

Beiträge zur Fremdsprachen- vermittlung

Aus dem Inhalt:

Mohamed Badawi
Entlehnungen im modernen Arabisch,
am Beispiel der Wortbildung

Wilfried Weigl
Die Verbposition im Englisch deutscher Gymnasiasten -
Ein Indiz für die Wirksamkeit der Muttersprache

Ulrike Häußler
Linguistische Aspekte der Pressekarikatur

Eva Pokorná
Fachsprachenunterricht und seine Realisierung
auf dem Gebiet der Physiotherapie

C. Reck / H. Schlemper / P. Schubkegel / Ch. Singer
Literarische Texte im DaF-Unterricht –
Bericht über eine unterrichtspraktische Veranstaltung

Berichte, Rezensionen

Heft
36
1999

Sprachlehrinstitut
der Universität Konstanz

I M P R E S S U M

**Diese Zeitschrift wird herausgegeben
vom Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz.**

Redaktion:

Larissa Kowalenko, Martine Lorenz-Bourjot, Hans Klingsöhr,
Heinz-Helmut Lüger, Gerhard Schmidt

Die BEITRÄGE (*bzf*) verstehen sich als ein Informations- und Diskussionsforum, das den Erfahrungsaustausch mit anderen Institutionen der Fremdsprachenvermittlung und interessierten Fachvertretern anregen und vertiefen möchte. Willkommen sind Arbeiten zur wissenschaftlichen Fundierung der Fremdsprachenvermittlung und zur Beschreibung von Gegenwartssprachen. Im Zentrum stehen dabei vor allem Fragen, wie sie für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Hochschulbereich von Bedeutung sind. Dies schließt landeskundliche und kulturwissenschaftliche Überlegungen ebenso mit ein wie Analysen sprachpolitischer Entwicklungen und Probleme. Manuskripte werden in deutscher, englischer oder französischer Sprache an die folgende Adresse erbeten (s. Autorenhinweise):

Heinz-Helmut Lüger, Universität Koblenz-Landau, Institut für Romanistik
Pestalozzistr. 1, D-76829 LANDAU

Alle übrigen Zuschriften (einschließlich Bestellungen) sollten an die Adresse der Redaktion gerichtet werden:

Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz
Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung
Postfach 5560, D 171, D -78434 KONSTANZ

© SLI, 1999

ISSN: 0171-4155

Titelblattgestaltung: Jochen Staudacher

Druck: Hausdruckerei der Universität Konstanz

BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENVERMITTLUNG

Heft 36 / 1999

Inhaltsübersicht

Aufsätze

Mohamed Badawi Entlehnungen im modernen Arabisch, am Beispiel der Wortbildung	3
Wilfried Weigl Die Verbposition im Englisch deutscher Gmnasiasten – Ein Indiz für die Wirksamkeit der Muttersprache	25
Ulrike Häußler Linguistische Aspekte der Pressekarikatur	42
Eva Pokorná Fachsprachenunterricht und seine Realisierung auf dem Gebiet der Physiotherapie	64
Carmen Reck / Hans Schlemper / Patricia Schubkegel / Christine Singer Literarische Texte im DaF-Unterricht. Bericht über eine unterrichtsprakti- sche Fachdidaktik-Veranstaltung am SLI der Universität Konstanz	86

Bericht

Des nouvelles voies pour la formation. Colloque de l'ASDIFLE (Jacqueline Breugnot)	119
---	-----

Rezensionen

J. Petit: Eine Nation, eine Sprache? Ein Plädoyer für ein mehrsprachiges Frankreich. Nancy 1999. (Thomas Rist)	125
K. Heuberger: Wirtschaftsdeutsch und seine Vermittlung - Eine Bestandsaufnahme. Tostedt 1997. (Gabriele Klewitz)	129
Autorenverzeichnis	133
Zeitschriften- und Verlags-Hinweise	135

ENTLEHNUNGEN IM MODERNEN ARABISCH, am Beispiel der Wortbildung

Mohamed Badawi

Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sind die lexikalisch/syntaktischen Prozesse, mit deren Hilfe die heutige arabische Schriftsprache ihre wissenschaftliche und technische Terminologie bildet, wobei eine zentrale Rolle den spezifischen Entlehnungsverfahren zukommt. Der erste Teil der Arbeit behandelt die Entlehnung einzelner Termini. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Übernahme syntaktischer Strukturen. Durch den Kontakt zum Französischen und Englischen hat das moderne Arabisch (MA) in diesem Jahrhundert neue Wortbildungsverfahren entwickeln können, die insbesondere zur Prägung neuer Termini herangezogen werden. In Fachtexten stellt man oft fest, daß zahlreiche entlehnte Verfahren eine entscheidende Rolle in der Einbettung neuer Termini spielen, wie z.B. Entlehnung eines Fachwortes, Entlehnung einer syntaktischen oder morphologischen Struktur und auch die Entlehnung tropischer Verfahren, wie Metapher, Metonymie und Hypallage. Wie sich zeigen läßt, führen diese Entlehnungen dazu, daß die Wortbildung im NHA in vielerlei Hinsicht von der des Klassisch-Arabischen abweicht.

Inhalt:

1. Einführung
 - 1.1. Waage der Analogiewortbildung
 - 1.2. Phonetische Anpassung
 - 1.3. Morphologische Anpassung
 - 1.4. Orthographische Anpassung
 2. Entlehnungsverfahren
 - 2.1. Synkopische Zusammensetzung
 - 2.2. Kompositionale Wortbildungen mit /ā
 - 2.3. Calque
 - 2.4. Nisba-Suffix -iyy
 - 2.5. Komposition mit Hilfe von fremden Elementen
 - 2.6. Bildung von komplexen Termini
 - 2.7. Semantischer Transfer
 - 2.7.1. Metonymie
 - 2.7.2. Metapher
 - 2.7.3. Übertragung aufgrund von Formähnlichkeiten
 - 2.7.4. Übertragung aufgrund funktionaler Entsprechungen
 - 2.7.5. Hypallage
- Literaturverzeichnis

1. Einführung

"Entlehnung" bezeichnet in der Sprachwissenschaft den Prozeß, durch den eine Sprache ein Element aus einer anderen Sprache inkorporiert. So hat das Arabische zu Beginn des 20. Jahrhunderts, um eine Literaturgattung zu bezeichnen, aus dem Französischen den Terminus *drama* als *dirāma* entlehnt. Zwei Silben drücken somit das aus, was das damalige Arabisch nur durch eine lange Paraphrase auszudrücken vermochte.

Eine der wichtigsten Merkmale der Entlehnung ist die Monosemie (Monoreferenz). Das entlehnte Wort hat im Moment seiner Einführung in ein bestimmtes kontextuelles Umfeld, wo es eine präzise Funktion hat, nur eine Bedeutung (auch wenn das Wort in der Quellsprache polysemisch ist). So bezeichnet das französische Wort *téléphone* im Arabischen "Apparat für Nachrichtenübertragung" und hat nicht die Bedeutung von *téléphone* in dem Begriff *téléphone arabe* (schnelle Nachrichtenübertragung von Mund zu Mund). Angenommen im Französischen gäbe es für das Wort *x* fünf Bedeutungen (x_1, x_2, x_3, x_4, x_5), dann übernimmt das Arabische (um eine Lücke zu füllen) nur eine Bedeutung, z.B. x_1 , da es im Moment seiner Einführung in ein bestimmtes kontextuelles Umfeld nur eine Bedeutung benützt und überträgt. Ist die Bedeutung eines Wortes erst einmal in die Sprache übernommen, ist dieses fähig, neue Wortfelder zu bilden und sich wie ein gewöhnliches Wort der Sprache zu verändern.

Beispiele:

Wortfeld 'télévision'	<i>tilifizyōn</i>	--->	"Fernseher"
	<i>talfaza</i>	--->	"durch Fernsehen übertragen"
	<i>talfazat</i>	--->	"Fernsehen"
	<i>mutalfaz</i>	--->	"vom Fernsehen übertragen"

Die Entlehnung bezeichnet im MA sowohl den Prozeß als auch das Resultat der Übernahme eines sprachlichen Begriffs, insbesondere aus den europäischen Sprachen. Es handelt sich also um Kulturwortschatz und um fachliche Begriffe. Solche Entlehnungen haben alle Bereiche des Alltagslebens erobert und sind erfahrungsgemäß durch politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Kontakte verursacht worden; dies gilt nicht nur für das MA, sondern auch für andere Kultursprachen und ist somit eine universelle Erscheinung. H-J. Wolf (1979: 176) hat die Entlehnung englischer Sportbegriffe ins Französische des 19. Jh. so geschildert: "... Zahlreiche Sportarten wie Boxen, Fußball, Rugby gelangen im 19. Jh., von England kommend, auf den Kontinent. Entsprechend zahlreich waren Entlehnungen auf diesem Gebiet; angeführt wurden bereits *boxe, football, hockey,*

rugby, tennis etc. Englische Verben werden mittels *-er* in die 1. französische Konjugation eingereiht: *boxer* (18.Jh.), *dribbler* (19.Jh.), *smasher* (20.Jh.), bei den Bezeichnungen für den Sportler wird die Endung *-er* allmählich durch französisch *-eur* ersetzt: *boxeur* (...)."

Trotz des vielfach manifestierten Widerstandes gegenüber dem Fremdwortgut kann man eine große Anzahl von Fremdwörtern sowohl in der Hochsprache als auch in den verschiedenen Dialekten registrieren. Der englische oder französische Beitrag zum arabischen Lexikon, zunächst durchaus bescheiden, ist heute entschieden umfangreicher als in den gesamten vergangenen Jahrhunderten. Der stets steigende Strom europäischer Importe hat bei den Grammatikern und Puristen hysterische Reaktionen hervorgerufen. Sie befürchten, daß die reine Sprache ihren semitischen Geist verlieren könnte. Deshalb gehen sie energisch gegen Fremdwörter vor und versuchen, diese durch arabische Bezeichnungen zu ersetzen, auch wenn die Benutzerschaft das Fremdwort bereits in ihre Sprache integriert hat:

(1)

Akademieausdruck	Übersetzung	Presse	Begriff
<i>šāṣat al-mar'ī</i>	Schirm des zu Sehenden	<i>tilivizyōn</i>	Fernsehen
<i>mutakallima 'alā bu'd</i>	Sprecherin auf Ferne	<i>tilifōn</i>	Telefon
<i>ḡābir</i>	von <i>ḡabara</i> (arch.) = <i>naẓara</i> "gucken"; <i>kataba</i> "schreiben" ¹	<i>duktūr</i>	Doktor

O.g. Wörter können in zwei Gruppen eingeteilt werden:

1. Die Gruppe der übernommenen und arabisierten Wörter, die wir sowohl in den Medien als auch in der gesprochenen Sprache finden, wie z.B. *duktūr*.
2. Die Gruppe der in den Dialekten gebräuchlichen europäischen Wörter, die durch unbenutzte und veraltete klassische Wörter ersetzt werden müssen, wie z.B. *tilivizyōn* (wird oft mit *ō* gesprochen). (Für weitere Beispiele siehe Badawi 1997; 1999b).

Daß die neuen Schichten des MA Wortschatzes erhebliche Synonymie und hohe Variation aufweisen, ist ein logisches Resultat dieses Sprachreaktionismus, der auf die eine oder andere Art die Sprache mit ihrem lebendigen Stoff in eine Sackgasse führen will. Natürlich gibt es unter den arabischen

¹ 'al-mu'ḡam al-wasīṭ (1972: 309).

Sprachwissenschaftlern und Philologen Uneinigkeit darüber, wieviel fremdes Wortgut (an Vokabeln, Redewendungen und neuen syntaktischen Strukturen usw.) noch tolerierbar ist. Viele sind der Überzeugung, daß die *'arabiyya l-fuṣḥā* durch die zahlreichen Europäern (vgl. Al-Magdisi 1966: 383-384) und Dialektalisten ihre Schönheit als heilige Sprache des Qurān², ihren klassischen Charakter und ihr Genie verlieren könnte. Deshalb gehen sie sehr energisch gegen Fremdeinflüsse vor und versuchen, diese durch klassische Bezeichnungen zu ersetzen, die jedoch erfahrungsgemäß in den meisten Fällen wenig Resonanz finden. Derartiger Purismus erinnert an das Franz. des 17. Jahrhunderts, als "les gens précieux" versuchten, sich von der Masse des Volkes abzuheben, indem sie die als "un chic" empfundenen Wörter durch meist lächerliche Umschreibungen zu ersetzen versuchten, z.B. 'ameublement de la bouche' ersetzt 'dents' etc.

1.1. Waage der Analogiewortbildung

Bevor ein Fremdwort abgeleitet wird, wird es auf die Waage der Analogiewortbildung gelegt. Sie berücksichtigt Phonetik- und Morphologiemöglichkeiten sowie die Tauglichkeit vorhandener Bezeichnungen für das einzuführende Wort. Die Aussprache des neuen Wortes ist für die lautliche Anpassung eine wichtige Voraussetzung. Hat ein Wort alle diese Prüfungen bestanden, so kann es zum Kernwort, d.h. zum Kern eines neuen Wortfeldes, werden. Dann kann dieses Wort durch *lstiqaq* "Derivation" abgeleitet werden. Die Stärke des *lstiqaq* liegt darin, daß man nicht nur auf den arabischen Wortschatz angewiesen ist, sondern auch Lehnwörter assimilieren kann, die oft im Arabischen produktiv und integrierbar sind.

Um zu illustrieren, wie die morphologischen Vorgaben des Arabischen über das Bisherige hinaus nutzbar gemacht werden könnten, bringe ich an dieser Stelle einen Vorschlag (weitere Vorschläge in Badawi 1997: 121f.):

Paraphrase ³	Vorschlag
<i>waraq muqawwā</i> "verstärktes Papier" <i>qawwā</i> "verstärken" <i>ḡaṭṭā bil-muqawwā</i> "mit dickem Papier bedecken" <i>ḡallada (kitāb-an) bil-muqawwā</i> "mit dickem Papier einbinden"	<i>kartūna</i> "Karton" <i>kartana</i> "kartonieren" (frz. cartonner)

2 Die engen Verhältnisse zwischen Religion und Sprache wurden insbesondere von Ibn Ġinnī (gestorben 1002) in seinem Werk *al-ḥaṣā'is* Band III S. 245 behandelt.
3 Siehe Paraphrasen in Ah-Manhal (1983: 170).

<i>ġilāf kartūn</i> "Kartenhülle"	<i>kartanat</i> (frz. "cartonnage")
<i>taġlid bil-muqawwā</i> "Buchbinden mit dickem Papier"	
<i>'ašġālu l-muqawwā</i> "Pappherstellung"	<i>kartūniyyāt</i> (frz. "cartonnerie")
<i>šinā'atu l-muqawwā</i> "Pappberuf"	
<i>tiġāratu l-muqawwā</i> "Papphandel"	<i>kartūniyyat</i>
<i>mašna'u kartūn</i> "Pappenfabrik"	<i>kartūniyy</i> (frz. "cartonneux, -euse")
<i>kartūniyy</i> "kartonisch"	<i>kartān</i> (frz. "cartonnier, -ière")
<i>šāni'u l-muqawwā</i> "Kartonagenarbeiter"	<i>kirtin</i> "Kartonkünstler" (der schöne Kartosherstellt"

1.2. Phonetische Anpassung

Phonetische Anpassung bedeutet: Alle Lehnwörter werden dem arabischen Lautsystem durch entsprechende Lautsubstitutionen weitgehend angeglichen (Vgl. RAAD 1922: 51).

"...les emprunts étrangers récents sont généralement pliés aux lois phonétiques de l'arabe, tout en gardant certains traits (notamment vocaliques) de leur prononciation originelle. On entend *sinemá*, *metr*, *soviet* (transcription *súfiyyat*). Les noms scientifiques sont prononcés à peu près comme la langue d'origine d'où ils sont tirés." (Monteil 1960: 62).

In der Physik z.B. findet man *wāṭ* und *ġiram* usw. Viele Wörter sind aus den verschiedenen Dialekten ins MA übernommen worden. Die phonetische Flexibilität der Dialekte bei der Übernahme europäischer Wörter ist viel größer als die der Hochsprache:

"...die Entwicklung des Phonemsystems des Arabischen zu den Phonemsystemen der neuarabischen Dialekte läßt sich nicht ohne weiteres als eine Vereinfachung beschreiben. In nicht wenigen Dialekten ist die absolute Zahl der Phoneme größer als im Altarabischen. Dem Zusammenfall einzelner Phoneme steht die Aufspaltung anderer-in zwei neue Phoneme gegenüber, meist auf dem Wege über die Phonemisierung von ursprünglich phonetischen Varianten. Auch durch die massenhafte Übernahme von Fremdwörtern können sich neue Phoneme etablieren." (Jastrow 1982: 129).

Beispiele

radju "Radio", *sukalāta* "Schokolade", *siġāra* "Zigarette", *tilifizyōn* "Fernsehen", *burġuwaziyya* "bourgeoisie". (bzgl der theoretischen Frage der Entlehnung siehe Badawi 1998a)

1.3. Morphologische Anpassung

Nach der phonetischen ist die morphologische Anpassung die zweite Etappe für die Einführung eines Fremdwortes. Hier unterliegt das Lehnwort den Regeln der arabischen Grammatik (Derivation, Pluralbildung, Genusbildung, etc.). Vom Fremdwort *'uksigīn* "Oxygen, Sauerstoff" kann ein folgendes Wortfeld gebildet werden:

Substantiv *'uksigīn* "Oxygen, Sauerstoff"
 Verb *'aksada* "oxydieren, rosten lassen II *ta'aksada* sich oxydieren
 Infinitiv *'aksada-t-un* "Oxydieren"
 Partizip *mu'aksad* "oxydiert"
 Substantiv *'uksīd* "Oxyd" pl. *'akāsīd*, etc.

Beispiele:

"Fremdwort"	Verb	Verbalsub.	Part.
<i>'uksīd</i> "Oxid"	<i>'aksada</i> "oxidieren"	<i>'aksada</i> "Oxidierung"	<i>mu'aksad</i> "oxidiert"
<i>karbōn</i> (carbon) "Kohle"	<i>mukarban</i> "kohlen"	<i>karbana</i> "Ankohlung"	<i>mukarban</i> "verkohlen"
<i>bāster</i> "Pasteur (Louis)"	<i>bastara</i> "pasteurisieren"	<i>bastara</i> "Pasteurisation"	<i>mubastar</i> "pasteurisiert"
<i>'amerikā</i> "Amerika"	<i>'amraka</i> "amerikanisieren"	<i>'amraka</i> "Amerikanisierung"	<i>mu'amrak</i> "amerikanisiert"

1.4. Orthographische Anpassung

Wenn man die von den Akademien verbreitete und als offiziell geltende Orthographie im Blick hat, stellt man fest, daß die entlehnten Wörter ein wesentliches Problem für die Verschriftlichung darstellen.⁴ Betrachtet man z.B. das Wort *ingeltarā* "England", so sieht man, daß das englische *g* drei Transkriptionen hat, nämlich *k*, *ḡ* und *q*: *inkiltarā*, *inqiltarā* und *ingiltarā* (*alif* am Wortende wird in Ländernamen oft als *ta marbūṭa* geschrieben).

4 Endress (1982:184), "...nur in seltenen Fällen, fast nur dann, wenn eine Orthographie in neuerer Zeit aufgrund wissenschaftlicher Analyse der Sprache neu geschaffen wurde, gibt die Orthographie das Lautbild der Sprache eindeutig und nach vorhersagbaren, ausnahmslos gültigen Regeln wieder. Ansonsten sind Orthographien, vor allem solche, die auf eine längere Geschichte zurückblicken, gewöhnlich durch eine Reihe von Faktoren belastet, welche die Zuordnung der graphischen Zeichen zu den lautlichen Einheiten der Sprache beeinträchtigen. Zu solchen Störfaktoren gehören u.a. Unzulänglichkeiten, die schon bei der Entstehung der Orthographie angelegt waren."

Wie bereits erwähnt, ist das Ziel der arabischen Akademien die Modernisierung der Sprache. Doch haben sie sich mehr mit Vokabeln und Veröffentlichungen alter Bücher beschäftigt als mit der Sprache selbst und ihrer Entwicklung:

Das Problem der Schrift⁵, der Transkription europäischer Laute, der Vereinfachung der Grammatik und der Akzeptanz der Dialekte als wortschatzliefendes Corpus ist auf dem alten Stand geblieben. Kurzum, es gibt bis heute keine konkreten Resultate, obwohl Modernisierungsprojekte den Akademikern seit langem vorliegen. So findet man in der Orthographie viele Archaismen und Inkongruenzen (s.u. Schrift).

Dies erschwert z.B. die Transkription (Transliteration) europäischer Wörter und Namen.

"...la translittération des mots et des noms propres occidentaux est inconnue. Aucun système n'étant appliqué, ces mots et ces noms propres sont défigurés et souvent reproduits de plusieurs façons" (Monteil 1960: 43).

Im Gegensatz zum Klassisch-Arabischen haben die arabischen Dialekte und sogar das gesprochene MA einige europäische Laute übernommen,⁶ so z.B. /v/ in *widju* (Video) und *wimtu* (Getränkessorte) usw. Die Grammatik⁷ wiederum krankt an, für moderne Verhältnisse, zu großer und detaillierter Normativität.

2. Entlehnungsverfahren

Die in den europäischen Sprachen verbreiteten Verfahren der Zusammensetzung von mehr als zwei Wörtern ist der syntaktischen Struktur des KA fremd. In den folgenden Beispielen werde ich zwischen

1. Präfigierungen (bestehend aus einem Präfix (gebundenes Morphem) und einem freien Morphem) und
2. Zusammensetzungen (zweier freier Morpheme) unterscheiden.

5 Unter Abdelmalik (685-705) wurde das heute gültige System der diakritischen Punkte festgelegt. In der Folgezeit blieben die Buchstabenformen im wesentlichen unverändert.

6 Vgl. Omar (1993: 23) und die Zeitung *aš-šarq al-'awsaṭ* Nummer 6146 (1996).

7 Sibawayh (gest. 793) begründete eine Grammatiktradition, die auf der Sammlung von Zeugnissen der altarabischen Dichtersprache beruht; ihre Normen blieben in allen wesentlichen Punkten in der Folgezeit unverändert.

