puns among ESL Learners, *Language Awareness* 14 (4), pp. 221-238.
- McKay, Justin, 2000, *Generation of Idiom-based Witticisms to Aid Second Language Learning*, MSc Theses, University of Edinburgh, available at: [www.binsted-mckay.com](http://www.binsted-mckay.com).
- McKay, Justin, 2002, Generation of idiom-based witticism to aid second language learning, *Proceedings of the April Fool's Day Workshop on Computational Humour*, Trento, Italy, available at [www.binsted-mckay.com](http://www.binsted-mckay.com).
- Preiser, Siegfried, 1986, *Kreativitätsforschung*, 2<sup>nd</sup> imprint, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Selinker, Larry, 1972, Interlanguage, *IRAL* 10/3, pp 209-231.

Smith, Steven M., 2003, The contraining effects of initial ideas, in Paul B. Paulus and Bernard A. Nijstad (eds), *Group creativity: Innovation through collaboration*, Oxford: Oxford University Press, pp. 15-31.

Ward, Thomas B., Steven M. Smith and Ronald A. Finke, 1999, Creative cognition, in Robert J. Sternberg (ed), *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 189-212.

## **Abkürzungen**

This list contains abbreviations employed in this study and commonly used in foreign language research, (cognitive, social) linguistics and translation theory.

FS	Fremdsprache
L1	Muttersprache
L2	Fremdsprache/Zweitsprache
SLF	Sprachlehr- und Lernforschung
ZS	Zielsprache

## **Grafiken und Abbildungen**

Abb. 1 Sprachliche Kreativitäts-Skala (Baudy 2008: 97)

Abb. 2 Kommunikative Kompetenz (Baudy 2008: 129)

Abb. 3 Einfluss der 4 I's für spielerisch-kreativen und humorvollen sprachlichen Output (Baudy 2008: 268).

## **Autorenverzeichnis**

Amabile, Teresa M. 30  
Carter, Ronald 18  
Chomsky, Noam 18  
Csikszentmihalyi, Mihaly 26  
Feldmann, David H. 15  
Finke, Ronald A. 26  
Freud, Sigmund 17  
Grotjahn, Rüdiger 21  
Guilford, Joy Peter 16  
Harder, Peter 10

Heibert, Frank 25  
House, Juliane 27  
Jung, Merle 13  
Koestler, Arthur 16  
Lucas, Teresa 13  
McKay, Justin 13  
Preiser, Siegfried 16, 26  
Selinker, Larry 9  
Smith, Steven M. 26  
Ward, Thomas B. 26