2.1. Synkopische Zusammensetzung (taḥ-, qab-, faw-, kahra-)

a) Die erste Form betrifft neue Präfixe des MA, die von Präpositionen durch Apokope gebildet sind, d.h. die Präposition verliert ihre letzte Silbe und damit auch ihre Funktion als freies Morphem. Sie dient dann der Bildung von synkopischen Wortzusammensetzungen. Sie bilden sowohl mit substantivischen als auch adjektivischen Basen Derivata, deren Ebenbilder in den europäischen Sprachen zu finden sind:

- **taḥ-** (von *taḥt* "unter")
taḥbahriyy
"Sous marin"
تبحري
- **qab-** (von *qabl* "vor")
qabmadāriyy
"préorbital"
قبمداري
- **faw-** (von *fawq* "über")
fawṣawtiyy
"ultrasonique"
فوصوتي

b) Die zweite neue Form zeigt sich z.B. im Allomorph *kahra-* "elektro-" (von *kahrubā* "Strom"), das auch durch Apokope gebildet ist.

- **kahra-**
kahraḍaw'iyy
"électro-optique"
كهروضوي

2.2. Kompositionale Wortbildungen mit /ā

Das Negationselement /ā ist das einzige Element, das bereits im Mittelalter gebräuchlich war. Heute sind Wortformationen mittels dieses Elements sehr häufig und verschieden: /ā dient als Kompositionselement in substantivischen, adjektivischen und verbalen Bildungen zur Wiedergabe etwa folgender für französischer Präfixe *a-*, *in-*, *non-*, *an-*, *dé-*, *anti-*, *sans-*, usw. Man kann sagen, daß /ā- im NHA sowohl seine Produktivität als auch seine Funktionalität durch die Erweiterung seiner morphologischen und semantischen Motivation vergrößert hat.

Das Element *lā* hat keinen grammatikalischen Einfluß auf die Flexion und die Determination des folgenden Wortes:⁸

a) *lā* + Sub.

lānizām "Systemlosigkeit"⁹

لانظام

lātab' "inhibition d'impression"¹⁰

لاطبع

b) *lā* + Adj. (Sub. + *nisba*)

lāsilkīyy "drahtlos, Funk-; Rundfunk"¹¹

لاسلكي

lā'aşliyy "athématique"¹²

لاأصلي

c) *lā* + Part. (Abgeleitete Nomina)

lāmutarābiṭ "incohérent"¹³

لامترابط

lāmutazāmin "asynchrone"¹⁴

لامتزامن

d) *lā* + Verbalsub. (*maşdar*)

lātarābuṭ "incohérence"¹⁵

لاترابط

e) *lā* + Abstraktbildung vom Infinitiv (*maşdar şinā'īyy*)

lādihniyya "antimentalisme"¹⁶

لاذهنية

8 Für Beispiele in der Gemeinsprache siehe Larousse Ar.- Ar.(1989: 1066- 1067).

9 Wehr (1977: 758).

10 Haddad (1988: 145).

11 Wehr (1977: 758).

12 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 15).

13 Haddad (1988: 141).

14 Haddad (1988: 20).

15 Haddad (1988: 141).

16 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 12).

lādīniyya
لا دينية

"Irreligiosität"¹⁷

In den Beispielen (e) können wir zweierlei Neubildungen feststellen: einerseits die *maṣdar šinā'iyy* -Bildung (Abstrakta-Bildung), andererseits die Präfigierung von *lā*.

f) *lā* + Imperf. (Aktiv)

lāyan'akis

"unreflektierbar ("wörtl.: "beugt sich nicht")

لا ينعكس

g) *lā* + Imperf. (pass.)

lāyu'kal

"immangeable"¹⁸ ("wörtl.: "wird nicht gegessen")

لا يؤكل

lāyustargā'

"irrécupérable"¹⁹ ("wörtl.: "wird nicht zurückgewonnen")

لا يسترجع

2.3. Calque

Weitere Komposita entstehen beispielsweise durch die Zusammensetzung mit den Substantiven und den Präpositionen *šibh* "halb-", *'adam* "mangels", *gayr* "außer", dem Demonstrativ *dū* (*dāt*, usw.) "Ähnlichkeit" ("der usw. von ..."), *taḥta* "unter", *fawqa* "über", usw. Vorbilder in der alten Sprache zwar, die moderne hat jedoch den Verfahren stark ausgeweitet.

I *šibhu*

1. *šibh* + regiertes Nomen (*muḍāf ilayhi*)

In ähnlicher Weise wie *gayr* ("Ähnlichkeit; anders") und *miṭl* ("Gleichheit, Gleicher") wird *šibh(u)* konstruiert. Es dient vor allem zur Bildung von Phrasen, die den mit "halb-" gebildeten Komposita des Deutschen entsprechen.

In der Fachsprache dient es u.a. zur Wiedergabe des griechischen Elements *pseudo*. Es gibt auch frz. Lexeme wie *semblable à*, *quasi*, *proto*, *para*, usw. wieder.

a) *šibhu* + Nomen

šibhu-luḡa

"pseudo-langue"²⁰ ("Pseudosprache, Lingua franca")

شبه لغة

17 Wehr (1977: 758).

18 Al-Manhal (1994: 535).

19 Haddad (1988: 153).

20 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 115).

- b) *šibhu* + Adj.
šibhu-‘ašwā’iyy "pseudo-aléatoire"²¹ (wörtl.: "zum Hochdunkel gefähig")
 شبه عشوائي
- c) *šibhu* + Sub.
šibhu- murādif "pseudo-synonym"²²
 شبه مرادف
- d) *šibhu* + Part.
šibhu-šāmit "semi-consonne"²³ (wörtl.: "halbschweigend")
 شبه صامت

II *‘adamu*

adamu tritt oft vor ein Substantiv ins Annexionsverhältnis. In Verbindung mit determinierten Nomina drückt *‘adam* "Mangel, Nichvorhanden sein; Nichthaben"; Inhalte wie z.B. Mangel und Abwesenheit aus.

- a) *‘adamu*+ Verbalsub.
‘adamu-t-tawāfuq "incongruité"²⁴
 عدم التوافق
- b) *‘adamu* + Abstraktbildung im Infinitiv
adamu-l’istiqāma "agrammaticalité"²⁵
 عدم الاستقامة

III *gayru*²⁶

Bei der Verbindung mit Nomina hat *gayr* die Bedeutung französischer Negationspräfixe "*non-*, *a-*, *dé-*, *in-*". Das mit *gayr* verbundene Adj. kongruiert wie sonst im Genus bzw. Numerus und hinsichtlich der Determination mit dem zugehörigen Substantiv, während *gayr* "Andersheit; anders" die Kasuskongruenz übernimmt.²⁷

21 Haddad (1988: 233).

22 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 93).

23 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 129).

24 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 66).

25 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 9).

26 Fischer (1979: 219), in der Schriftsprache kommt *gayr(u)* "ein anderer als ..., etwas anderes als ..." nur in Verbindung mit einem Genetiv vor. Das im Genetiv stehende Sub., Pron. oder Adj. wird durch *ḡayr* ausgeschlossen ("alle ... außer ...") oder negiert ("nicht ...").

z.B. نريد غير ذلك.

27 Vgl. Fischer (1979: 219) und Higazi (1991: 81 - 82).

a) *ġayru* + Part.

ġayru-faṣīḥ "non-standard"²⁸
غير فصیح (Wörtl.: "unklar"; von *faṣīḥa* "Klarheit")

b) *ġayru* + Adj.

ġayru-lafziyy "allophonique"²⁹
غير لفظي

IV *bayna*

bayna "zwischen" kommt in folgenden Konstruktionen vor:

a) *bayna* + Nomen im Dual oder Plural

bayna-maqṭa'ayn "ambisyllabique"³⁰ (wörtl.: "zwischen zwei Silben")
بين مقطعين

b) *bayna* + Adj.

bayna-luġawiyy "isoglosse"³¹ (wörtl.: "zweisprachlich")
بين لغوي

V *ḡū* (*dāt*, usw.) "Besitzer von ..., der von ..."

ḡū (usw.) + Nomen

ḡū-ma'nā "significatif"³²
ذومعنى

dawāt-'aġniḥa "insectes ailés"³³
ذوات أجنحة

VI *taḥta* "unter"

taḥta + Nomen

taḥta-l'aḥmar "infrarouge"³⁴
تحت الأحمر

taḥta t-taġriba "auf Probe"³⁵
تحت التجربة

28 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 96).

29 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 95).

30 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 10).

31 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 73).

32 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 85).

33 Larousse As-Sabil Al-Wasit (par Daniel Reig) Ar.-Fr. (1987: 218).

34 Larousse Ar.-Ar. (1989: 195).

35 Larousse Ar.-Ar. (1989: 195).

VII *fawqa* "über"

fawqa + [Nomen + Nisba] (Adj.)

fawqa-l-banafsagiyy "ultraviolet"³⁶

فوق البنفسجي

fawqa + Sub.

fawqa-t-ṭabī'a "übernatürlich"³⁷ (aus deutschen Lexika)

فوق الطبيعة

fawqa-l-'āda

"außergewöhnlich"³⁸

فوق العادة

fawqa + Verbalsub. (maṣdar)

fawqa-t-tarkiz "surconcentré"

فوق التركيز

VIII Ordinalzahlen + regiertes Nomen

'awwal uksīd "Monoxid"³⁹

أول اوكسيد

tānī uksīd "Dioxyd"⁴⁰

ثاني اكسيد

IX Distributivzahlen [Zahl + *Nisba*] + regiertes Nomen

a) Distributivzahlen + Sub.

'uḥādiyy al-qanāt "monocanal"⁴¹

أحادي القناة

'uḥādiyy aṣ-ṣawt "monophone"⁴²

أحادي الصوت

b) + Sub. Pl.

ṭunā'īyy al-ḥurūf "bilittéral, bilitère"⁴³

ثنائي الحروف

36 Haddad (1988: 295).

37 Wehr (1977: 654).

38 Wehr (1977: 654).

39 Larousse Ar.-Ar (1989: 120).

40 Schregle (1974: 292).

41 Haddad (1988: 189).

42 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 89).

43 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 19).

- c) + Infinitiv
'uḥādiyy al-istiqrār "monostable"⁴⁴
 أحادي الاستقرار
- 'uḥādiyy al-nizām* "monosystémique"⁴⁵
 أحادي النظام
- d) + Part. Akt.
'uḥādiyy al-mu'aliḡ "monoprocasseur"⁴⁶
 أحادي المعالج
- e) + Part. Pass.
'uḥādiyy al-mu'āmal "à un seul opérande"⁴⁷
 أحادي المعامل
- f) + Nomina abstracta
'uḥādiyy ar-raḥāwiyya " monocabestan"⁴⁸
 أحادي الرحوية

Es gibt gewisse Termini, die in der Fachsprache durch die Zusammensetzung von Partizipien u. Nomina entstanden:

X Part. Akt. + Sub. in genitivischer Abhängigkeit

tābit al-mudda "isochrone"⁴⁹ (wörtl.: "beständig hinsichtlich der Zeitdauer")
 ثابت المدة

tābit at-ṭāl "à longueur fixe"⁵⁰ (wörtl.: "beständig hinsichtlich der Länge")
 ثابت الطول

XI Part. Akt. + Adj. in Beiordnung

tābit zamaniyy "constante de temps"⁵¹
 ثابت زمني

I, III u. V haben klassisch-arabische Vorläufer, die restlichen sind Weiterentwicklungen alter Muster.

44 Haddad (1988: 189).

45 Unified Dictionary of linguistic terms (Eng.-Fr.-Ar.) (1989: 89).

46 Haddad (1988: 189).

47 Haddad (1988: 201).

48 Haddad (1988: 189).

49 Haddad (1988: 153).

50 Haddad (1988: 169).

51 Haddad (1988: 68).

2.4 Nisba-Suffix(-iyy-)

Das Nisba-Suffix *-iyy* ist das produktivste Suffix in der heutigen Wortbildung überhaupt. Es dient zur Bildung denominaler Adjektive, die ursprünglich die Zugehörigkeit oder Beziehung bezeichnen. Dieses Suffix kommt in der Regel in substantivischen Basen (*ḥağariyy* "Stein-", *mā'iyy* "Wasser-"), zusammengesetzten Substantiven (*kahrūmagṇaṭīsiyy* "elektromagnetisch") und Ableitungen mit fremdsprachlichen Substantiven vor (s.u. 3.5).

Das Nisba-Suffix dient aber auch zur Bildung von den im heutigen Arabisch in beträchtlichem Maße verwendeten Nomina abstracta, die mit Hilfe der im Feminin erscheinenden Nisba-Endung *-iyyat(un)* gebildet werden. Die Technik ist freilich bereits alt.

Der semantische Wert des Nisba-Suffixes hat sich im NHA sowohl bei substantivischer als auch bei adjektivischer Bildungen deutlich um einige Merkmale erweitert: Es (das Nisba-Suffix) drückt die Zugehörigkeit zu bestimmten politischen, wissenschaftlichen und kulturellen Orientierungen aus. Es ist aber auch das Suffix für die Charakterisierung von Berufsbezeichnungen, menschlichen und geistigen Eigenschaften bildet ferner, was es in klassischer Sprache zumindest nicht soll, Materialadjektive: *dahabiyy* "goldig".

Adjektive mit Nisba, die oftmals in einer 'uneigentlichen Annexion' "*al-'iḍāfatu ġayru l-ḥaqīqiyya*") vorkommen, nennen im Bereich der Technik in der Regel keine Eigenschaften, sondern stellen nur eine allgemeine Relation zwischen dem Basisinhalt und dem Inhalt des Bezugssubstantivs her: *ġihāz lāsilkīyy* "Funkgerät": die Basis (*lāsilk* "Funk") gibt schon den Verwendungszweck an. Der Unterschied der Nisba-Verwendung in Gemein- und Fachsprache wird oft nicht gesehen.

Beispiele:

qawqa'iyyu š-šakl "Muschelgestalt" (wörtl.: "muschelartige Gestalt")
قوقي الشكل

*bayḍawiyy aš-šakl*⁵² "ovale Gestalt" (wörtl.: "eiertige Gestalt")
بيضاوي الشكل

Diese semantische Erweiterung ist auf strukturesemantische Entlehnungen zurückzuführen, d.h. bei der Übersetzung von europäischen Ausdrücken ins Arabische werden semantische Strukturen übernommen.⁵³

52 *bayḍiyy* und *bayḍawiyy* sind durchaus möglich. Vgl. Wehr (1977: 75).

53 Es gibt auch nichtarabische Suffixe wie z.B. *-im* in *ṣawtīm* "Phonem".

2.5 Komposition mit Hilfe von fremden Elementen

Hier geht es um Syntagmen, die aus einem Präfix und einer Basis bestehen, wobei dieses in Erstposition zur Prädetermination bzw. genaueren Bestimmung der Basis dient. Diese gelehrten Zusammensetzungen sind reine Lehnübersetzungen aus europäischen Sprachen. Sie haben sich nicht nur in der Terminologie der Naturwissenschaften (z.B. Physik, Chemie) etabliert, sondern auch im alltäglichen Vokabular der arabischen Dialekte.

Beispiele

kilū-

kilūkalima

"kilomot"⁵⁴

كيلوكلمة

kilūdawra

"kilocycle"⁵⁵

كيلودورة

mikrū-

mikrūdā'ira

"microcycle"⁵⁶

ميكرودائرة

mikrūtāniya

"microseconde"⁵⁷

ميكروثانية

miḡā-

miḡākalima

"megamot"⁵⁸

ميغاكلمة

miḡādawra

"megacycle"⁵⁹

ميغادورة

Diese Zusammensetzungen haben oft adjektivische Formen nach 3.4., z.B. *mikrūdā'iriyy*.⁶⁰

Analog kommt es gelegentlich zu vergleichbaren Bildungen aus arabischem Wortmaterial, die aber sichtbar gegen Grammatik und Sprachnormen des KA verstoßen:

54 Haddad (1988: 156).

55 Haddad (1988: 156).

56 Haddad (1988: 183).

57 Haddad (1988: 184).

58 Haddad (1988: 177).

59 Haddad (1988: 177).

60 Siehe Chaabani (1984: 141 - 142).

ḍaw'

ḍaw'ukīmyā'

"Photochemie"

ضوء وكيمياء

2.6. Bildung von komplexen Termini

Eine der wichtigsten Aufgaben der arabischen Wortbildungsverfahren liegt darin, komplexe terminologische Einheiten zu schaffen. In diesem Abschnitt soll gezeigt werden, wie fachsprachliche Phraseologismen (Phr) gebildet werden und welche Verfahren dabei eine entscheidende Rolle spielen.

Subordinationsstrukturen

1 *na't + man'ūt* (Adj + Sub.)

'ittiṣāl maḥalliyy

"communication locale"⁶¹

إتصال محلي

'ittiṣāl tiliksiyy

"communication télex"⁶²

إتصال تلکسي

tafriḡ dināmiyy

"vidage dynamique"⁶³

تفريغ دينامي

tawsī' luḡawiyy "extention d'un langage de programmation"⁶⁴

توصيل لغوي

In dieser Kategorie können Nomina (terminologisch gesehen) mehr als ein Adjektiv regieren:

taṣḡil tatabu'iyy āliyy

"fonctionnement séquentiel automatique"⁶⁵

تسجيل تتابعي آلي

2 *'ism maf'ūl* (Part. Pass.) + *ḥāl* (Adj + Zustandsadverb)

Die Basen dieser Konstruktionen sind in der Fachsprache immer adjektivisch.

mustaqṭab(un) dā'iriyyan

"polarisé circulairement"

مستقطب دائرياً

61 Haddad (1988: 191).

62 Haddad (1988: 61).

63 Haddad (1988: 301).

64 Haddad (1988: 117).

65 Haddad (1988: 126).

mubarmaġ(un) muqaddaman "préprogrammé"⁶⁶
مبرمج مقدماً

3 *muḍāf + muḍāf ilayhi* (Genitivverbindung)
tansīq(u) aṣ-ṣafḥat(i) "mise en page"⁶⁷
تنسيق الصفحة

tanqīḥ(u) an-naṣṣ(i) "édition de texte"⁶⁸
تنقيح النص

'izālat at-tasalsul "désérialisation"⁶⁹
إزالة التسلسل

'izāḥat al-arqām "décalage de chiffres"⁷⁰
إزاحة الأرقام

4 *ġārr + maġrūr* (präpositionale Ergänzung)

Diese Struktur benötigt die Präposition *bi* zur Bildung der Termini dieser Kategorie.

1. [[Nomen] + [Prä.] + [Nomen] + [Nomen]]
'isti'māl bi-lawḥat mafātīḥ "interrogation à clavier"⁷¹
إستعمال بلوحة مفاتيح

2. [[Nomen] + [Nomen] + [Prä.] + [Nomen]]
'adāt at-taḥakkum bil-'arḍ "contrôleur d'unités de visualisation"⁷²
أداة التحكم بالعرض

tadqīq bil-'aġhiza "contrôle câblé"⁷³
تدقيق بالاجهزة

tadqīq bil-ḥašw "contrôle par redondance"⁷⁴
تدقيق بالحشو

66 Haddad (1988: 224).
67 Haddad (1988: 185).
68 Haddad (1988: 285).
69 Haddad (1988: 86).
70 Haddad (1988: 78).
71 Haddad (1988: 151).
72 Haddad (1988: 71).
73 Haddad (1988: 69).
74 Haddad (1988: 70).

Der *mağrūr* kann sich in dieser Kategorie mit weiteren Expansionen verbinden. Diese Eigenschaft der fachsprachlichen Wortbildung ist ohne Zweifel häufig und kann manchmal sehr lange und unhandliche Wendungen bilden.

3 Adverbiale Verbindung [[Nomen] + [Nomen] + [Adv.]]

'idḥāl al-bayānāt ṣawtiyyan "entrée vocale de données"⁷⁵
إدخال البيانات صوتياً

tarqīm al-aṣṭur āliyyan "numérotage automatique des lignes"⁷⁶
ترقيم الأسطر آلياً

Adjektivische Konstruktionen

Diese Termini haben eine adjektivische Basis. Sie können in substantivische Termini integriert werden. Manche können substantiviert werden.

- Adj + Adj

mustaqṭab ihliḡiyya "polarisé elliptiquement"
مستقطب إهليجيا

2.7. Semantischer Transfer

Das Arabische kann die Fülle der europäischen Terminologie nicht übernehmen, es sei denn, einem Teil seines alten Potentials an Wörtern und Lexien werden durch Zuteilung neuer Bedeutungen bzw. Bedeutungserweiterungen neue Impulse gegeben.

2.7.1. Metonymie "kināya"

Metonymie ist ein Mittel der uneigentlichen Ausdrucksweise, d.h. es handelt sich um die Ersetzung des eigentlich gemeinten Wortes durch ein anderes, das in einer geistigen oder sachlichen Beziehung zu ihm steht. Ein sehr häufiger Fall in der Metonymie ist die Gleichsetzung von Handlung und Handlungsergebnis. Das Wort *tasḡil* "Aufnahme" hat zwei Bedeutungen:

1. Die Tatsache, daß man etwas aufnimmt,
2. dasjenige, was aufgenommen worden ist; eigentlich "*musagḡal*"⁷⁷

75 Haddad (1988: 108).

76 E. Haddad (1988: 199).

77 Weitere Beispiele siehe Haddad (1988: 85, 91, 93).

2.7.2. Metapher "isti'āra"

Die Metapher springt in eine andere Bildsphäre. Sie stellt die Übertragung eines Wortes in einer uneigentlichen Bedeutung dar. Die Metapher setzt semantische Ähnlichkeiten zweier Termini voraus, die eine Ersetzung bzw. Übertragung des eigentlichen Wortes durch ein anderes Wort ermöglichen, das einen ähnlichen Begriff bezeichnet (Metzler 1993: 388). Obwohl die Wirksamkeit der Metapher gerade darin besteht, daß sie neue Aspekte einer Sache oder eines Gegenstandes erlaubt, beruht sie letztlich auf Denkkonventionen, wie z.B. *nāḥat-siḥāb* "Wolkenkratzer" (wörtl.: "-stoßer").

2.7.3. Übertragung aufgrund von Formähnlichkeiten

<i>mawḡāt</i>	"onde (électromagnétique)" ⁷⁸
<i>ṭayf</i>	"spectre (lumineux)" ⁷⁹
<i>fa'ra</i>	"souris (d'ordinateur)"
<i>zirr</i>	"bouton" ⁸⁰ (électronique)
<i>izdiḥām</i>	"bourrage" ⁸¹ (d'informations)
<i>dirā'</i>	"bras" ⁸² (d'alimentation)

2.7.4. Übertragung aufgrund funktionaler Entsprechungen

<i>dākira</i>	"mémoire" ⁸³ (d'ordinateur)
<i>ḥātif</i>	"téléphone" ⁸⁴ (wörtl.: "rufer")
<i>dalil</i>	"répertoire de fichiers" ⁸⁵ (wörtl.: "Hinweider, Führer")
<i>mu'īd</i>	"répéteur" ⁸⁶ (de lignes)

2.7.5. Hypallage "mušākala"

Hypallage ist die Verschiebung der logischen Wortbeziehung, z.B. die Abweichung von der erwarteten Zuordnung eines Adjektivs; dieses wird zu einem anderen als dem semantisch- passenden Substantiv gestellt (Metzler 1993: 163).

78 Haddad (1988: 201).

79 Haddad (1988: 266).

80 Haddad (1988: 33).

81 Haddad (1988: 33).

82 Haddad (1988: 33); weitere Beispiele S. 30, 32, 50, 106, 120, 204.

83 Haddad (1988: 181).

84 Haddad (1988: 279, 302).

85 Haddad (1988: 247).

86 Haddad (1988: 247).

Beispiele:

1. *šabakāt lamutazāmina* "réseaux non-synchronisés"
Eigentlich sind es die Signale, die nicht synchronisiert sind und nicht der Kanal.
2. *manba' aniyy mutazāmin* "sources synchrones"

Hier sind die Lichtsendungen ("émissions lumineuses") synchron und nicht die Quellen. Die Quellen produzieren diese Lichtsendungen.⁸⁷

Literaturverzeichnis

- Badawi, M. (1997): Probleme des Fachwortschatzes im Arabischen. Hildesheim.
- Badawi, M. (1998a): A propos des aspects lexicaux du passif analytique en arabe moderne. Arbeitspapier Nr. 98 der FG Sprachwissenschaft der Universität Konstanz.
- Badawi, M. (1998b): Fachsprachliche Probleme im Arabischen, eine lexikographische Untersuchung (Teil I). In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 34, 14 - 32.
- Badawi, M. (1999): Fachsprachliche Probleme im Arabischen, eine lexikographische Untersuchung (Teil II). In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 35, 3 - 32.
- Endress, G. (1982): Die arabische Schrift. In: Grundriss der arabischen Philologie, Bd.1: Sprachwissenschaft. Wiesbaden.
- Fischer, W. (1987): Grammatik des klassischen Arabisch. Wiesbaden.
- Fischer, W./ Jastrow, O. (1979): Lehrgang für die arabische Schriftsprache der Gegenwart, Bd.1, Lektionen 1-30. Wiesbaden.
- Hamzaoui, R. (1965): L'Académie arabe de Damas et le problème de la modernisation de la langue arabe. Tunis.
- Hamzaoui, R. (1975): L'Académie de Langue Arabe du Caire, Histoire et oeuvre, Publications de l'Université Tunis. Tunis.
- Hamzaoui, R. (1988): 'a'māl mağma' al-luğa al-'arabiyya bil-qāhira. Beirut.
- Hamzaoui, R. (1985): Terminologie et transfert de technologie, Bien traduire n'est pas trahir. In: Journal des Télécommunications 52, 417-420.
- Monteil, V. (1960): L'arabe moderne. Paris.
- Wehr, H. (1934): Die Besonderheiten des heutigen Hocharabischen. Berlin.
- Wehr, H. (1943): Entwicklung und traditionelle Pflege der arabischen Schriftsprache in der Gegenwart. Berlin.
- Wolf, H.J. (1979): Französische Sprachgeschichte. Heidelberg.
- Zayyat, A. (1957): Al-magma' wal-luğa al-'ama. In: Revue de l'académie arabe de Damas RAAD, 32-34.

Lexika

- 'Al -mu'ğam 'al-'arabiyy 'al-'asāsiyy (1989). (Alesco) Larousse.
- Al-Manhal (1983-1994): Dictionnaire Français - Arabe. Beirut.
- Haddad, E. (1988): Dictionnaire de l'informatique. Liban.
- Issabey, A. (1930): Dictionnaire des plantes. Le Caire.
- Langenscheidts Taschenwörterbuch (1993): Deutsch-Arabisch. Berlin.

87 Weitere Beispiele siehe Haddad (1988: 61, 99, 124, 127, 134).

- Larousse (1994): Großwörterbuch, Französisch-Deutsch / Deutsch-Französisch. Paris.
- Petit Robert (1993): Dictionnaire de la langue française. Paris.
- Schregle, G. (1974): Deutsch-Arabisches Wörterbuch. Wiesbaden.
- Wahrig, G. (1994): Deutsches Wörterbuch. Gütersloh.
- Wehr, H. (1977): Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart. Wiesbaden.

DIE VERBPOSITION IM ENGLISCH DEUTSCHER GYMNASIASTEN

Ein Indiz für die Wirksamkeit der Muttersprache

Wilfried Weigl

Die Arbeit untersucht den Erwerb der Position des englischen Verbs durch Schüler des (bayerischen) Gymnasiums. Dieser Erwerb erfordert die Abkehr von der deutschen Setzung des Verbpositionsparameters ‚Verb in C‘ und die Übernahme der englischen Setzung ‚Verb in V‘. Unter der Annahme, daß das ‚Untermengenprinzip‘ (‚Subset Principle‘) im Zweitsprachenerwerb nicht wirksam, die Muttersprachengrammatik des Lernalters jedoch stark wirksam ist, sollte diese Abkehr schwierig sein. Die Annahme wurde empirisch bestätigt: Das Nicht-Auftreten des englischen Verbs in der Position AGR war (letztendlich) von 70 % der Schüler erworben worden, sein Nicht-Auftreten in C jedoch nur von 50 %, wobei in letzterem Fall den ganzen Kurs hindurch kein Wissenszuwachs stattfand. Gefolgert wurde, daß der schulische Zweitsprachenerwerb verbesserungsbedürftig ist. Erforderlich wäre dazu eine schülerorientiertere Gestaltung des *input*.

Inhalt:

- 2. Voraussetzungen
 - 2.1. Theoretische Annahmen
 - 2.2. Fragestellung und Hypothese
- 3. Ein Fall des Erwerbs der Verbposition
 - 3.0. Der Test
 - 3.1. Die Testergebnisse
 - 3.2. Merkmale des Erwerbs der S2-Verbposition
 - 3.3. Die Wirksamkeit der Muttersprache
 - 3.4. Zusammenfassung und Synthese
- 4. Zur Effizienz des Fremdsprachenunterrichts
- Anhang: Testsätze (TSe)
- Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Mit der jüngeren Entwicklung der (generativen) Linguistik ist es klar geworden, daß man Spracherwerbsfähigkeit am besten als in einem ‚Sprachmodul‘ lokalisiert sieht, das gegenüber den anderen Modulen des menschlichen Kognitionsapparates autonom ist.¹ Das Hauptelement des Sprachmoduls ist die (angeborene) ‚Universalgrammatik‘ (UG); mit ihrer Hilfe erwirbt das Kind die Grammatik seiner Muttersprache (G1). Zur Zeit des (schulischen) Zweitsprachenerwerbs (ZSE) sind

1 Theoretisch begründet wird diese Sicht z. B. in Ritchie / Bhatia (Hrsg.) 1996, insbesondere in den Kapiteln von Gregg, White, Flynn und Gass (Sprachmodul) und von Long (*input*). Vgl. auch Felix 1985 und Zobl 1995. Empirische Belege bieten eine Reihe von Arbeiten zum Erwerb einzelner syntaktischer Phänomene, so z.B. White 1991a, 1991b, Eubank 1992, Roeper 1992, White 1992, Hawkins, Towell / Bazergui 1993 und Uziel 1993.

damit, mit UG und G1, zwei lernerinterne Bestimmungselemente gegeben. Als externes Element figuriert vor allem der ZS-,*input*‘, die dem Lerner verfügbar gemachten ZS-Daten. Die genannten Elemente, vor allem G1, werden in den folgenden Überlegungen die Hauptrolle spielen. Disponiert sind diese Überlegungen wie folgt:

Um die theoretischen Annahmen zu erläutern (2.1), wird zunächst die Struktur des Satzes dargelegt; danach werden die hier relevanten Aspekte des schulischen ZSE genannt. Auf dieser Grundlage kann dann die hier zentrale Frage bzw. Hypothese formuliert werden (2.2).

Die Fallstudie selbst beginnt mit der Darlegung des Testdesigns (3.0). Anschließend werden die Testergebnisse angegeben (3.1). Diese werden sodann aufgeschlüsselt in den Blickwinkeln des Erwerbs der verschiedenen verbpositionsrelevanten Sachverhalte bzw. der Prozeßhaftigkeit des ZS-Erwerbs (3.2). Die damit ermittelten Erwerbsregularitäten werden dann betrachtet im Blickwinkel ihrer Bestimmtheit durch G1 (3.3). Geschlossen wird mit einigen Bemerkungen zur Effizienz des Fremdsprachenunterrichts (4).

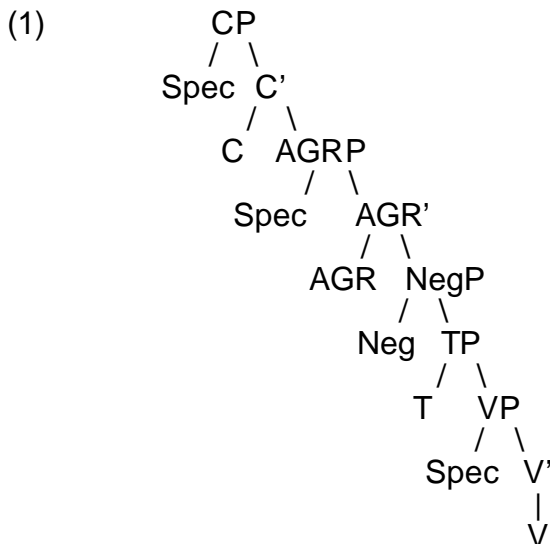
2. Voraussetzungen

2.1. Theoretische Annahmen

Die Struktur des Satzes. Die hier zugrundeliegende Sicht des Satzes ist die in der generativen Linguistik bis hin zum Erscheinen von Chomskys ‚*Minimalist Program*‘ (MP) entwickelte.² (Auf die Wahl des MP-Modells als Bezugsgrundlage wurde aus praktischen Gründen verzichtet.) In dieser Sicht ist die Struktur des Satzes übereinzelsprachlich gesehen (in stark verkürzter Darstellung) wie folgt (vgl. (1)).

Die Abkürzungen in (1) stehen für Termini, und zwar: C(omplementizer), AGR(ement), Neg(ation), T(ense), V(erb); P steht jeweils für ‚Phrase‘, Spec für ‚Specifier‘.

2 Die zusammenfassende Darlegung des MP findet sich in Chomsky 1995, eine Einführung ist Radford 1997. – In der vorliegenden Arbeit wird aus Gründen der Verstehbarkeit der Darstellung auf eine durchgehende Zugrundelegung des Modells Chomsky 1995, mit seiner Ersetzung z.B. der Konzepte ‚x-bar‘ und ‚Satz‘, verzichtet.



Für das Englische bzw. Deutsche ergeben sich danach, gezeigt zunächst an je einem Satztyp, die folgenden Strukturzuschreibungen:

In *John does not play* steht das Subjekt in SpecAGRP, der für Englisch kanonischen Subjektposition. Das Flexionsmorphem steht in AGR, kann dort aber nicht als Suffix des Verbs realisiert werden, da das Verb in Sätzen mit *not* die Position V (auch nach *Spell-Out*³) nicht verlassen kann; das Flexionsmorphem kann deshalb hier nur mit Hilfe von *do* realisiert werden. *not* steht in Neg, das Verb, wie gesagt, in V. In *Hans spielt nicht* steht das Subjekt in SpecCP, kanonisch für Deutsch. Das Verb steht in C, *nicht* in Neg.

Für das Englische ergeben sich in dieser Sicht für verschiedene Satztypen die folgenden Strukturen:

Tabelle I Satztypen (E)

	Spec	C	Spec	AGR	Neg	V
(2)			John	does	not	play
(3)		Does	John			play?
(4)		AGR				
		Today	John	does	not	play
(5)			John	has	not	played
(6)		Has	John			played?
(7)		AGR				
		Today	John	has	not	played

3 Zu ‚*Spell-Out*‘ vgl. Chomsky 1995: 189, 229.

Aus Tabelle I wiederum ist ersichtlich, daß die für *John does not play* genannten Strukturmerkmale durchgehend gültig sind:

- (1) Das Verb ist in V.
- (2) Das Flexionsmorphem ist in AGR. (Dies gilt für Aussagesätze; in Fragesätzen ist das Morphem in C.)

(1) impliziert, daß das englische Verb nicht nach C, der zweiten Position in der allgemeinen Satzstruktur, geht: Englisch ist ‚nicht-V2‘. Dies ist das Hauptspezifikum des englischen Satzes.

Für das Deutsche ergeben sich aus dem allgemeinen Strukturschema die folgenden Satztypstrukturen:

Tabelle II Satztypen (D)

	Spec	C	Spec	AGR	Neg	V
(2) D	Hans	spielt			nicht	
(3) D		spielt	Hans?			
(4) D	Heute	spielt	Hans		nicht	
(5) D	Hans	hat			nicht	gespielt
(6) D		Hat	Hans			gespielt?
(7) D	Heute	hat	Hans		nicht	gespielt

Aus Tabelle II ist ersichtlich, daß die für *Hans spielt nicht* genannten Merkmale wiederum durchgehend gültig sind:

- (1) Das (finite) Verb ist in C.⁴
- (2) Das Flexionsmorphem ist ebenfalls in C, nicht nur in Frage-, sondern auch in Aussagesätzen.

(1) besagt, daß Deutsch ‚V2‘ ist. Dies ist das Hauptspezifikum des deutschen Satzes und ein Konstituens des Hauptunterschieds zwischen Deutsch und Englisch.

Zum schulischen Zweitsprachenerwerb. Der Zweitsprachenerwerb (ZSE) wird, wie gesagt, bestimmt durch die Sprachmodulelemente ‚Universalgrammatik‘ (UG) und ‚Muttersprachengrammatik‘ (G1), sowie durch das externe Element ‚ZS-input‘. Mit dem Erwerb der Zweitsprachengrammatik (G2) wird ein weiteres Modulelement aufgebaut. Da das Sprachmodul autonom ist, muß dieser Aufbau erfolgen mittels der Aktivität der schon verfügbaren Modulelemente, UG und G1, und erfordert damit eine direkte und ausschließliche Bezugnahme auf diese. Das Medium, in dem sich diese Bezugnahme vollzieht, ist notwendigerweise der ZS-

4 Die Rede ist hier ausschließlich vom Hauptsatz.

input. Unterrichtliche Steuerung des ZSE, soweit sie möglich ist, erfordert damit eine zweckdienliche Gestaltung des *input*.

Vor diesem Hintergrund wird nun in Kürze dargelegt, (1) welche Rolle UG und G1 beim ZSE spielen, und (2), darauf bezogen, worin die zweckdienliche Gestaltung des *input* besteht.

(1) Daß UG auch dem ZS-Lerner noch zur Verfügung steht, ist nicht unkontrovers, erscheint aber als plausibel.⁵ Gleichzeitig kann jedoch angenommen werden, daß von den beiden Modulelementen G1 das prioritär wirksame ist: Der Lerner, der vor der Aufgabe steht, die in einer ZS-Äußerung realisierte Struktur bzw. Regularität herauszufinden, wird dabei, falls möglich, auf die G1 zurückgreifen. G1 wird dann auf die ZS projiziert und die Muttersprachenregularität der ZS zugeschrieben („Transfer“); die UG wird nur im anderen Fall in Anspruch genommen.

Zum Transfer sind zwei Bemerkungen nötig, (1) zur Bedingtheit seiner Anwendung und (2), damit zusammenhängend, zu seinem Wert als ZSE-Strategie.

Grundlegend ist hier, daß dem Lerner zunächst nur die Oberfläche eines ZS-Satzes zur Verfügung steht, daß diese jedoch nicht zwangsläufig eindeutig zu erkennen gibt, welche Regularität sie realisiert. Möglich sind damit die folgenden Konstellationen:

Tabelle III ZS/MS-Konstellationen

	ZS: (1)	MS: (1)	(2)	(3)
Oberfläche	a	a	a	c
realisierte Regularität	B	B	A	B

Im Einzelnen: Entspricht einem ZS-Satz (1) der MS-Satz (3), so kann Transfer nicht stattfinden. Die Bedingung dafür, Gleichheit der Oberflächen, ist hier nicht erfüllt. Transfer kann dagegen stattfinden bei Gegebenheit von MS-Satz (1) bzw. (2). Dabei führt der Transfer von MS-Satz (1) zur richtigen Lösung, derjenige von (2) zu einer falschen.⁶ Da die MS (2)-Sätze jedoch (für Deutsch/ Englisch) zweifellos die häufigeren sind, ist der Wert von Transfer als ZSE-Strategie gering.

Damit sind wir bei (2), bei der Frage, worin die Zweckdienlichkeit der Gestaltung des *input* besteht: Bezogen auf Transferierbarkeit besteht sie darin, im Falle der Gegebenheit des MS-Satzes (2) die Praktizierung von Transfer zu verhindern. Erreicht werden kann dies dadurch, daß der *input* so gewählt wird, daß die Nicht-Identität der Sätze ZS (1) und MS (2) demonstriert wird, und daß er so präsentiert

5 Vgl. dazu White 1996, insbesondere S. 97ff.

6 Richtig gelöst wird damit z.B. *Has John played?*, falsch gelöst *John plays*.

wird, daß der Lerner veranlaßt wird, sein Augenmerk primär darauf, d.h. auf die Form (vs die Bedeutung) des ZS-Satzes zu richten.⁷

2.2. Fragestellung und Hypothese

Vor diesem Hintergrund spezifiziert sich die Frage nach dem Erwerb der englischen Verbposition zu der Frage, ob es deutschen Lernern gelingt, sich des Transferierens der deutschen Verbposition zu enthalten. Zu berücksichtigen ist dabei, daß der Übergang zur englischen Verbposition der Übergang von einer weniger restringierten (,Verb in C') zu einer restringierteren Struktur (,Verb in V') ist. Ein solcher Übergang ist der kategorial schwierigste.⁸ Es kommt hinzu, daß der ,normale' *input* aufgrund von Qualitätsdefiziten nur wenig hilfreich ist. Insgesamt gesehen kann damit erwartet werden, daß der Erwerb der englischen Verbposition nur einem relativ kleinen Teil der Lerner gelingt.

3. Ein Fall des Erwerbs der Verbposition

3.0. Der Test

Dem Gehalt der Fragestellung entsprechend wurde das Testdesign gewählt; dabei wurden thematisiert die Aspekte ,G2-Begriff', ,Testmethode' und ,Testpopulation'.

Der G2-Begriff, der zugrunde gelegt wurde, ist von größtmöglicher Restriktivität. Hintergrund hier ist die Tatsache, daß sich die Wirksamkeit von G1 auch darin niederschlägt, daß G1, auf S2 übertragen, im Lerner anfangs noch mit der bereits erworbenen G2 koexistiert, somit, insgesamt gesehen, die Lernergrammatik von S2 ,unrein' ist.

In der Beurteilung der Grammatikalität von S2-Sätzen zeigt sich dies darin, daß der Satz *John plays not* und der Satz *John does not play* von ein und demselben Lerner als ,richtig' gesehen werden: Die S2-Grammatik eines solchen Lerners ist ,unrein'. ,Reine' G2 ist demgegenüber erreicht, wenn *John does not play* als ,richtig', *John plays not* jedoch als ,falsch' klassifiziert werden.

Die Verwendung von Satzpaaren der vorstehenden Art ist damit ein geeignetes Mittel, den Erwerb ,reiner' S2-Kompetenz festzustellen. Sie wurde daher der Erstellung der Testbatterie als Konstruktionsprinzip zugrunde gelegt.⁹

Als Testmethode wurde die erwähnte Beurteilung der Grammatikalität von S2-Sätzen gewählt: Den Testpersonen wurden Blätter mit den Testsätzen vorgelegt.

7 Zur Realisierung eines solchen Ansatzes vgl. unten, Abschnitt 4.

8 Hintergrund hier ist die Annahme, daß die rationellste Strategie beim Aufbau einer Grammatik die anfängliche Annahme der restringiertest-möglichen Struktur ist. Im Muttersprachenerwerb wird diese Annahme bewirkt durch das ,*Subset Principle*'; im Zweitsprachenerwerb wird dieses jedoch als nicht mehr wirksam gesehen (vgl. Gass 1996: 332).

9 Die Wiedergabe der Testbatterie befindet sich im Anhang.

Diese waren, nach geringer Bedenkzeit, jeweils als ‚richtig‘ oder als ‚falsch‘ zu kennzeichnen.¹⁰

Die Zusammenstellung schließlich der Testpopulation erfolgte nach der Vorgabe, daß der ZS-Erwerb (auch) als Prozeß in den Blick kommen sollte. Die Personengruppen wurden deshalb so gewählt, daß die zeitliche Erstreckung des absolvierten Englischkurses äquidistant abgedeckt wurde: Verwendung fand je eine Klasse 6 (zweites Lernjahr Englisch), 8, 10 und 12 („Grundkurs“); ausgewählt wurden diese Gruppen nach dem Zufallsprinzip.

Hinsichtlich des linguistischen Objekts waren die folgenden Überlegungen bestimmend: Die Nicht-Bewegbarkeit des englischen Verbs ist nur indirekt erfaßbar: mittels Thematisierung der Sachverhalte, daß das Verb (1) nicht in AGR sein kann (**John plays not*) und daß es (2) nicht in C sein kann (**Plays John?*). (1) wird hier als ‚S1‘ bezeichnet, (2) als ‚S3‘. Komplementär zu S1 und S3 ist S2, der Sachverhalt, daß das englische Flexionsmorphem, anders als das Verb, die ‚normalen‘ Positionen einnimmt: die Positionen AGR im Aussagesatz (*John does not play*) und C im Fragesatz (*Does John play?*).

Diese drei Sachverhalte, S1 mit S3, wurden daher für den Zweck des Tests je für sich thematisiert und in Testsätzen (Satzpaaren) realisiert.

3.1. Die Testergebnisse

Die Beurteilung der Testsätze durch die Testpersonengruppen erbrachte die folgenden Ergebnisse (in Prozent richtiger Urteile):

Tabelle IVa Erwerb von Sachverhalten S1¹¹

* Verb über <i>not</i>	9–30, 42–30							
2 ≠ 1	10	28	42	70	16	38	58	59
2 = 1	90	72	58	30	84	62	42	41
2 = 2	95	95	100	100	95	95	100	100
G2	5	23	42	70	11	33	58	59

10 Die Testmethode ‚Beurteilung der Grammatikalität‘ (*Judgement of grammaticality*) ist in der Literatur nicht unumstritten. In unserer Sicht haben jedoch die Pro-Gesichtspunkte eindeutig größeres Gewicht (vgl. Sorace 1996).

11 Die Einträge in den folgenden Tabellen seien hier, am Beispiel von IVa, noch einmal explizit gemacht: Kopfzeile: Thematisiert ist, mit ‚* Verb über *not*‘, der (ungrammatische) Satztyp, in dem das Verb über *not* hinweg bewegt worden ist. Realisiert ist dieser in den Testsätzen 9 (*John plays not*) und 42. Der entscheidende Wert G2, Ausdruck der Englischkompetenz, über die der Lerner tatsächlich verfügt, ergibt sich folgendermaßen: Von den Schülern der Klasse 6 z.B. (Spalte 2) haben 95 % (Zeile 4) den Testsatz 30 (*John does not play*) richtig, aber 90 % (Zeile 3) den Testsatz 9, den ‚Widerpart‘ von 30, gleichzeitig falsch beurteilt. Dies bringt zum Ausdruck, daß 90 % der Lerner in Klasse 6 nicht über eine ‚reine‘ Englischkompetenz verfügen (in Bezug auf das thematisierte Phänomen), daß diese Kompetenz somit nur im Besitz von 5 % der Lerner ist.

Verb nach AGR	18, 40							
2 ≠ 1								
2 = 1	79	81	100	96	84	95	100	100
2 = 2	79	81	100	96	84	95	100	100
G2	79	81	100	96	84	95	100	100

<i>have</i> über <i>not</i>	10, 43							
2 ≠ 1								
2 = 1	– ¹²	95	95	100	–	95	95	100
2 = 2	–	95	95	100	–	95	95	100
G2	–	95	95	100	–	95	95	100

Tabelle IVb Erwerb von Sachverhalten S2

* Flexm. über Subjekt + * Verb über <i>not</i> + Subj.	22–23			
2 ≠ 1	68	81	100	100
2 = 1	32	19	0	0
2 = 2	95	90	95	92
G2	66	71	95	92

* Flexm. über Subjekt + * Verb über Subj.	26–23			
2 ≠ 1	42	62	79	67
2 = 1	58	38	21	33
2 = 2	95	90	95	92
G2	37	52	74	59

* Flexm. über Subjekt	47–23			
2 ≠ 1	26	52	74	89
2 = 1	74	48	26	11
2 = 2	95	90	95	92
G2	21	42	69	81

12 Werte für Klasse 6 sind hier nicht angefallen, weil *have*-Sätze bis zum Zeitpunkt des Tests im *input* noch nicht aufgetreten waren.

* Flexm. (mit <i>have</i>) über Subjekt	7–8			
2 ≠ 1	–	43	89	89
2 = 1	–	57	11	11
2 = 2	–	67	84	89
G2	–	10	73	78

<i>have</i> über <i>not</i> + * Flexm. (mit <i>have</i>) über Subj.	5–38			
2 ≠ 1	–	43	79	85
2 = 1	–	57	21	15
2 = 2	–	95	84	92
G2	–	38	63	77

Tabelle IV c Erwerb von Sachverhalten S3

* Verb über <i>not</i> + Subj.	28–4, 25–31							
2 ≠ 1	53	81	89	92	42	90	100	96
2 = 1	47	19	11	8	58	10	0	4
2 = 2	68	81	58	48	74	81	100	96
G2	21	62	47	40	16	71	100	92

* Verb über Subjekt	35–37, 36–20							
2 ≠ 1	68	57	58	52	42	48	37	48
2 = 1	32	43	42	48	58	52	63	52
2 = 2	84	95	100	100	100	86	100	100
G2	52	52	58	52	42	34	37	48

<i>have</i> über Subjekt	24			
2 ≠ 1				
2 = 1	–	86	95	89
2 = 2	–	86	95	89
G2	–	86	95	89

3.2. Merkmale des Erwerbs der S2-Verbposition

Strukturbezogene Merkmale I: Grade des Erwerbs der relevanten Sachverhalte. Hinsichtlich der letztendlich erreichten Grade des Erwerbs der Sachver

halte S1 mit S3 enthalten die vorstehenden Ergebnisse die folgenden Aussagen:¹³

Zu S1: Das Wissen, daß das Verb nach AGR geht, haben 98 % der Lerner (Testsätze (TSe) 18, 40); gewußt wird allerdings wahrscheinlich nicht, daß dies erst nach *Spell-Out* geschieht.¹⁴ Wichtiger ist in jedem Fall, daß der zentrale Sachverhalt, daß das Verb grundsätzlich (vor *Spell-Out* in Sätzen ohne *not* und vor und nach *Spell-Out* in Sätzen mit *not*) in V bleibt, von höchstens 70 % der Lerner gewußt wird (TS 9).¹⁵ Gleichzeitig jedoch wissen 100 % der Lerner, daß *have* nicht in seiner Ursprungsposition bleibt, sondern nach AGR geht, in jedem Fall (TSe 10, 43).

Zu S2: Daß in Aussagesätzen das Flexionsmorphem nicht in C, sondern in AGR ist, wissen 81 % der Lerner, wenn der Morphemträger *do* ist (TS 47), 77 % wenn der Träger *have* ist (TSe 7, 5).

Zu S3: Daß das Verb in keinem Fall nach C geht (zweiter Niederschlag des zentralen Sachverhalts), wissen nicht mehr als 50 % der Lerner (TSe 35, 36) und, überraschenderweise, bloße 40 %, falls der Satz auch noch *not* enthält (TS 28). Gleichzeitig jedoch wissen 89 % der Lerner, daß, anders als das Verb, *have* nach C geht (TS 24).

In der Zusammenschau ist der letztendlich erreichte Erwerb der Verbpositionssachverhalte damit wie folgt:

Tabelle V Grade des Erwerbs der Verbpositionssachverhalte

* Verb in AGR	* Flexm. in C (Träger <i>do</i>)	* Verb in C (in Fragen)
70	81	50
100	77	89
<i>have</i> in AGR	* Flexm. in C (Träger <i>have</i>)	<i>have</i> in C (in Fragen)

Strukturbezogene Merkmale II: Der Erwerb des S2-Satzes. Da der Satz alle drei potentiellen Verbpositionen umfaßt, kann sein Erwerb direkt nicht erfaßt werden. Er kann jedoch, indirekt, erfaßt werden, durch die Zusammenschau des Erwerbs der Sachverhalte S1 und S3.

Für das Englische gilt hier die folgende Überlegung: (1) Das Verb kann nicht in AGR sein, und (2) wenn das Verb nicht in AGR sein kann, kann es ebenfalls nicht in C sein. Satzkompetenz liegt somit nur vor, wenn bzw. insoweit (1) und (2) vom Lerner gewußt werden.

13 In diesem Abschnitt verwenden wir die Zahlen, die den in Klasse 12 erreichten Erwerb wiedergeben.

14 Ob dies tatsächlich der Fall ist, läßt sich per Test nicht feststellen.

15 Wenn man den *today*-Satz, TS 42, einbezieht, ergeben sich bloße 64 %.

Ermittelt wurde, daß (1) von 70 % der Lerner gewußt wird, (2) von 50 %. Daraus ergibt sich, daß der englische Satz (ohne *have*) von nicht mehr als 50 % der Lerner beherrscht wird.

Ein prozeßbezogenes Merkmal: Die Struktur des Wachsens von G2. In der Perspektive des Wachsens gibt es zwei Kategorien des ZS-Erwerbs: (1) Wachsen ist nicht erforderlich (bzw. möglich), weil der Erwerb schon im frühen Lernstadium stattfindet (TSe 10, 43), und (2) Wachsen ist erforderlich, weil früher Erwerb nicht stattfindet. Relevant hier ist Kategorie 2.

Das Wachsen des G2-Wissens in dieser Kategorie, in den Schlüsselfällen, ist das folgende:

Tabelle VIa G2-Wissen ,* Verb in AGR‘

TS 9	5	23	42	70
TS 42	11	33	58	59

Tabelle VIb G2-Wissen ,* Flexm. in C‘

TS 47	21	42	69	81
TS 26	37	52	74	59
TS 22	66	71	95	92

Tabelle VIc G2-Wissen ,* Verb in C‘

TS 35	52	52	58	52
TS 36	42	34	37	48

Aus den vorstehenden Zahlen lassen sich die folgenden Wachstumsraten ableiten:¹⁶

Tabelle VI d Wachstum des G2-Wissens

	6 bis 8	8 bis 10	10 bis 12	gesamt
* Verb in AGR	6	4,5	2,5	13
* Flexm. in C	2	3	0	4,7
* Verb in C	0	0	0	0

¹⁶ Zur Ermittlung der Raten: Konstitutiv ist die statistische Signifikanz der G2-Unterschiede zwischen je zwei aufeinander folgenden Klassen. Für TS 9 zum Beispiel sind diese Unterschiede signifikant mit den Wahrscheinlichkeiten .001 (zwischen 6 und 8), .02 (zwischen 8 und 10) und .01 (zwischen 10 und 12). Diese Wahrscheinlichkeiten wurden dann ausgedrückt durch (Rang-)Zahlen: .001 durch ‚6‘, .01 durch ‚5‘ usw. Für TS 9 ergaben sich damit Wachstumsraten von 6 bzw. 4 bzw. 5.

Wie die Zahlen zeigen, weist das Wachsen der G2 eine klare Struktur auf, sowohl ‚vertikal‘ (Sachverhalte) als auch ‚horizontal‘ (Erwerbsphasen). Von den Sachverhalten weist ‚*Verb in AGR‘ ein signifikant höheres Wachstum auf als ‚*Flexm. in C‘, und dieses ein signifikant höheres als ‚*Verb in C‘. Hinsichtlich der Erwerbsphasen verhält es sich folgendermaßen: Starkes Wachsen erfolgt zwischen den Klassen 6 und 8, fast gleich starkes zwischen 8 und 10, und deutlich schwächeres zwischen 10 und 12. Nicht nach diesem Muster verhält sich ‚*Verb in C‘: Das Wissen von ‚*Verb in C‘ weist durchgehend Nullwachstum auf.

3.3. Die Wirksamkeit der Muttersprache

Unsere Annahme, daß die Muttersprachengrammatik den Erwerb von S2 wesentlich mitbestimmt (‚Transfer‘), wird durch die Testergebnisse weitgehend bestätigt. Damit dies bequem nachzuvollziehen ist, legen wir hier zunächst (noch einmal) diese Annahme(n) dar.

Auszugehen ist davon, welche Entsprechung in der Muttersprache (MS) ein zu analysierender ZS-Satz hat. Mögliche Fälle sind die folgenden:

Tabelle III ZS/MS-Konstellationen

	ZS: (1)	MS: (1)	(2)	(3)
Oberfläche	a	a	a	c
realisierte Regularität	B	B	A	B

Transfer ist möglich in den Fällen mit gleicher Oberfläche, somit bei Vorliegen von MS (1) und von MS (2). Bezugnahme auf MS (1) durch den Lerner führt unmittelbar zu der richtigen Analyse des ZS-Satzes, Bezugnahme auf MS (2) zunächst zu einer falschen. Inwieweit diese Falschheit behoben werden kann, hängt davon ab, ob sie evident, d.h. an der Oberfläche manifest ist (* *Today plays John*) oder ob sie dies nicht ist (*John plays*, wenn dem Satz die deutsche Struktur zugeschrieben wird, mit *John* in SpecC und *plays* in C). Die falsche Analyse von * *Today plays John* sollte im Verlauf des Erwerbsprozesses durch die richtige ersetzt werden, der Satz zunehmend als ungrammatisch erkannt werden, während dies mit *John plays* deutlich schwieriger sein sollte. (Ob diese letztere Vermutung zutrifft, wurde allerdings nicht überprüft, da dies einen unverhältnismäßig hohen Testaufwand erfordert hätte.)

Auf diese Annahmen bezogen sind die relevanten Erwerbszahlen die folgenden:

Tabelle VII a ZS-Erwerb im Falle MS (1)

S1: TSe 10, 43 / Zeile ‘2 = 1’	–	95	95	100
S3: 24	–	86	95	89

Tabelle VII b ZS-Erwerb im Falle MS (2) / Falschheit evident

S1: TSe 9, 42 / Zeile '2 = 1'	87	67	50	35
S2: 5, 7	–	57	16	13
22, 26	45	28	10	16
S3: 28, 25	52	14	5	6
35, 36	45	47	52	50

Die mit diesen Zahlen gemachten Aussagen sind die folgenden:

Im Fall MS (1) erfolgt der Erwerb des ZS-Satzes bzw. der durch ihn realisierten Regularität (1) vor dem frühesten erfaßten Zeitpunkt, d.h. im ersten der Bezugszeitabschnitte (2) durch die ganz überwiegende Mehrheit der Lerner (95 bzw. 86 %). Die darauf noch folgende Entwicklung der G2 ist dann zwangsläufig nur noch gering.

Im Fall ‚MS (2)/ Falschheit evident‘ gibt es einen Unterschied zwischen den Sätzen 35/36 und den nicht-35/36-Sätzen. Im Fall der letzteren erfolgt starker Transfer (Sätze 9/42: 87%). Die Falschheit der daraus resultierenden G2 wird jedoch anschließend, den ganzen Verlauf des Erwerbs hindurch, und damit zunehmend, behoben: In der letzten Phase des Erwerbs haben eine falsche („unreine“) G2 für 9/42 nur noch 35 % der Lerner, signifikant weniger als in der Anfangsphase.

Der Erwerb der Sätze 35/36 weist keine solche Entwicklung auf. Seine Entwicklung ist zu der der nicht-35/36-Sätze, eingeschlossen die des strukturähnlichen Satzes TS 28, sogar gegenläufig: Die Zahl der Lerner, die eine falsche 35/36-G2 haben, ist am höchsten in der letzten Phase des Erwerbs (50 %). Gegenüber der Anfangsphase ist dies keine (signifikante) Verbesserung; die schädliche Wirkung von G1 hat sich hier im Verlauf des Erwerbs nicht abgeschwächt.

Sucht man nach einer Erklärung dafür, so fällt auf, daß von den nicht-35/36-Sätzen ein jeder ein satzinitiales *today* oder (/und) *not* enthält. Satzinitiales *today* und *not* sind Elemente, die keine der potentiellen Positionen des Verbs bzw. des Subjekts einnehmen können, und daher bei der Suche nach der richtigen Plazierung des jeweils gegebenen Verbs bzw. Subjekts als Orientierungshilfe dienen können. Als solche Hilfe scheinen *today* und *not* praktisch unentbehrlich zu sein. Zumindest wird diese Annahme nahegelegt durch den weitgehenden Nicht-Erwerb der Sätze 35/36.

3.4. Zusammenfassung und Synthese

Im untersuchten Fall des Erwerbs der englischen Verbposition sind die wesentlichen Tatsachen die folgenden:

- (1) Daß das Verb nicht nach AGR geht, wird von 70 % der Schüler gelernt (gegenüber 100 % für das Verhalten von *have*), daß es nicht nach C geht, von

nur 50 % (gegenüber 89 % für *have*). Der englische Satz wird demnach von nur der Hälfte der Schüler gelernt.

- (2) Das Wachsen der G2 weist die folgenden Merkmale auf: Das Wissen von ‚*Verb in AGR‘ wächst, den ganzen Verlauf des Erwerbsprozesses hindurch, mit letztendlich beträchtlichem Gewinn; das Wissen von ‚*Verb in C‘ dagegen wächst nicht. ‚Horizontal‘ gesehen ist das G2-Wachstum stark in den Zeiträumen zwischen den Klassen 6 und 8, und 8 und 10, schwach dagegen nach Klasse 10.
- (3) Der G2-Erwerb wird weitgehend bestimmt durch Transfer der G1. G1-Transfer führt in vielen Fällen zu einer falschen („unreinen“) G2. Diese falsche G2 wird in den ‚*Verb in AGR‘-Fällen im Verlauf des Erwerbs weitgehend durch die richtige ersetzt, in den ‚*Verb in C‘-Fällen jedoch nicht: Das negative Ergebnis des Transfers ist vorübergehend im ersten Fall, bleibend jedoch im zweiten.

Im Licht unserer Vorüberlegungen stellen sich diese Tatsachen folgendermaßen dar:

- (1) Die Hypothese, daß der Erwerb der englischen Verbposition nur einem relativ kleinen Teil der Lerner gelingt, hat sich bestätigt zumindest für den Erwerb von ‚*Verb in C‘. Dies kann verstanden werden als Beleg für die prinzipielle Richtigkeit der Annahmen, (1) daß Transfer eine entscheidende Rolle spielt (da ‚Verb in C‘ das essentielle Merkmal des deutschen Satzes ist), und (2) daß der *input*, der den Lernern zur Verfügung stand, wenig hilfreich war.
- (2) Die ‚*Verb in C‘-Tatsachen fügen sich des weiteren ein in die generative Sicht des G2-Erwerbs: Der niedrige Grad des Erwerbs von ‚*Verb in C‘ ist der Ausdruck der Schwierigkeit des Übergangs von einer weniger restringierten S1- zu einer restringierteren S2-Struktur, bei, zusätzlich, mangelnder Qualität des verfügbaren *input*.

4. Zur Effizienz des Fremdsprachenunterrichts

Angesichts der investierten Menge an Zeit erscheint der im Unterricht erzielte ZS-Erwerb als unbefriedigend.¹⁷ Ob er verbessert werden kann, ist eine Frage, die hier nicht beantwortet werden kann. Hier soll nur angegeben werden, in welche Richtung Maßnahmen zu einer eventuellen Verbesserung gehen müßten, wobei solche Maßnahmen (1) die Disposition der Thematisierung der Unterrichtsinhalte und (2) die Wahl der Strategie ihrer Präsentation betreffen.

- (1) Die Thematisierung der Unterrichtsinhalte sollte *in terms of* Satztypen geschehen. Was dabei zählt, ist der Unterschied zwischen den Typen in puncto

¹⁷ Im Kurs ‚Englisch als erste Fremdsprache‘ stehen allein für den Zeitraum von Klasse 5 mit Klasse 11 ca. 1080 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten) zur Verfügung.

Lernbarkeit: Der Typ, dessen S2-Struktur sich an der Oberfläche manifestiert (*Today John plays*) ist ‚direkt‘ erlernbar, ohne Rückgriff auf einen nicht-manifesten Typ (*John plays*), während die Umkehrung nicht gilt. Dem Typ *Today John plays* sollte daher als Lerninhalt Priorität gegeben werden. (Gefördert wird dadurch des weiteren der Erwerb von **Plays John?*, der primär wohl durch den Kontrast mit *Does John play?* induziert wird.)

(2) Die Strategie der Präsentation der Lerninhalte schließlich orientiert sich an der Sicht, daß S2 gelernt wird „implicitly (via subconscious abstraction of patterns from input data)“, aber nicht „subconsciously (i.e., incidentally, without intention, while doing something else)“ (Long 1996: 427). In dieser Sicht muß der Lerner dazu gebracht werden, sein Augenmerk auf die sprachliche Form zu richten, „to attend to language as object during a generally meaning-oriented activity“ (Long 1996: 429).

Zur Erreichung dieses Ziels mittels Gestaltung des *input* sind verschiedene Vorschläge gemacht worden.¹⁸ Die meisten von ihnen beinhalten jedoch explizite Operationen, wie den Einsatz von Regeln, Erklärungen und anderen metasprachlichen Mitteln. Eine solche Explizitheit läuft jedoch gemäß unseren Annahmen ins Leere.

In unserer Sicht sollte auf die Form der S2 dadurch hingewiesen werden, daß S2 als sich von der Muttersprache unterscheidend erkennbar gemacht wird; dies jedoch ausschließlich implizit, auf der objektsprachlichen Ebene. Damit gebietet sich der Einsatz von S1-Satztypen in Komplexen der S2/S1-Kontrastierung (*Today John plays/Heute spielt Hans*).

Durch solche Maßnahmen, der Kategorien (1) und (2), würde wahrscheinlich eine Verbesserung des ZS-Erwerbs erreicht.

18 Eine Spezifizierung findet sich in Long 1996: 428. Vgl. auch Long 1991 und Sharwood Smith 1993.

Anhang: Testsätze (TSe)

- TS 4 Does John not play?
- TS 5 Today has John not played.
- TS 7 Today has John played.
- TS 8 Today John has played.
- TS 9 John plays not.
- TS 10 John has not played.
- TS 18 John plays.
- TS 20 Does John play today?
- TS 22 Today plays John not.
- TS 23 Today John does not play.
- TS 24 Has John played?
- TS 25 Plays John today not?
- TS 26 Today plays John.
- TS 28 Plays John not?
- TS 30 John does not play.
- TS 31 Doesn't John play today?
- TS 35 Plays John?
- TS 36 Plays John today?
- TS 37 Does John play?
- TS 38 Today John has not played.
- TS 39 John not plays.
- TS 40 John plays today.
- TS 42 John plays not today.
- TS 43 John has played.
- TS 47 Today does John play.

Literaturverzeichnis

- Chomsky, N. (1995): The Minimalist Program. Cambridge, MA.
- Eubank, L. (1992): Verb movement, agreement, and tense in L2 acquisition. In: Meisel (Hrsg.), 225–244.
- Felix, S.W. (1985): More evidence on competing cognitive systems. In: *Second Language Research* 1, 47–72.
- Flynn, S. (1996): A Parameter-Setting Approach to Second Language Acquisition. In: Ritchie, W.C. / Bhatia, T.K. (Hrsg.), 121–158.
- Gass, S. (1996): Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. In: Ritchie, W.C. / Bhatia, T.K. (Hrsg.), 317–345.
- Gregg, K.R. (1996): The Logical and Developmental Problems of Second Language Acquisition. In: Ritchie, W. C. / Bhatia, T.K. (Hrsg.), 49–81.
- Hawkins, R. / Towell, R. / Bazergui, N. (1993): Universal Grammar and the acquisition of French verb movement by native speakers of English. In: *Second Language Research* 9, 189–233.
- Long, M.H. (1991): Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: de Bot, K. / Ginsberg, R.B. / Kramsch, C. (Hrsg.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam, 39–52.
- Long, M.H. (1996): The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: Ritchie, W.C. / Bhatia, T.K. (Hrsg.), 413–468.
- Meisel, J.M. (Hrsg.): *Acquisition of verb placement*. Dordrecht.
- Radford, A. (1997): *Syntax: a minimalist introduction*. Cambridge.
- Ritchie, W.C. / Bhatia, T.K. (Hrsg.) (1996): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego.
- Roeper, Th. (1992): From the Initial State to V2: Acquisition Principles in Action. In: Meisel, J.M. (Hrsg.), 333–370.
- Sharwood Smith, M. (1993): Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. In: *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165–179.
- Sorace, A. (1996): The Use of Acceptability Judgements in Second Language Acquisition Research. In: Ritchie, W.C. / Bhatia, T.K. (Hrsg.), 375–409.
- Uziel, S. (1993): Resetting Universal Grammar parameters: evidence from Second Language Acquisition of Subjacency and the Empty Category Principle. In: *Second Language Research* 9, 49–83.
- White, L. (1991a): Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. In: *Second Language Research* 7, 133–161.
- White, L. (1991b): The Verb-Movement Parameter in Second Language Acquisition. In: *Language Acquisition* 1, 337–360.
- White, L. (1996): Long and Short Verb Movement in Second Language Acquisition. In: *Canadian Journal of Linguistics / Revue canadienne de Linguistique* 37, 273–286.
- Zobl, H. (1995): Converging Evidence for the 'Acquisition-Learning' Distinction. In: *Applied Linguistics* 16, 35–56.

LINGUISTISCHE ASPEKTE DER PRESSEKARIKATUR

Ulrike Häußler

Die Pressekarikatur hat man bisher vor allem unter künstlerischen oder gesellschaftlichen Aspekten betrachtet, als Dokument, das die historischen und politischen Geschehnisse der Zeit widerspiegelt. Dabei wurde oft vernachlässigt, daß nur wenige Karikaturen rein bildlicher Art sind und daß selbst diese hintergründig von bestimmten sprachlichen Schemata beeinflusst oder konstituiert werden. Von daher soll in diesem Beitrag die Pressekarikatur unter sprachanalysierenden Gesichtspunkten im Mittelpunkt stehen. Nach einer kurzen Vorbemerkung über die Funktionen der Pressekarikatur folgt eine Beschreibung der sprachlichen Mittel. Es folgen didaktische Vorschläge zur Ergiebigkeit der Pressekarikatur in der Fremdsprachenvermittlung sowie ein statistischer Überblick.

Inhalt:

1. Funktionen und Vorteile der Karikatur
2. Der Text in der Karikatur
3. Sprachliche Mittel
 - 3.1. Sprachliche Register
 - 3.2. Wortspiele
 - 3.3. Allusion und rhetorische Figuren
4. Die Pressekarikatur im Fremdsprachenunterricht
5. Statistischer Überblick und abschließende Bemerkung
Literaturverzeichnis

1. Funktionen und Vorteile der Pressekarikatur

„Nachdem Gott die Welt erschaffen hatte, war sie mit Engeln und Teufeln bevölkert. Die Engel auf Gottes Seite, die Teufel in Opposition und hatten nur Schabernack im Sinn und machten dem lieben Gott ganz schön zu schaffen. Sie fertigten eines Tages einen Spiegel, der jedermanns Gesicht fürchterlich verzerrte, und schickten ihn dem lieben Gott. Als der sein göttliches Antlitz als Karikatur erblickte, wurde er zornig und schmiß den Spiegel nach dem nächstbesten Planeten. Dort prallte er so stark auf, daß nur eine Staubwolke übrigblieb. Diese Wolke kreist seitdem im Weltall, und von Zeit zu Zeit fällt so ein Stäubchen einem neugeborenen Kind ins Auge. Das Kleine reibt sich die Augen und wird eines Tages Karikaturist.“ (Lipinski/Sandberg 1980: 544)

Jacques Chirac ergeht es sicher ähnlich, wenn er sein von Plantu oder Cabu (s. Fig. 3 und 10) karikiertes Gesicht mit Himmelfahrtsnase und Vorstehkinn auf der Titelseite von LE MONDE betrachtet. Wie gelingt es der Pressekarikatur, einen solchen Effekt zu erzeugen? Die Etymologie des Begriffs *Karikatur* verweist bereits auf die allgemeine

Vorgehensweise der Karikaturisten: Das italienische *caricatura* ist abgeleitet vom Verb *caricare*, was soviel heißt wie 'überladen', 'übertrieben komisch darstellen' (vgl. französisch: *charger*). Der komische Effekt wird durch die Übertreibung bestimmter äußerlicher (und meist unvoreilhafter) Merkmale erzeugt.

Dienten die ersten Karikaturen vor allem dazu, den Zuschauer zu amüsieren und zu unterhalten, wurden sie im Laufe der Jahrhunderte immer häufiger als Waffe eingesetzt, um schonungslos Mißstände zu enthüllen, Politiker zu demaskieren oder Intrigen aufzudecken. Roland Searle, einer der bedeutendsten Karikaturisten unseres Jahrhunderts, sagt es folgendermaßen: „La caricature est l'art de déformer une image pour en faire un tableau plus vrai.“ (Searle u.a. 1984: 34). Die folgenden Ausführungen sollen zeigen, daß der Karikaturist nicht nur auf der Bildebene operiert und provoziert, sondern ebenso auf der sprachlichen Ebene. Man müßte also das obige Zitat in diesem Sinne erweitern: „La caricature est l'art de déformer une image *et une langue* pour en faire un tableau plus vrai.“ Die Pressekarikatur hat neben ihrer illustrierenden und informierenden folglich auch eine beeinflussende Funktion: Jede Pressekarikatur drückt die persönliche Meinung eines Karikaturisten aus, der durch seine Kunst zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen will.

Nach F. Schneider (1988: 20ff.) ist die beste Karikatur nicht diejenige, über die man am meisten lacht, sondern die Karikatur, die am längsten im Gedächtnis bleibt. Dennoch hat das Lachen, auch wenn es bei der Betrachtung mancher Karikaturen gleichsam im Halse stecken bleibt, zwei wichtige Funktionen. Zum einen ist es gewissermaßen die Belohnung dafür, daß es gelungen ist, die Pointe zu verstehen; zum anderen hat es eine Schutzfunktion: Man kann mehr im Spaß sagen als im Ernst, das Lachen bzw. der Humor läßt dem Karikaturisten mehr Freiheiten. Mit Horaz gesagt: das *ridens pincere verum* geht weiter als das *ridens dicere verum*. Es ist einfacher, Helmut Kohl mit einem Birnenkopf zu zeichnen als ihn einen Trottel zu nennen. Das Lachen besiegt die Angst vor den politischen Autoritäten.

Ein weiterer Grund dafür, daß die Karikatur so häufig auf der Titelseite (*la une*) französischer Tageszeitungen zu finden ist, liegt in der Tatsache, daß sie den Leser zum Kauf reizen soll - sie besitzt Köderfunktion. Gemäß dem Motto ‚un bon dessin vaut mieux qu'un long discours'¹ dient sie als visualisierte, komprimierte Information, die den Leser dazu verführt, mehr wissen zu wollen. Dazu muß er den ganzen Artikel lesen - also die Zeitung kaufen. Dies ist besonders wichtig vor dem Hintergrund, daß in Frankreich die Tageszeitungen sich mehr oder weniger dank der ersten Seite verkaufen, da es so gut wie keine Abonnenten gibt.

Die im folgenden wiedergegebenen Karikaturen wurden einem Corpus von 250 Karikaturen entnommen (hierauf beziehen sich dann auch die statistischen Angaben); die ausgewählten Autoren sind Jean Plantureux ('Plantu', dessen Karikaturen seit 1984/85 die Titelseiten von LE MONDE zieren), Jaques Faizant (der für LE FIGARO und LE POINT ar-

1 Titel der seit 1985 in Frankreich erscheinenden REVUE DU DESSIN DE PRESSE D'ACTUALITÉ.

beitet) und Jean Cabut ('Cabu', dessen provokante Arbeiten im CANARD ENCHAÎNÉ, CHARLIE HEBDO und weiteren bekannten Satireblättern erscheinen).

2. Der Text in der Karikatur

Es gibt Karikaturen ohne Text (1%), aber in diesem Fall müssen sie sich auf allseits bekannte Situationen oder aktuelle Ereignisse beziehen. Obwohl zuallererst das Bild für die Pressekarikatur konstitutiv ist, kann auf den Text in aller Regel dennoch nicht verzichtet werden. Meistens ist die Karikatur ohne Text unverständlich, d.h. Bild und Text sind komplementär, sie benötigen einander, um den gewünschten Effekt zu erzielen. Das Bild bedarf einerseits einer semantischen Konkretisierung durch den Text, und das Bild ‚veranschaulicht‘ andererseits den Text. Betrachtet man Beispiel 1 (und anschließend 1a), fällt auf, daß der Text nicht nur notwendig für das Verständnis der Karikatur ist, sondern daß die Pointe erst durch die Sprechblase (= direkte Rede) gelingt. Ebenso erlaubt es der Text, ein neues Thema zu integrieren, oder er kann die Interpretation einer Karikatur „kippen“ lassen und in eine ganz andere Richtung lenken.

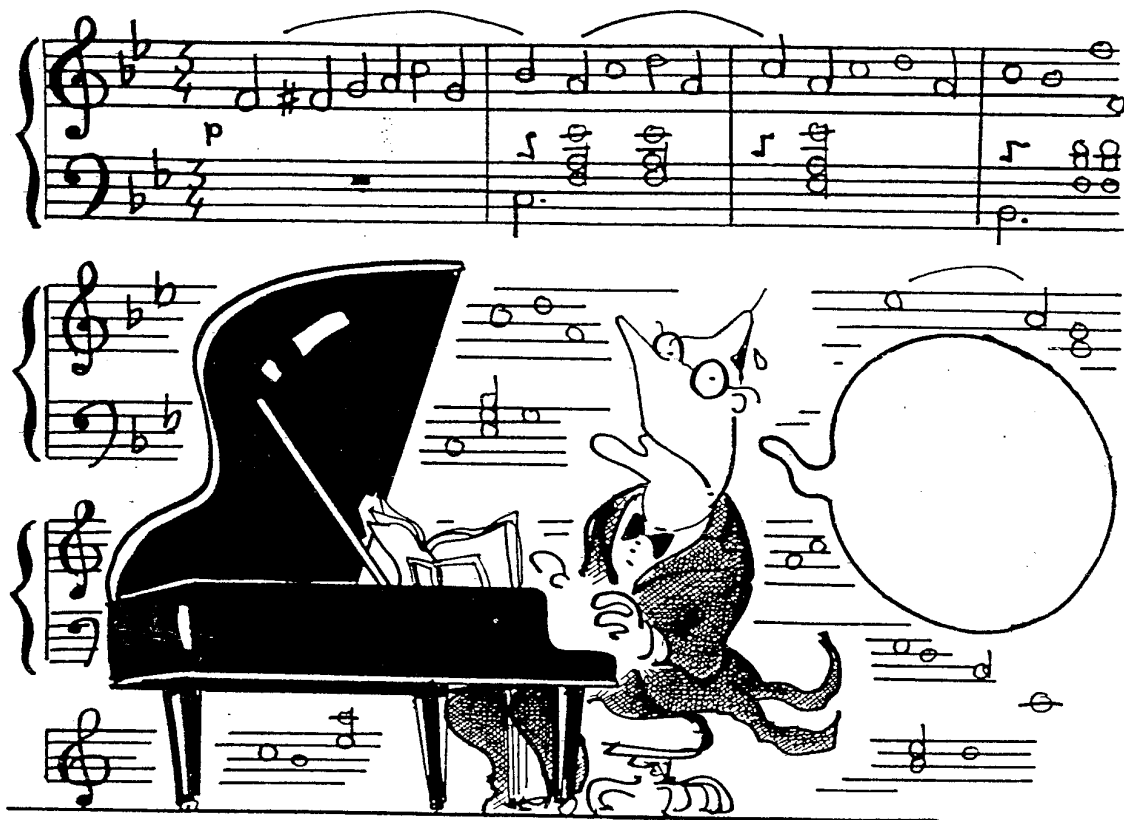


Fig. 1



«Overdose», juin 1991
 Jacques Chirac dénonce une «overdose»
 d'immigrés en France.

Fig. 1a: LE MONDE / Plantu (1995): Le petit raciste illustré. Paris, S. 5

Die vier häufigsten Verfahren, Texte in die Karikatur einzubinden, sind folgende:²

- die Aufschrift (s. Fig. 9, 11),
- die direkte Rede bzw. die Sprechblase (s. Fig. 1a, 2-4, 6, 8 und 12),
- die Legende oder Bildunterschrift (s. Fig. 1, 3, 5 und 6),
- der Titel bzw. die Bildüberschrift (s. Fig. 8).

Die Aufschrift (Fig. 11 und 9)³ dient dazu, die Funktionen der abgebildeten Personen genauer zu bestimmen oder aber, wie bei Faizant, einen Sprechanlaß zu liefern (die betreffenden Zeitungsüberschriften informieren über das aktuelle Diskussionsthema der abgebildeten Figuren). Die Bildunterschrift hat vor allem eine erklärende Funkti-

2 Vgl. auch Meister 1998: 47ff.

3 Bei den Karikaturen 7, 9 und 10 handelt es sich im Original um Plakate, deshalb wird der Text anders integriert als in den restlichen Karikaturen. Es liegt eine Mischung zwischen Aufschrift und Titel vor: die Worte kommentieren das Abgebildete auf sehr subjektive Weise, da sie der persönlichen Meinung des Karikaturisten entsprechen.

on; sie kommentiert das Bild, indem sie über die Ereignisse informiert, auf die sich die Karikatur bezieht.⁴ Die Sprechblase hat die Aufgabe, die abgebildeten Figuren sprechen zu lassen - so wird der Leser direkt ins Geschehen hineinversetzt. Es ist vor allem die direkte Rede, die den ‚Knalleffekt‘ einer Karikatur ausmacht, denn je unerwarteter sie ist, um so überraschender die Pointe. Die Bildüberschrift findet man vor allem in den Karikaturen von Cabu. Nach Fritz (1980: 138f.) dienen sie dazu, die Wahrnehmung zu strukturieren und die Interpretation einer Karikatur zu lenken.

Von den Plazierungsmöglichkeiten des Textes in der Pressekarikatur nun zum Text selbst. Es bedarf einer genaueren Analyse, um die sprachlichen Mittel zu entdecken, die der Karikatur den letzten Schliff geben.

3. Sprachliche Mittel

Im folgenden sollen drei Gruppen sprachlicher Mittel vorgestellt werden, in denen die Karikaturisten ihre Kreativität und ihre sprachliche Finesse unter Beweis stellen. Im Mittelpunkt steht das Spiel mit verschiedenen Sprachebenen, ein Verfahren, das bei fast allen Karikaturisten zu finden ist, und auf das am häufigsten zurückgegriffen wird (vgl. die statistischen Angaben in Abschnitt 5).

3.1. Sprachliche Register

„En fait la langue parlée et la langue écrite sont des moyens de communication d'une portée et d'un genre différents. Seule l'expression orale est 'langue'. [...] La langue écrite - terme contradictoire en soi - n'est que la transposition de l'oral dans un autre système.“ (Müller 1985: 79)

Karikaturen stellen ein gutes Beispiel für diese Art der Transposition dar. Die Texte sind zwar schriftlich fixiert, aber man findet in ihnen eine große Palette an Elementen der gesprochenen Sprache: prälexikalische Elemente (z.B. *euh*, *mhm*), Gliederungssignale (z.B. *alors!*), Sprechpausen (durch Auslassungszeichen in den Sprechblasen markiert, s. Fig. 1a). Man kann die Gesten erkennen, der situationelle Kontext sowie Elemente der Intonation sind vorhanden (z.B. bei Intonationsfragen, im Unterschied zur Inversion des *français écrit*); dagegen können Rhythmus, Lautstärke oder die Akzentuierung von Äußerungsteilen durch Karikaturen nicht wiedergeben werden. (Die *guignols* haben demgegenüber die Möglichkeit, als ‚lebende Karikaturen‘ auch diese Aspekte zu integrieren.) Weitere Charakteristika des *français parlé*, die man in Karikaturen findet, sind der elliptische Stil (z.B. verkürzte Verneinungen, s. Fig. 8), zahlreiche Wiederholungen, reliefartige Hervorhebungen emotional geladener Satz-elemente (etwa in Form der *mise en relief*), die bereits erwähnten Intonationsfragen (*questions affirmatives*, Fig. 12), phatische Wörter und Interjektionen (Fig. 4). Auch im Gebrauch der Zeiten halten sich die Pressekarikaturen hauptsächlich an den phonischen Code: Dem *passé antérieur*

4 Man findet sie vor allem in den Alben von Plantu und nicht in den Tageszeitungen, wo der die Karikatur umrahmende Artikel normalerweise diese Aufgabe übernimmt.

und *passé simple* wird in fast allen Karikaturen das *passé composé* (s. Fig. 1a) vorgezogen, ebenso das *futur composé* dem *futur simple*. Weiterhin steht häufig das *présent* für eine Form der Vergangenheit.

Auch Koch / Oesterreicher (1990: 5ff.) sehen, daß zwischen den Aspekten ‚geschrieben-graphisch‘ (Distanz) und ‚gesprochen-phonisch‘ (Nähe) zwar Affinitäten bestehen, aber gleichwohl alle Kombinationen möglich sind: Sämtliche Äußerungsformen können in das jeweils andere Medium überführt werden, um dadurch Nähe bzw. Distanz herzustellen. Auch Pressekarikaturen sind hier zu nennen, denn sie sind zwar graphisch fixiert, integrieren aber eine Vielzahl von Elementen der gesprochenen Sprache. Von daher ist eine scharfe Trennlinie zwischen mündlichem und schriftlichem Code wenig sinnvoll; anstelle der Dichotomie ‚gesprochen/geschrieben‘ ist von einem Nähe/Distanz-Kontinuum auszugehen, welches sich vom Pol maximaler Nähe (= rein phonischer Code) zum Pol maximaler Distanz (= rein graphischer Code) erstreckt. Zu den Phänomenen, die sich nicht eindeutig in die Kategorien ‚mündlich‘ / ‚schriftlich‘ einordnen lassen, gehört auch die Form *on* und die Partikel *ça*; sie fallen also in einen Übergangsbereich, den Koch / Österreicher als Kontinuum kennzeichnen. Die Tatsache, daß in 14% der Karikaturen die Form *on* vorkommt, *nous* dagegen nur zweimal und in 9 % der Karikaturen *ça* auftaucht und *cela* kein einziges Mal, zeigt hier den großen Einfluß des *français parlé* auf das *français écrit*.

Koch / Oesterreicher (1990: 13) erweitern somit die drei klassischen Dimensionen sprachlicher Variation⁵ um eine weitere Dimension, nämlich die von ‚Nähe vs. Distanz‘. Das Nähe / Distanz-Kontinuum gilt als das Prinzip, nach dem der ganze Variationsraum strukturiert ist, es läßt sich daher auf allen Ebenen des Diasystems anwenden und gilt gleichzeitig als Orientierungspunkt Endpunkt der Varietätenkette⁶.

Karikaturisten lieben das Spiel mit den Registern, mit der dritten der o.g. Dimensionen des Diasystems. Dieser *jeu sur les niveaux de langue* gibt sich dadurch zu erkennen, daß die direkte Rede nicht der Situation angepaßt ist, die abgebildete Person also „unpassende“ Register wählt. Besonders häufig findet man in Karikaturen das sog. *français relâché*, das sich aus Elementen des *français courant*, des *français familier*, des *français populaire*, des *français vulgaire* und des *argot* zusammensetzen kann. Wo und warum sich vor allem Ausdrücke der Subnorm in Pressekarikaturen finden, soll im folgenden untersucht werden.

Karikatur 2 zeigt den früheren französischen Präsidenten, François Mitterrand, in gewollt jugendlicher Pose, die Beine übereinandergeschlagen, die Arme lässig abgestützt, jugendlich gekleidet (das Schlumpf-T-shirt unterstützt und übertreibt dabei diese Absicht). Das Äußere stimmt mit der Sprache überein; so gesehen, perfektio-

5 Gemeint sind die diatopischen, diastratischen und diaphasischen Unterschiede; vgl. Coseriu 1973: 32f.

6 Die Beziehung der Varietäten untereinander ist in einer sogenannten Varietätenkette festgelegt, d.h., daß Diatopisches als Diastratisches und Diastratisches als Diaphasisches fungieren kann, jedoch nicht umgekehrt.

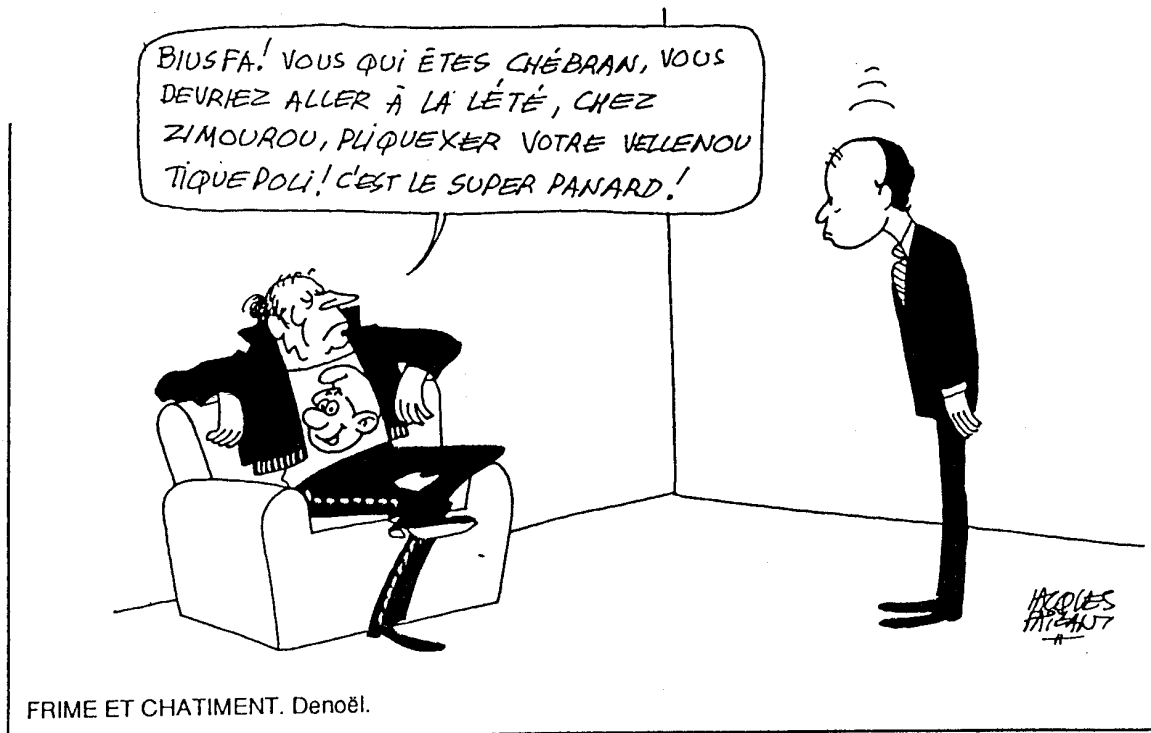


Fig.2: Faizant (aus: Un bon dessin vaut mieux qu'un long discours, in: REVUE DU DESSIN DE PRESSE D'ACTUALITE 4 (1987), S. 23)

niert die direkte Rede die Abbildung und treibt das Ausgesagte auf die Spitze. Mitterrand spricht *verlan*, eine Spielart des *argot*, das vor allem von Jugendlichen verwendet wird. Das Charakteristische des *verlan* besteht darin, die betreffenden Ausdrücke Silbe für Silbe oder Buchstabe für Buchstabe umzudrehen (der Nouveau Petit Robert gibt als Beispiele: *trémo* für *méto*, *féca* für *café*). Die Bezeichnung *verlan* ist selbst *verlan*, nämlich die umgekehrte Version von *l'envers*. Der Text muß also heißen: „Fabius, vous qui êtes branché, vous devriez aller à la télé, chez Mourouzi, expliquer votre nouvelle politique! C'est le super panard.“⁷ Neben dem *argot* finden sich im Text auch Ausdrücke aus dem *français familier*. *télé* und *super panard* (= Synonym von *piéd*; *c'est le panard* heißt soviel wie *c'est très bien*). Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Mitterrand sich sowohl durch sein Äußeres wie auch durch seine Ausdrucksweise disqualifiziert, indem er also ein Sprachregister wählt, das nicht mit seiner Stellung als Staatschef übereinstimmt, d.h. die Zeichnung erzeugt zusammen mit dem Inhalt der Sprechblase einen Bruch (einen *décalage*) zwischen Sprache und sozialem Rang.

Diese Selbstdisqualifikation findet man auch in Beispiel 3. Der Karikaturist enthüllt wiederum durch einen entsprechenden *décalage* den Unterschied zwischen Sein und Schein. Chirac zeigt sein wahres Gesicht (mit den charakteristischen Schweiß-

7 Zur Zeit der Karikatur war Fabius der Premierminister Frankreichs. Yves Mourouzi ist ein bekannter Journalist, der vor allem Politiker interviewt.

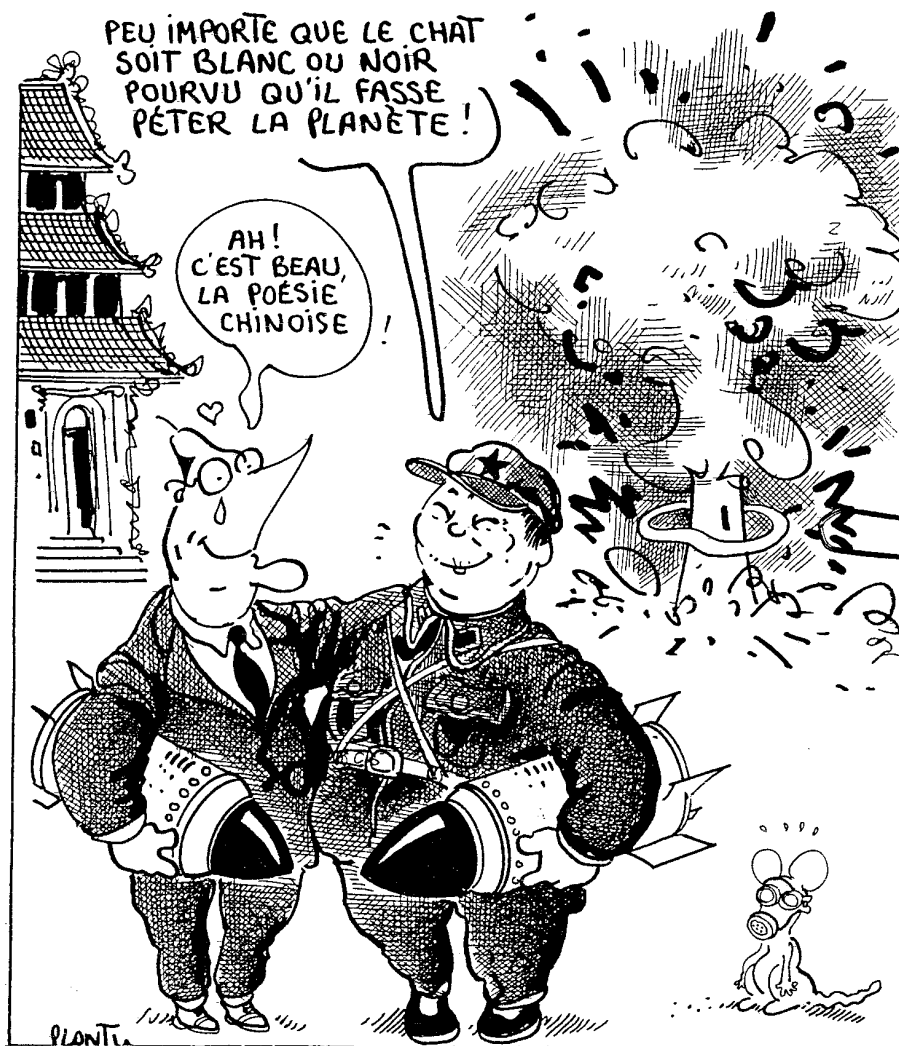
Présidentielle, 1988

Jacques Chirac (19,94%) reçoit au 2^e tour de l'élection le «soutien» de Raymond Barre (16,54%).



tröpfchen). Seine Worte sind impulsiv, ordinär und sogar vulgär und entsprechen absolut nicht dem Bild, welches er in der Öffentlichkeit abgibt; die Äußerungen haben also entlarvenden Charakter. (Einen ähnlichen Effekt erzeugt die Marionette von Chirac bei den *guignols*, die nicht aufhört, ständig *putain* zu sagen.) Das *français vulgaire* schöpft sein Vokabular aus Dingen „qu'en général on ne nomme pas“ (Müller 1985: 235), also aus Tabubereichen wie zum Beispiel bestimmten Körperteilen (*cul, con*, hier: *gueule*), den Verdauungsfunktionen (*chiant, chiotte*) oder der Sexualität (in den Karikaturen von Plantu taucht sehr oft das Verb *foutre* auf, das ursprünglich ‚posséder sexuellement, pénétrer‘ bedeutete; vgl. Le Nouveau Petit Robert 1994: 963). Der politische Hintergrund der Karikatur erklärt die Reaktion Chiracs: Bei den Präsidentschaftswahlen 1988 war Le Pens Front National sehr erfolgreich (14,4% der Stimmen). Der Grund für das Scheitern Chiracs lag vor allem darin, daß er weder die Forderungen Barres erfüllen konnte und noch viel weniger die des FN (obwohl er sich darum bemühte) - darum verlor

Chirac Stimmen auf beiden Seiten. Im zweiten Wahlgang galt es, sich mit allen Mitteln durchzusetzen. Mit den Worten „je souhaite une France non xénophobe“ begibt sich Barre eindeutig in Richtung FN und entfernt sich von Chirac (deshalb *soutien* in Anführungszeichen). Die Worte Barres klingen eloquent und intelligent, doch die Wahrheit, die sich hinter ihnen verbirgt, ist nichts anderes als das Hofieren einer rechtsradikalen Partei.



PEKIN: la Chine procède à son 43^e tir nucléaire depuis 1961.

Das *français cultivé* verschleiert zum einen die wahren Gedanken durch ein hohes Sprachniveau; unter dem Deckmantel der Kultiviertheit versteckt sich Schwäche, Dummheit und politische Ignoranz. Zum anderen wird der Politiker nicht nur als feige entlarvt, sondern zusätzlich als jemand, der dies zu verbergen sucht. Der Karikaturist zeigt dem Betrachter die Wahrheit, indem er eine zweite Figur hinzufügt, die kontrastiv die andere, reale Seite darstellt und dadurch die wahren Intentionen deutlich macht. In

Karikatur 4 versucht die Ästhetik des Reims, den Inhalt der Worte zu verharmlosen, der aber durch den Untertitel und das Bild aufgedeckt wird. Das *français cultivé* in der Pressekarikatur hat folglich mehrere Funktionen: es macht lächerlich, denn es ist deplaziert – „on contrevient aux règles de la parole quand on choisit des niveaux qui ne conviennent pas à une situation donnée“ (Müller 1985: 230). Dient das *français relâché* dazu, die wahren Gedanken der Politiker aufzudecken, so versucht das *français cultivé* genau diese zu verhüllen. Es kompromittiert ähnlich wie das *décalage*-Verfahren, indem es die Feigheit und die Verlogenheit der Politiker aufweist und damit auch die Gefahr zeigt, die von solchen Reden ausgeht. Es ist subtiler als das *français relâché* und deshalb auch folgenschwerer.

Welches sind die Gründe dafür, daß das *français relâché* in fast allen Karikaturen verwendet wird? Den Effekt des *décalage* haben wir schon besprochen; aber gibt es auch noch andere Erklärungen? Das *français familier* erzeugt eine gewisse Intimität, „une touche de familiarité“ (Müller 1985: 250). Es ist das Register des Vertrauens und erzeugt ein Gefühl der Nähe zum Gesprächspartner (die nächstsprachlichen Elemente verringern die Distanz, so Koch/Oesterreicher (1990)). Der CANARD ENCHAÎNÉ gibt seinen Hauptfiguren sogar so vertrauensvolle Namen wie *Tonton* (= gutmütiger alter Onkel, Kosenamen für Mitterrand) oder *papa* (für Charles de Gaulle). Die großen Persönlichkeiten werden durch solche Bezeichnungen und durch ihren Sprachgebrauch zu ganz normalen Menschen „degradiert“. Faizant unterstreicht diese Normalität, indem er seine Figuren häufig in familiärer Atmosphäre darstellt. Dies hat zur Folge, daß man sowohl den Respekt als auch die Angst vor ihrer Berühmtheit verliert. Die Politiker werden durchschaubarer, schwächer, aber sie erscheinen zuweilen auch menschlicher. Gleichzeitig gelingt es den Karikaturisten durch die Verwendung des *français relâché*, ein sehr großes Publikum zu erreichen (deshalb findet man es auch sehr häufig in der Werbung).

Das folgende Kapitel soll zeigen, daß die Karikaturisten nicht nur das Spiel mit den verschiedenen Sprachebenen beherrschen, sondern auch Meister des Wortspiels sind. Die unterschiedlichen Formen des Wortwitzes beweisen ihren Ideenreichtum und ihre sprachliche Vielseitigkeit.

3.2. Wortspiele

Le jeu de mots dient ähnlich wie der *décalage* dazu, den Leser zu verblüffen. Durch die Zweideutigkeit von Ausdrücken wird beim Leser Verwirrung und Spannung erzeugt, die sich erst lösen, wenn das Wortspiel „dechiffriert“ ist – der Leser also die passende Bedeutung bzw. den passenden Inhalt gefunden hat. Die Quelle des Wortspiels ist folglich ein Manko der Sprache, es profitiert von der linguistischen Anomalie und zieht daraus die amüsierende Pointe. Vor allem der CANARD ENCHAÎNÉ zeigt ein großes Angebot an Wortspielen. Der Name selbst ist ein Wortspiel und ein Meisterwerk der Doppeldeutigkeit: *le canard* ist in der Journalistensprache ein Synonym für ‚Journal‘ und gleichzeitig synonym mit falscher Nachricht (*canard bobard* = Zeitungssente). In Anlehnung an Jakobson unterscheidet Guiraud die klassischen Spielarten des Wortspiels (Guiraud

1976: 7), und zwar das Wortspiel auf der syntagmatischen Achse (*enchaînement*) und das Spiel auf der paradigmatischen Achse (*substitution*). Die syntagmatische Achse besteht aus der *chaîne parlée*, entlang dieser Achse folgen die sprachlichen Zeichen aufeinander, deren Position sich aus der Syntax der Sprache bestimmt. Hausmann (1974: 17) nennt dieses Phänomen „le jeu de mots horizontal“ - im Gegensatz zum „jeu de mots vertical“, das der Substitution entspricht. Das Spiel auf der syntagmatischen Achse ist sehr selten, die Substitution hingegen findet man im CANARD ENCHAÎNÉ auf fast jeder Seite. Durch die fehlende *liaison* tritt dieses Wortspiel im Deutschen noch seltener auf, und die lautliche Verknüpfung lexikalischer Einheiten wird durch den Knacklaut erschwert bzw. verhindert. Belege für Wortspiele auf syntagmatischer Ebene (mit einem *enchaînement par homophonie*) wären:

- *c'est l'ami Fritz, mais pas l'ami fric*
- *bouc émissaire - Bouc et Misère* (Hausmann 1974: 22, 28)
- Oh Perette - opérette (LE FIGARO 4.7.1997)



VERSAILLES : François Mitterrand décide de soumettre le projet de révisior de la Constitution au Parlement réuni en Congrès à Versailles.

Fig. 5: LE MONDE / Plantu (1992): Ici Maastricht! Les Européens parlent aux Européens. Paris, S. 143

Ich möchte mich nun vor allem auf den Haupttyp des Wortspiels konzentrieren: die Substitution, so wie sie in Fig 5 als modifiziertes Zitat dargestellt wird. „L'Écu c'est moi“

spielt auf Ludwig XIV. an, der am 13. April 1655 vor dem Parlament die Worte „L'État c'est moi“ geäußert haben soll. Plantu zeigt Mitterrand als Louis XIV und über seinem Porträt auf einem Spruchband das modifizierte Zitat. Es handelt sich also um eine Substitution auf Sprach- und Bildebene (Wort- und Bildzitat). Der Untertitel eröffnet dem Betrachter die Verbindung zwischen den beiden Personen: als Kongreß in Versailles. Es handelt sich allerdings nicht um eine Homonymie, denn die Wortähnlichkeit beschränkt sich lediglich auf den ersten Buchstaben und die Zweisilbigkeit. Die Substitution durch *Ecu* (ehemalige Bezeichnung für den *Euro*) aktualisiert die historische Äußerung. Gleichzeitig wird durch den Vergleich mit Louis XIV die überhebliche, selbstverliebte Haltung Mitterrands und seine übermächtige Stellung kritisiert. Ähnlich wie bei der Allusion (s. 3.3) handelt es sich hier um einen *discours répété*, der unter anderem Sprichwörter, Zitate, Liedtexte und Redensarten umfassen kann:

„Le discours répété comprend tout ce qui est traditionnellement figé comme ‚expression‘ ‚phrase‘ et ‚locution‘ et dont les éléments constitutifs ne sont pas remplaçables ou recombinaibles selon les règles actuelles de la langue.“ (Coseriu, zit. nach Hausmann 1974: 50).

Ein Großteil der Wortspiele, die auf einer Substitution basieren, sind sog. *calembours*, die ebenfalls eine Homonymie oder Polysemie zur Grundlage haben. Was den Ursprung der Bezeichnung *calembour* betrifft, läßt sich nur schwer eine eindeutige Aussage machen.⁸ Beginnen wir mit der Polysemie, die von Guiraud als „la source des meilleurs calembours“ betrachtet wird; sie besteht in der Mehrdeutigkeit eines gegebenen sprachlichen Zeichens und ist von der Homonymie nicht immer leicht abzugrenzen. Man findet Polysemien sehr häufig in den Karikaturen von Plantu (Fig.1 spielt mit der Polysemie: *note noire / femme noire*).

In Karikatur 6 ist der Begriff *droite* (Verkehrsrichtung und politische Richtung) mehrdeutig. Das Adjektiv *extrême* zeigt an, daß es sich in diesem Fall um eine politische Richtungsbezeichnung handelt (*droite* wird durch *l'extrême droite* substituiert und somit monosemisiert, d.h. im Kontext eindeutig verwendet). Der Autofahrer ist von rechts gekommen und hat einen Schwarzen getötet; er hatte Vorfahrt. Die Aussage ist eindeutig: Der Karikaturist zeigt die Gefahr, die von einer Partei ausgeht, die sich für ein Vorrecht aller Franzosen und für ihre Überlegenheit gegenüber den Ausländern stark macht. Aufgrund solcher Äußerungen, die vor allem vom rechtsradikalen FN vertreten werden, kommt es immer wieder zu Ausschreitungen gegenüber Ausländern. Die Bildunterschrift erinnert an den Tod eines jungen Marokkaners, der durch einen Autofahrer gejagt und getötet wurde. Das Bild unterstützt diese Aussage durch den Hitlerbart des Autofahrers (der gesichtslose Polizist könnte für Hilflosigkeit stehen oder aber für Ignoranz). Gleichzeitig zeigt diese Karikatur den brutalen, sehr aggressiven Stil Plantus.

8 Eine Spur führt zum Comte de Clameberg, der unter Louis XIV lebte und der für sein burleskes Französisch bekannt war. Die andere und wahrscheinlichere Erklärung besagt, daß *calembour* von ital. *calamio burlare* herrührt, was soviel heißt wie ‚mit dem Tintenfaß spielen‘, eine Bedeutung, die also das spielerische Element hervorhebt (Weis 1966: 25).



RACISME : mort d'un jeune Français d'origine marocaine. Il avait été renversé volontairement par un automobiliste qui avait pris en chasse un groupe de jeunes gens d'origine maghrébine.

Fig. 6: LE MONDE / Plantu (1992): Ici Maastricht! Les Européens parlent aux Européens. Paris, S. 60

Karikaturen sind also ein gut geeignetes Medium, um mehrdeutige Begriffe zu veranschaulichen. Die Bild-Text Kombination eröffnet eine breite Palette von Möglichkeiten, die anderen Textsorten verschlossen bleibt. In diesem Fall dient das Bild dazu, den eigentlichen Sinn des Ausdrucks *droite* darzustellen, wohingegen der Text die abstraktere Bedeutung liefert – er ist gleichwohl notwendig, um der Karikatur zur intendierten Aussage bzw. zur Pointe zu verhelfen.

Das folgende Wortspiel ist aufgrund seiner Komplexität eher selten in Pressekarikaturen zu finden. Das „Kofferwort“ oder *mot-valise* ist die Übersetzung von engl. *portemanteau word*. Lewis Carroll hat diese Bezeichnung in seinem Werk *Alice im Wunderland* vorgeschlagen (am Beispiel der Verschmelzung der Verben *to galopp* und *to triumph* zu *to galumph*, was soviel heißt wie 'triumphierend galoppieren'). Das Kofferwort entsteht aber in der Regel aus der Verschmelzung von (quasi-) homophonen und homographen Segmenten (Grésillon 1988: 114), die sowohl im einen wie auch im anderen Ausdruck enthalten sind. Dadurch wird das ursprüngliche Wort nicht nur formal, sondern auch in-

haltlich erweitert. Auch Karikaturisten (vor allem Cabu brilliert mit solchen Wortspielen) greifen mitunter auf diese künstlerische Amalgamierung zurück. Als Beispiel sei ein ein Kofferwort herangezogen, das auch fremdsprachliche Elemente integriert: der Titel des amerikanischen Films *Jurassic Parc* von Steven Spielberg aus dem Jahr 1993 (Fig. 7). Die Karikatur zeigt Chirac als gierigen Dinosaurier (zur Zeit der Karikatur war er Bürgermeister von Paris und zugleich vielversprechender Anwärter auf das Präsidentenamt), der gerade dabei zu sein scheint, Paris zu zerstören. Die Aussage ist klar: Es erscheint schon schlimm genug, daß Chirac als Bürgermeister Paris Schaden zufügt; deshalb muß verhindert werden, daß er als Präsident ganz Frankreich zugrunde richtet. Der Karikaturist hat die gemeinsamen Segmente *ra* und *c* beibehalten und das Segment *Ju* durch das ähnlich klingende *Chi* ersetzt, zusätzlich substituiert er *parc* durch *jack*, die englische Version von *Jacques*. Es handelt sich hier um ein sehr kompliziertes Kofferwort, denn die lautähnlichen Segmente umgeben das heteronyme Element in der Mitte des Wortes (*ss*). Die gemeinsamen Wortbestandteile nehmen also eine initiale und eine finale Position ein, während sich bei den meisten Kofferworten die gemeinsamen Segmente nur in der Mitte befinden, also eine „position médiane“ (Grésillon 1988: 120) einnehmen, wie zum Beispiel das Kofferwort *cocori-ko-hl* (s. Meister 1998: 119). Guiraud (1976: 48) ordnet das Kofferwort weder der Kategorie *enchaînement* noch der *substitution* zu, sondern zählt es zur Kategorie der *inclusion*; diese erfasse diejenigen Wortspiele, „dans lesquels un message plus ou moins secret s’inscrit à l’intérieur du texte donné.“



Fig. 7: CHARLIE HEBDO 19. 4. 1995

3.3. Allusion und rhetorischen Figuren

Die Allusion ist (wie das modifizierte Zitat) eine Spielart bewußter Intertextualität, dennoch ist sie weniger offensichtlich als das Zitat, das einer (fast) identischen Kopie gleicht. Der Begriff ‚Allusion‘ stammt aus dem Lateinischen (*alludere*) und bedeutet so viel wie ‚sich spielend heranbewegen‘. Wie bereits erwähnt, gibt es mehrere Arten der Allusion. Karikatur 8 zeigt deutlich eine Anspielung auf die Bibel, genauer auf Genesis 1, 27 („Gott schuf also den Menschen als sein Abbild, als Abbild Gottes schuf er ihn. Als Mann und Frau schuf er sie.“). Cabu aktualisiert diese Bibelstelle, indem er Mitterrand als Gott thronend auf einer Wolke abbildet und seine Worte auf die innerparteilichen Querelen des PS bezieht. Die eigentliche Pointe liegt aber in den Worten des „Gottes“ Mitterrand: Dieser betrachtet das Ergebnis seiner Arbeit und stellt fest, daß seine Ebenbilder ständig aneinandergeraten. Cabu negiert somit die Aussage der Schöpfungsgeschichte (Genesis 1, 31a: „Gott sah alles an, was er gemacht hatte: Es war sehr gut.“). Mitterrand ist ein unzufriedener Schöpfer, der allem Anschein nach sein Werk bereut; er übt also gleichzeitig Selbstkritik, indem er feststellt, daß er nicht göttlich ist und sich nicht als Vorbild eignet. Der Titel *Mea culpa* ist bereits ein vorausgehendes Schuldbekenntnis.

„Les figures de style sont certaines formes de langage qui donnent au discours plus de grâce et de vivacité, d'éclat et d'énergie.“⁹ Aufgrund solcher Wirkungsmöglichkeiten bedienen sich Karikaturisten gern und oft bestimmter Stilfiguren; insbesondere soll der Effekt der Karikatur auf diese Weise vergrößert werden.¹⁰ Beginnen wir mit der *Metapher* (griech: *metaphérein* = übertragen), bei der das eigentlich gemeinte Wort durch ein anderes ersetzt wird, das eine sachliche oder gedankliche Ähnlichkeit oder dieselbe Bildstruktur aufweist.

Karikatur 9 enthält den metaphorischen Ausdruck *boudin*, der ursprünglich ‚Blutwurst‘ bedeutet (*boudiné* = eingezwängt), aber auch die Bezeichnung für „une fille mal faite, petite grosse et sans grâce“ (Le Nouveau Petit Robert 1994: 246) besitzen kann. Letzteres trifft offensichtlich in der wiedergegebenen Karikatur zu. (Der Text zeigt, daß die Metapher nichts anderes ist als ein verkürzter Vergleich: anstatt zu sagen: „Tu es laid comme un boudin“, genügt „tu es un boudin.“) Vor allem im *français relâché* findet man eine große Zahl metaphorischer Schimpfwörter. Die Zeichnung, die Philippe Séguin (derzeit Zeit neu gewählter Chef des RPR) in sehr unvorteilhafter Weise darstellt, macht in Kombination mit dem Text den Politiker in einer Weise lächerlich, wie es einer Zeitung sonst kaum möglich wäre. Wenn es z.B. einem Journalisten in LE MONDE einfiel, Chirac als *con* zu bezeichnen, müßte er mit rechtlichen Konsequenzen rechnen. Aber ein Karikaturist verfügt gleichsam über Narrenfreiheit. Cabu bezeichnet Chirac nicht nur in besagter Art, sondern stellt auch als verkrampte (wie bei Plantu mit Schweißtröpfchen), unsichere Witzfigur mit gequältem Grinsen dar (Fig. 10). Die Bissigkeit der Karikatur ergibt sich außerdem aus der antitheti-

9 Zitiert nach: Littré, E. (1959): Dictionnaire de la langue française. Paris, S. 1565f.

10 Nicht ausführlich besprochen werden hier die Figuren Parallelismus, Klimax, Hyperbel, Litotes sowie die rhetorische Frage; lediglich bei der statistischen Auswertung werden sie mitberücksichtigt.



Fig. 8: LE CANARD ENCHAINE 14.3.1990, S. 2

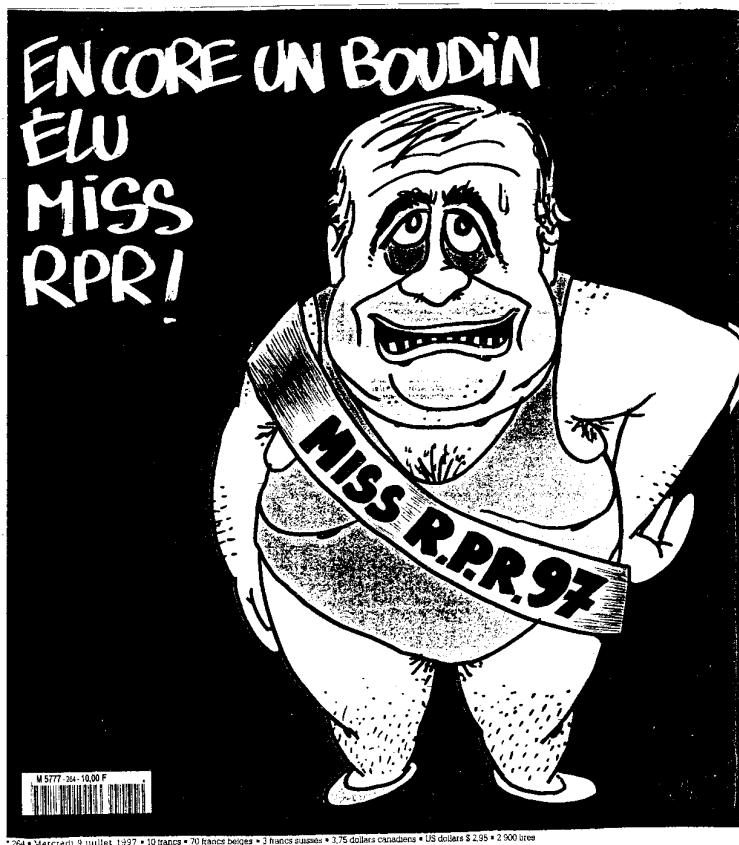


Fig. 9: CHARLIE HEBDO 9.7.1997

schen Gegenüberstellung von „grand con“ und „petit pays“. Ähnlich wie in Fig. 7 betont die Antithese also die Unfähigkeit Chiracs und die Gefahr, die nach Meinung des Karikaturisten bei einem solchen Präsidenten für „ein kleines Land“ entstehe.



Fig. 10: CHARLIE HEBDO 19.4.1995

Eine semantische Antithese mit kontrastierenden Aussagen zeigt Karikatur 11. Die gegebenen Äußerungen widersprechen sich auf den ersten Blick nicht, sondern erst in Verbindung mit der Zeichnung, die deutlich macht, was der Karikaturist mit *consolation* zu verstehen geben will. Die Pointe wird nicht zuletzt dadurch unterstützt, daß *lamentations* und *consolation* sich reimen. Das Beispiel unterstreicht (gegenüber anderen Textsorten) wiederum den Vorteil der Karikatur als *information comprimée*.

Erwähnt sei schließlich noch die Stilfigur des Paradoxons, wofür Plantu viele markante Beispiele liefert. Das Paradoxon ist eine scheinbar widersinnige Aussage, die auf die Widersprüchlichkeit und Komplexität von Phänomenen und eine sich darin ausdrückende spezifische Form von Wahrheit hinweisen will.¹¹ Bereits in Karikatur 9 finden wir ein solches Beispiel, nämlich in Form des Widerspruchs zwischen

11 Bénac / Réauté (1986: 173) zitieren als Beispiel Boileau: „Rétablir son honneur à force d’infamie“.

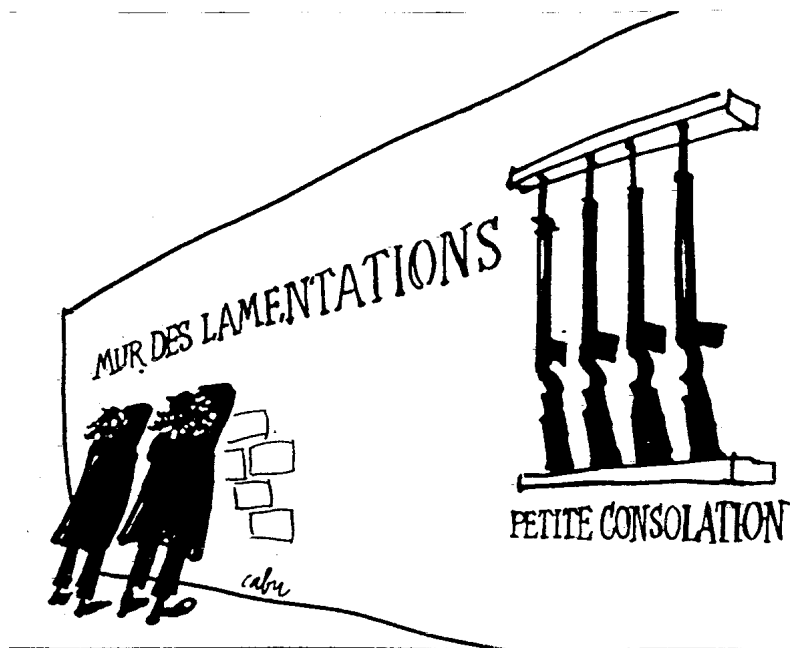


Fig. 11: LE CANARD ENCHAINE 10.10.1990, S. 3



Fig. 12: LE MONDE 14.3.1997

boudin und *Miss RPR*. Karikatur 12 zeigt ein Paradoxon, das der ursprünglichen Ausgangsbedeutung im Griechischen (= 'das Unerwartete') nahekommt. Das Problem, das der Polizist hier anspricht („... le petit, il a bien son certificat d'hébergement?“), ist vollkommen sekundär gegenüber dem Problem des Kindesmißbrauchs und der Kinderpornographie. Die Worte des Polizisten erscheinen unlogisch und im genannten Sinn paradox, die Erwartung des Lesers wird enttäuscht. Die Pointe der Karikatur resultiert abermals aus dem Widerspruch zwischen Wort und Bild; sie macht die Ignoranz und Unwissenheit der Polizei und des Staates angesichts der Verbrechen deutlich, die jeden Tag geschehen, aber von vielen nicht erkannt oder einfach ignoriert werden. Der genannte Erwartungsbruch kann auf den Betrachter schockierend oder provozierend wirken und bestimmte Protestreaktionen auslösen.

Karikaturen kommt somit durchaus auch eine pädagogische Funktion zu: sie können den Leser in seinem Verhalten beeinflussen, ihn erziehen, lenken oder aufrütteln. Von daher liegt es nahe, Pressekarikaturen ebenso für unterrichtliche Zwecke, insbesondere auch in der Fremdsprachenvermittlung einzusetzen.

4. Die Pressekarikatur im Fremdsprachenunterricht

Pressekarikaturen eignen sich schon deshalb für die Fremdsprachenvermittlung, da sie auf unterschiedlichste Bereiche der Landeswirklichkeit Bezug nehmen; so kann man sie beispielsweise unter geschichtlichem oder politischem Aspekt betrachten. Die Französische Revolution gilt als die eigentliche Geburtsstunde der Pressekarikatur (vgl. ausführlich: Uppendahl 1978). Camille Desmoulins war einer der ersten, der sich der Karikatur als Waffe bediente, LE CHARIVARI eine der ersten satirischen Zeitschriften. Der Sturz Napoleons, die Regentschaft Louis-Philippes, die Revolution von 1848 sowie die zwei Weltkriege - all diese Ereignisse wurden in Karikaturen festgehalten und kommentiert; getreu dem Motto „L'histoire de la caricature est l'histoire de la conscience de la société“ (Searle u.a. 1984: 3f.) ließe sich die Geschichte Frankreichs sehr gut anhand von Pressekarikaturen veranschaulichen.

Aber nicht nur Vergangenes, sondern auch der Einstieg in aktuelle Themen kann durch eine Karikatur interessant gestaltet und erleichtert werden (als Überleitung Vergangenheit - Gegenwart bietet sich etwa Karikatur 5 an, die sehr gut als Einstieg für das Thema 'Zentralismus im 17. Jahrhundert und heute' verwendet werden kann): Die Texte sind zumeist recht einfach, und die Zeichnungen verhelfen zum besseren Verständnis. Um in das Thema 'Rassismus in Frankreich' einzuführen, könnte man zum Beispiel eine der Karikaturen 1, 3 oder 6 präsentieren. Die Lerner beschreiben in der Fremdsprache, was sie erkennen, und erarbeiten die fehlenden Informationen, indem sie die Fragen ebenfalls in der Fremdsprache stellen und die dazugehörigen Zeitungsartikel lesen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Lernern bestimmte Themenbereiche (z.B. Rassismus, Europa, Jugend, Parteien, Regierung u.a.m.) zu übertragen, in die sie sich durch das Lesen französischer Tageszeitungen einarbeiten und die sie schließlich anhand mehrerer Karikaturen, ähnlich einer Bildergeschichte, vorstellen. Karikaturen als Sprechkanal

bieten jedenfalls immer eine Basis für aktuelle politische Diskussionen, sie provozieren Debatten, Streitgespräche, Meinungsverschiedenheiten, die in der Zielsprache durchgeführt werden können.

Die Pressekarikatur ermöglicht auch, komplexe Themen auf leichte, unverkrampfte und amüsante Art zu behandeln. Eine Variante wäre der Vergleich ausländischer und deutscher Karikaturen zu einem Thema, wie zum Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Diese Herangehensweise eröffnet völlig neue Perspektiven, da man viel über die Vorstellungen der „drôles de voisins“ (Goethe-Institut Paris 1988) erfährt und außerdem klar wird, wie sehr Pressekarikaturen mit klischeehaften Vorstellungen arbeiten.¹²

Durch den Einsatz von Karikaturen kann im übrigen ein Bereich im Fremdsprachenunterricht erschlossen werden, der meistens unbeachtet bleibt: die gesprochene Sprache, insbesondere das *français parlé* mit all seinen Unterschieden zum *français écrit*, das normalerweise über die französische Grammatik erlernt wird. Vor allem die Lexik des *français relâché* oder auch Phänomene wie *le verlan* stoßen auf großes Interesse bei den Lernern.¹³ Anhand von Karikaturen könnte man also analog zum Vorgehen in Kap. 3.1 Elemente des *français parlé* ermitteln und in den *code écrit* transformieren lassen (Verneinung, Inversion, Satzstellung usw.). Der sog. *décalage* in den Karikaturen ist auch insofern von Bedeutung, da der französische Staat immer schon einen besonderen Wert auf die „(Rein-)erhaltung“ der geschriebenen Sprache gelegt hat; hier ließe sich also auch ein Exkurs zur Entwicklung der französischen Sprache anschließen.

Wortspiele in Karikaturen (vgl. 3.2) können helfen, Phänomene wie Homonymie und Polysemie leichter zu entschlüsseln sowie unterschiedliche Ausdrucksbedeutungen zu erfassen. Sprachwissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Anliegen sind berührt bei der Untersuchung von rhetorischen Figuren (3.3). Die Besprechung von Allusion und Zitaten bereichert zudem das Allgemeinwissen.

Grünwald (1979: 152ff.) empfiehlt, die Karikatur im Kunstunterricht einzusetzen und mit dem Thema 'Lehrerkarikatur' abzuschließen. Eine anschließende Ausstellung mit Prämierung der besten Karikatur wäre sicher denkbar. Ebenso bietet sich möglicherweise an, spezielle Ausstellungen zu besuchen (z.B. das Karikaturenmuseum in Basel: Karikatur & Cartoon Museum, St. Alban-Vorstadt 28) oder einen Karikaturisten persönlich einzuladen.

12 Hierzu seien vor allem die Arbeiten von Hildegard Meister (1998) und Rüdiger Pfromm (1995) empfohlen.

13 Sowohl zur Förderung des politischen Wissens als auch zum Kennenlernen des *français parlé* und des *français relâché* empfiehlt sich, ebenfalls auf die 'bebête show' und die 'guignols' einzugehen.

5. Statistischer Überblick und abschließende Bemerkung

Zusammenfassend geben die folgenden Tabellen Auskunft darüber, in welcher quantitativen Verteilung die einzelnen Charakteristika in den Pressekarikaturen vorkommen (dabei können auf eine Karikatur natürlich jeweils mehrere sprachliche Mittel entfallen). Für die Erhebung wurde ein Korpus von 250 Karikaturen herangezogen.

code parlé	
verkürzte Verneinung	6 %
elliptischer Stil	12 %
reliefartige Hervorhebung	10 %
phatische Worte	5 %
Interjektionen	13 %
Fragen mit Intonation	7 %
Lexik des <i>français relâché</i>	20 %

Wortspiele	
modifizierte Zitate	2 %
Polysemie	12 %
Homophonie	1 %
Paronymie	3 %
mots-valises („Kofferwörter“)	2 %

rhetorische Figuren	
Allusion	8 %
Metapher	4 %
Antithese	4 %
Parallelismus	5 %
Gradation	4 %
Hyperbel, Litotes	2 %
rhetorische Frage	1 %
Paradoxon	15 %

Aus den statistischen Angaben geht hervor, daß in Pressekarikaturen das Spiel mit verschiedenen Sprachniveaus sich großer Beliebtheit erfreut und dabei das *français relâché* eine besondere Rolle spielt. Bezüglich des Wortspiels scheinen Karikaturisten eindeutig die Polysemie zu bevorzugen. Bei den rhetorischen Figuren entfallen 8 % auf die Allusion und 15 % auf das Paradoxon (letzteres wird auffällig häufig bei Plantu eingesetzt). Das Spiel mit den Sprachregistern gilt insgesamt als das beliebteste und wichtigste sprachliche Mittel; es trägt – wie in den Beispielen demonstriert – dazu bei, die „Könige der Politik“ zu entthronen und Unzulänglichkeiten aufzudecken. Gemäß dem Motto „La caricature est un chien de garde pour le public et le chien pour le politicien“ (Searle u.a. 1984) nehmen Karikaturen insofern auch eine nicht unerhebliche Funktion der politischen Kontrolle wahr.

Literaturverzeichnis

- Bénac / Réauté (1986): Nouveau vocabulaire de la dissertation et des études littéraires. Paris.
- Coseriu, E. (1973): Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes. Tübingen.
- Fritz, J. (1980): Satire und Karikatur. Fächerübergreifender Unterricht in Deutsch, Politik, Kunst. Musik. Braunschweig.
- Goethe-Institut Paris (Hrsg.) (1988): Komische Nachbarn - Drôles de voisins. Deutsch-Französische Beziehungen im Spiegel der Karikatur. Paris.
- Grésillon, A. (1988): La règle et le monstre. Le mot-valise. Tübingen.
- Grünwald, D. (1979): Karikatur im Unterricht. Weinheim/Basel.
- Guiraud, P. (1976): Les jeux de mots. Paris.
- Hausmann, F.J. (1974): Studien zu einer Linguistik des Wortspiels. Tübingen.
- Koch, P. / Oesterreicher, W. (1990): Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch. Tübingen.
- Lipinski, E. / Sandberg, H. (1980): Satirikon '80, Karikaturen aus sozialistischen Ländern. Köln.
- Meister, H. (1998): Wenn Karikaturen sprechen. Semiotisierungsstrategien französischer und deutscher Pressezeichnungen zur deutschen Einheit. Münster.
- Müller, B. (1985): Le français d'aujourd'hui. Paris.
- Pfromm, R. (1995): Und Europa wächst zusammen. Karikaturen, Lieder, Gedichte und Texte für den Fremdsprachenunterricht und Schüleraustausch. Rheinbach.
- Schneider, F. (1988): Die politische Karikatur. München.
- Searle, R. / Roy, C. / Bornemann, B. (1984): La caricature, art et manifeste - du 16^e siècle à nos jours. München.
- Uppendahl, H. (1978): Die Karikatur im historisch-politischen Unterricht. Freiburg.
- Weis, H. (1966): Heiteres Französisch zur Kulturgeschichte des französischen Wortspiels. Bonn.

FACHSPRACHENUNTERRICHT UND SEINE REALISIERUNG AUF DEM GEBIET DER PHYSIOTHERAPIE

Eva Pokorná

Die ständig wachsende Bedeutung des Fachsprachenunterrichts ist unbestreitbar. Die meisten erwachsenen Lerner widmen sich dem Fremdsprachenlernen aus praktischen Erwägungen. Der fachbezogene Fremdsprachenunterricht stellt einen Arbeitsschwerpunkt des Lehrstuhls für Fremdsprachen an der Fakultät für Leibeserziehung und Sport der Karls-Universität Prag dar. Seit dessen Existenz ist man um Ausbau und Vervollkommnung bereits bestehender Curricula bemüht, um den Studenten den Einstieg in die Fachsprache zu erleichtern und die entsprechenden Grundkenntnisse zu vermitteln.

Inhalt:

0. Einleitung
1. Vorbemerkungen zum Problem der Fachsprachen
2. Konzept des Fremdsprachenunterrichts an der UK Prag, FTVS
3. Curriculum für das Fachgebiet Physiotherapie
 - 3.1. Charakteristik des Fachgebiets
 - 3.2. Adressaten und Lernvoraussetzungen
 - 3.3. Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, Materialauswahl
 - 3.3.1. Allgemeinsprachlicher Unterricht
 - 3.3.2. Fachsprachenunterricht
4. Curriculum
Literaturverzeichnis

0. Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht nimmt schon traditionell einen festen Platz im Konzept des Studiums an der Fakultät für Leibeserziehung und Sport der Karls-Universität Prag (FTVS) ein. Infolge der Veränderungen seit 1989 haben sich die Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht wesentlich verändert. Welche Bedeutung der Fremdsprachenvermittlung im Vergleich zu anderen Fächern zugeschrieben wird, geht aus folgenden Fakten hervor:

- 1991 wurde an der FTVS ein selbständiger Lehrstuhl für Fremdsprachen eingerichtet.
- Fremdsprachen zählen zu den obligatorischen Fächern bei allen Studienrichtungen, wie z.B. Sport, Lehramt (Sport + 2. Fach), Physiotherapie und Sportmanagement.

- Die Prüfung in einer frei gewählten Fremdsprache ist neben den Prüfungen in den fachspezifischen Fächern ein Bestandteil der Aufnahmeprüfungen für das Studium von Physiotherapie und Sportmanagement.

1. Vorbemerkungen zum Problem der Fachsprachen

Ohne sich dessen immer bewußt zu sein, ist man täglich mit Fachsprachen konfrontiert. Viele im Alltag gebrauchte Wörter sind aus verschiedenen Fachsprachen in die Gemeinsprache eingedrungen. Die Grenzen zwischen den einzelnen Fachsprachen lassen sich oft schwer festlegen. Fachsprachen kommen in mündlicher und schriftlicher Form vor, als gesprochene oder geschriebene Texte.

Den Begriff Fachsprachen definieren Autoren wie Porzig (1957), Schmidt (1969) oder von Hahn (1981) unterschiedlich. Während Fluck (1991) die Ansicht vertritt, daß der Terminus *Fachsprache*, „so einfach er gebildet und so verständlich er zu sein scheint, bis heute nicht gültig definiert ist“, grenzt ihn Beneš (1971) wie folgt ab:

„Die Fachsprache kann als Inventar aller Sprachmittel umrissen werden, die in den Fachtexten vorkommen und für die Bedürfnisse des Fachstils angemessen, angepaßt bzw. auch neu und zusätzlich herausgebildet sind.“

Als Hauptfunktionen der Fachsprache betrachtet er:

- a) Vollständigkeit der sprachlichen Äußerungen im Verhältnis zum thematischen Plan und
- b) ihre Genauigkeit.

Fachsprache existiert nicht als eine besondere Erscheinungsform der Sprache neben anderen, sondern sie tritt nur in fachsprachlicher Rede, in Fachtexten auf, die neben den spezifischen fachsprachlichen Mitteln immer auch Mittel aus einem „natürlichen“ Teilsystem der Sprache, etwa der Hochsprache oder der Umgangssprache, enthalten. Fachsprache soll in einem bestimmten Bereich eine spezielle Kommunikationsfunktion erfüllen.

Die Sprache der Physiotherapie kann als ein Teilbereich der medizinischen Fachsprachen betrachtet werden. Studenten der Physiotherapie müssen ebenso wie Medizinstudenten über Kenntnisse der medizinischen Grundlagenbereiche (einschließlich des betreffenden Wortschatzes) verfügen – wie z.B. Anatomie, Physiologie, Pathologie, Pathophysiologie, Pharmakologie, Innere Medizin, Chirurgie, Neurologie und Pädiatrie. Aber auch Begriffe aus den Grenzgebieten wie Psychologie und Ethik werden gefordert. Der Schwerpunkt des Studiums liegt nun auf speziellen Fächern wie z.B. Physiotherapie, Balneologie, Kinesiotherapie und verschiedenen Formen der Psychotherapie.

Der aktive Wortschatz eines Medizinstudenten wird auf 6000 - 8000 Fachausdrücke geschätzt (vgl. Fluck 1991: 91).

Die Fachterminologie der Grundlagenbereiche wie Anatomie, Physiologie und Chirurgie ist lateinisch-griechischer Herkunft. Im Deutschen wird aber häufig neben den „klassischen“ Termini auch eine nationalsprachliche Terminologie benutzt. Die Genauigkeit wird in medizinischen Fachsprachen vor allem durch Verwendung mehrerer Nomenklaturen erreicht, wie z.B. der Pariser Nomina Anatomica (1955) oder der Nomina Histologica (1970), die international verbindlich sind. Die Nomenklaturen und die griechisch-lateinischen Elemente bedürfen jedoch der Ergänzung durch die Gemeinsprache.

2. Konzept für den Fremdsprachenunterricht an der UK Prag, FTVS

Bei der Erarbeitung des Konzepts für den Fremdsprachenunterricht ging man von einem Konzept aus, das ursprünglich von der Abteilung für fachsprachliche Vorbereitung der Pädagogischen Fakultät vorgelegt worden war. Die betreffenden Lehrer hatten seit vielen Jahren an verschiedenen Fakultäten der Karls-Universität den Fachsprachenunterricht erteilt und verfügten über zahlreiche Erfahrungen in diesem Bereich. Das galt besonders für die Fremdsprache Deutsch.

Beide Konzepte basieren auf der Voraussetzung, daß das Fach Fremdsprache zu den obligatorischen Fächern zählt. Die Wahl der Fremdsprache trifft der Student unter Berücksichtigung des aktuellen Angebots selbst. Die Länge des Sprachstudiums beträgt sechs Semester.

Die wichtigsten Punkte des jeweiligen Konzepts sind folgende:

- Vorausgesetzt werden gute Vorkenntnisse in der Fremdsprache (etwa der Lehrstoff des „Lehrbuchs für Sprachschulen 1“); Anfängerkurse werden nicht mehr veranstaltet.
- Es werden konsequent die Fachsprachen Sport, Physiotherapie und Sportmanagement unterschieden, je nach Studienrichtung.
- Besonders im Deutschen hat es sich als notwendig erwiesen, den Unterricht kommunikativer auszurichten. Angemerkt sei, daß die meisten der in Tschechien verfaßten Deutschlehrbücher stark grammatisch orientiert sind.
- Es werden größere Ansprüche an die Unterrichtsmethodik und die Fachkenntnisse der Lehrer im Falle von Sport, Physiotherapie usw. gestellt.
- Die Studenten werden zur größeren Eigenaktivität angehalten.
- Während das Interesse für Englisch- und Deutschangebote steigt, ist mit abnehmendem Interesse bei Russisch zu rechnen, das bis 1989 zu den obligatorischen Fächern zählte.

Zu berücksichtigen ist ferner: Die Zahl der Lehrkräfte (und damit auch das Spektrum der Lehrbefähigungen, z.B. für Englisch – Sport / Russisch, Deutsch – Sport / Tschechisch) ist seit einigen Jahren konstant geblieben. Andererseits kann man einen tendenziellen Anstieg der insgesamt zu betreuenden Studenten feststellen. Die Verteilung der Studentenzahlen in den vergangenen Jahren ergibt folgendes Bild:

Tabelle: Zahl der am Fremdsprachenunterricht teilnehmenden Studenten

	Schuljahr 1995/96	Schuljahr 1996/97	Schuljahr 1997/98
I. Studienjahr	227	238	332
II. Studienjahr	193	186	171
III. Studienjahr	180	168	185
Gesamtzahl	600	592	688

Ausgehend von den oben genannten Voraussetzungen wurde die Dauer des Fremdsprachenunterrichts auf fünf Semester (Physiotherapie) bzw. auf sechs Semester (andere Studienrichtungen) festgelegt. Rechnet man mit 15 Semesterwochen und zwei Unterrichtsstunden à 45 min. pro Woche, dann absolvieren die Studenten während ihrer Fremdsprachenausbildung insgesamt 150 bzw. 180 Unterrichtsstunden; davon sind etwa ein Drittel der Gemeinsprache und zwei Drittel der Fachsprache gewidmet. Um angesichts der niedrigen Wochenstundenzahl eine möglichst hohe Effektivität des Unterrichts zu erreichen, werden Studiengruppen mit höchstens 15 Studenten eingerichtet.

Die Leistungskontrollen erfolgen im Semester, darüber hinaus sind die geforderten Kenntnisse durch erfolgreiches Absolvieren des Zwischenprüfungstests nachzuweisen. Die Bedingungen der Abschlußprüfungen sind für die jeweilige Studienrichtung und für jede Zielsprache gesondert festgelegt. Auf diese Weise werden sowohl Spezifika der Zielsprachen als auch die Anforderungen der einzelnen Fachbereiche bezüglich der Fremdsprachenkenntnisse berücksichtigt. Ein besonderes Augenmerk gilt der Praxisorientiertheit.

3. Curriculum für das Fachgebiet Physiotherapie

3.1. Charakteristik des Fachgebiets

Die Studienrichtung „Physiotherapie“ nimmt eine besondere Stellung unter den Fachgebieten ein, die man an der UK FTVS studieren kann. Im Unterschied zu den anderen Studienrichtungen steht hier weniger die Leistungsfähigkeit in einzelnen Sportarten im Vordergrund; wichtiger sind dagegen fachspezifische Kenntnisse. Der Unterricht findet sowohl an der UK FTVS als auch an der medizinischen Fakultät statt. Das Studium ist mit dem der Medizin vergleichbar (siehe Kap. 1); entsprechend sind auch die Ansprüche an die Eingangskennntnisse der Bewerber, z.B. in der Biologie, Physik oder in der Fremdsprache, höher. Die UK FTVS ist die einzige Hochschule in der Tschechischen

Republik, die neben dem dreijährigen Bachelor-Studium auch das fünfjährige Magisterstudium anbietet.

3.2. Adressaten und Lernvoraussetzungen

Die Adressaten sind ausschließlich Studenten der Physiotherapie mit Vorkenntnissen der Zielsprache (nämlich des Deutschen), deren Vorhandensein bei der Aufnahmeprüfung schriftlich nachzuweisen ist.

Das Anfangsniveau bei den Sprachkenntnissen ist in hohem Maße vom Typ der absolvierten „Mittelschule“ abhängig. Prinzipiell sind zwei Gruppen zu unterscheiden: die erste wird von Absolventen der Gymnasien gebildet, die zweite von Studenten, die mittlere Fachschulen besucht haben. Alle haben das Abitur mindestens in einer Fremdsprache abgelegt. Die Ursachen für den unterschiedlichen Ausgangsstand sind vor allem in der Gesamtunterrichtsdauer und in der unterschiedlichen Wochenstundenzahl zu sehen. Bei den Fachschulen kommt die mangelnde Qualifikation der Fremdsprachenlehrer oft noch hinzu. Während die sprachliche Kompetenz der ersten Gruppe (Gymnasien) wesentlich größer ist als die der zweiten (Fachschulen), gilt für das fachliche Niveau, daß die zweite Gruppe sehr wohl über Teilkompetenzen verfügt, die erste Gruppe dagegen keine Wissensgrundlagen aufweist.

Das Fremdsprachenlernen wird für beide Gruppen dadurch erschwert, daß die Lernenden weder in einem deutschsprachigen Milieu leben, von Ausnahmen abgesehen, noch von Muttersprachlern unterrichtet werden. Die Mehrheit von ihnen hat die Fremdsprache nur im Heimatland gelernt, der Kontakt mit lebendiger, authentischer Sprache beschränkt sich meist auf Kassettenaufnahmen und kurzfristige Aufenthalte im deutschsprachigen Ausland.

3.3. Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, Materialauswahl

Um zu erreichen, daß alle Studenten unabhängig vom Niveau der Anfangskenntnisse in ihrem Fach handlungsfähig werden (vgl. Buhlmann / Fearn 1987), d.h. um ihnen zu ermöglichen, schwierige Sachverhalte zu verstehen und sich zur gegebenen Problematik äußern zu können, wurde der Fremdsprachenunterricht in zwei Phasen eingeteilt. Die erste ist der Gemeinsprache, die zweite der Fachsprache gewidmet.

3.3.1. Allgemeinsprachlicher Unterricht

Über die Eingliederung des allgemeinsprachlichen Unterrichts in das Konzept des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts ließe sich zweifellos streiten. Der Hauptgrund, der zu dieser Entscheidung führte, ist die auffällige Kluft bei den Eingangskenntnissen der Lernenden. Wie die von Pokorná / Ružicková (1995) durchgeführte Untersuchung zeigt, erfüllten bei den Aufnahmeprüfungen für Englisch und Deutsch von 31 zum Studium zugelassenen Studenten nur 15 die festgelegten Kriterien (d.h. in einem schriftlichen Test 75% richtige Antworten zu liefern). Nur rund 50% der Studenten verfügen also über

ausreichende Sprachkenntnisse, um problemlos mit dem fachbezogenen Fremdsprachenunterricht zu beginnen.

Um auch bei unterschiedlichen Eingangskenntnissen in relativ kurzer Zeit eine systematische Aneignung bzw. Festigung oder Vertiefung der fachsprachlichen grammatischen Mittel und zugleich eine Erweiterung der gemeinsprachlichen lexikalischen Mittel zu fördern, empfiehlt sich die Arbeit mit dem Lehrwerk „Deutsch für Sprachschulen 2“, das von erfahrenen Hochschullehrerinnen erstellt wurde.¹ Der zweite Teil des Buchs besteht aus 24 Lektionen, darunter vier Wiederholungslektionen, der Grammatikübersicht, einem deutsch-tschechischen und tschechisch-deutschen Glossar und dem sog. Schülerheft.²

Nach dem Konzept der Autorinnen (vgl. Höppnerová 1994: 13) stehen am Anfang jeder Lektion zwei kurze Texte, die von verschiedenen Gesichtspunkten aus in das Thema einführen. Je nach Thema sind die Texte monologisch (z.B. Erzählung, Brief, Beschreibung, Nachricht, Annonce) oder dialogisch (z.B. Gespräch, Interview). Es werden Themen wie z.B. gesunde Lebensweise, Sport, Freizeit, Umweltschutz, Leben in der Stadt und auf dem Lande, Werbung und Partnersuche behandelt. Auch den Realien der deutschsprachigen Länder und der Tschechischen Republik wird Rechnung getragen. Nach den Einführungsartikeln folgen: Erklärung des grammatischen Stoffs, fakultative Lexik zur Erweiterung des Wortschatzes und der umfangreichste Teil, die Übungen. Vor der abschließenden Vokabelliste gibt es einen kürzeren Originaltext, z.B. eine Nachricht, eine Wettervorhersage, ein Lied oder ein Gedicht.

Als besondere Vorteile des Lehrbuchs sind die übersichtliche Bearbeitung der Grammatik und die zahlreichen Übungen zu nennen sowie deren gelungene Verknüpfung mit der betreffenden Lexik. Es eignet sich auch gut für das Selbststudium. Neben dem Lehrstoff, dessen Beherrschung vorausgesetzt wird (u.a. unregelmäßige Verben und deren Konjugation, reflexive Verben, Passiv, Adjektiv- und Adverb-Komparation, temporale Konjunktionen), der aber den meisten Lernenden noch Schwierigkeiten bereitet, werden neue grammatische Erscheinungen eingeführt und eingeübt, z.B. Partizipien, Konjunktiv II, erweiterte Attribute, Infinitivkonstruktionen, Infinitivsätze, Konditionalsätze, Ausklammerungen. Die Übungen zeichnen sich nicht zuletzt durch ihre typologische Mannigfaltigkeit aus. Es gibt hier Transformations-, Substitutions- und Übersetzungsübungen, aber auch lexikalische und phonetische Übungen. In jeder Lektion werden durchschnittlich fünfzig neue Wörter und Wortverbindungen eingeführt; der zweite Teil des Lehrbuchs bereichert den Wortschatz der Lernenden etwa um 1 200 lexikalische Einheiten.

1 Das Lehrwerk umfaßt die Lehrbücher 1-4, die Arbeitshefte „Hörtexte und Übungen 1-3“, 8 Kassetten.

2 Das Schülerheft ist eigentlich ein Übungsbuch. Die Einteilung der Grammatik erfolgt nach einzelnen Lektionen des Lehrbuchs. Es enthält Übungen mit einer richtigen Lösung. Die Übungen sind für intensivere häusliche Arbeit geeignet.

Da das genannte Lehrwerk nur in geringem Maße authentische Texte anbietet, wird eine ganze Reihe von anderen Quellen benutzt. Dazu gehören, je nach der gerade diskutierten Problematik, deutsche Zeitungen und Zeitschriften, Reiseführer, Lexika, Enzyklopädien.

Besonders im Deutschen ist als erstes Ziel die Ausbildung der schriftlichen und mündlichen Kommunikationsfähigkeit zu nennen (im Sinne von Piepho 1974). Dies nur als kritischer Hinweis gegenüber manchen tschechischen Deutschlehrern, die immer noch auf dem Standpunkt stehen, daß nur eine perfekte und möglichst vollständige Beherrschung der Grammatik mit all ihren Ausnahmen und Sonderfällen, zusammengestellt in tabellarischen Übersichten, die der Lernende dann stets präsent haben muß, unabdingbare Voraussetzung für die Beherrschung der deutschen Sprache sei. Ohne nun die Bedeutung grammatischer Mittel und Regeln für die Kommunikation unterschätzen zu wollen, „zwingen“ wir unsere Studenten von Anfang an, sich der Fremdsprache in erster Linie als Verständigungsinstrument zu bedienen. Die Beseitigung von Sprechhemmungen, die Angst, Fehler zu machen und nicht richtig verstanden zu werden oder nicht über eine ausreichende Lexik zu verfügen, damit einhergehend die Vermittlung einer größeren Sicherheit in mündlichen und schriftlichen Äußerungen – all das gehört nunmehr zu den vordringlichsten und wohl auch schwierigsten Aufgaben des Fremdsprachenlehrers. Um die Handlungsfähigkeit in Standardsituationen zu entwickeln, sollen vorrangig kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten geschult werden. Die Realisierung dieses Ziels umfaßt bekanntlich alle vier Fertigkeitsbereiche: das Verstehen, das Sprechen, das Lesen und das Schreiben (vgl. Hendrich 1988: 89).

Beim **H ö r v e r s t e h e n** sollte der Lernende ohne größere Probleme verstehen:

- Fragen, Arbeitsanweisungen und Interaktionen im Unterricht;
- kürzere monologische Texte (5 - 8 min.), die auch unbekannte, aus dem Kontext jedoch verständliche Wörter enthalten, z.B. bei Referaten.

M ü n d l i c h e K o m p e t e n z setzt voraus, daß man die einfachen Interaktionssituationen im Unterricht bewältigt, sich zu den behandelten Themen äußert und ebenso in Standardsituationen ohne langes Zögern sprachlich angemessen reagieren kann. Es geht also um das aktive Verfügenkönnen über die jeweiligen sprachlichen Mittel und die Kenntnis der in den vorliegenden Situationen einschlägigen Konventionen.

L e s e f e r t i g k e i t gilt bei den vier Grundfertigkeiten meist als die am einfachsten zu erlernende. Ziel ist es, sich in gemeinsprachlichen Texten schnell orientieren und die wichtigsten Informationen entnehmen zu können. Im Unterricht wird mit kürzeren Texten, in denen auch unbekannte Wörter vorkommen, ohne Wörterbuch gearbeitet. Die Überprüfung der Verstehensleistung erfolgt über das Aufsuchen von Schlüsselwörtern, das eigenständige Formulieren des Gelesenen aufgrund der Schlüsselwörter, über die Beantwortung textorientierter Fragen oder eine Zusammenfassung des gesamten Textes. Umfangreichere Texte dagegen sind der häuslichen Lektüre vorbehalten (mit anschließender Diskussion im Unterricht oder in Kombination mit schriftlich zu bearbeitenden Aufgaben).

Die Entwicklung schriftlicher Kompetenz zielt darauf ab, eigene Gedanken oder Äußerungen über Texte in geschriebener Form verbalisieren zu können. Um dies zu erreichen, ist u.a. auch die Rechtschreibung einzubeziehen.

3.3.2. Fachsprachenunterricht

Die Formulierung der Lernziele ergibt sich weitgehend aus Resultaten einer Bedarfsanalyse. Es ließ sich feststellen, daß viele Kollegen großen Wert auf die rezeptive Kompetenz legen, insbesondere auf die Lesefertigkeit im Hinblick auf das Studium fremdsprachiger Fachliteratur. Die Studenten sollten jedoch neben geschriebenen Texten, Skripten, Artikeln aus Fachzeitschriften u.ä. auch gesprochene Fachtexte wie Referate und Vorlesungen verstehen und dabei die zentralen Informationen entnehmen können. Das setzt voraus, daß sie über die Fachlexik aus den Grundlagenbereichen wie z.B. Anatomie, Physiologie und aus speziellen Fächern wie etwa Physiotherapie, Kinesiotherapie verfügen. Ausgehend von der Fachliteratur sollten sie in der Lage sein, eigene Texte zu produzieren (z.B. Referate). Im Umgang mit muttersprachlichen Patienten und Kollegen sollten sie sich auf ihrer momentanen Wissensstufe eindeutig und sachbezogen äußern können. Zur Bewältigung der angeführten Kommunikationssituationen müssen die Studenten über fachübergreifende und allgemeinsprachliche Mittel verfügen (Buhlmann / Fearn 1987):

- Lesefertigkeit in bezug auf bestimmte Textsorten wie z.B. Skripten, Aufsätze in Fachzeitschriften, Fachbücher, Kompendien, Stammbblätter, Krankenblätter, Pflegeberichte mit Anordnungen, Beipackzettel;
- Hörverstehen sowohl von kürzeren Referaten als auch von längeren monologischen Texten (Vorlesungen, weiterhin Fragen und Interaktionen im Unterricht oder im Fachkurs, im Umgang mit Patienten und Kollegen oder in der Klinik während des Berufspraktikums);
- schriftliche Kompetenz in bezug auf Textsorten wie Referate, Stammbblätter, Krankenblätter, Pflegeberichte mit Anordnungen, also aktives Verfügen über die notwendigen allgemeinsprachlichen, fachspezifischen und fachübergreifenden Mittel einschließlich der Kenntnis entsprechender Kommunikationsverfahren und Textbaupläne;
- mündliche Kompetenz in kürzeren Interaktionen im Unterricht oder im Fachseminar, im Umgang mit Patienten, also Beherrschen der sprachlichen Mittel und der Kommunikationsgepflogenheiten in diesen Kontexten.

Ein Problem, das bereits bei der Planung des Deutschkurses für Physiotherapeuten gelöst werden mußte, war die Wahl des Unterrichtsmaterials. Da es kein spezielles Deutschlehrbuch für Physiotherapeuten gibt, entschied man sich für eine Kombination verschiedener Materialien.

Im dritten Semester wird das Lehrbuch „Deutsch im Krankenhaus“ (Firnhaber-Sensen / Schmidt 1994) eingesetzt, denn es ermöglicht einen fließenden Übergang zur Fachproblematik und kann gut mit dem Lehrbuch „Deutsch für Sprachschulen 2“ kombiniert werden. Einige weitere Gründe für die Wahl:

- Das Lehrbuch wurde für fachlich kompetente Ausländer - für geschulte Krankenschwestern - mit Vorkenntnissen im Deutschen konzipiert.
- Es werden hier neben den fachspezifischen Themen wie Körper, Beschwerden, Visite oder Medikamente auch solche Themen behandelt, die in Lehrbüchern für Mediziner eher selten sind, wie z.B. Einrichtungen und Berufe im Krankenhaus, Nahrungsmittel oder Messen, die jedoch mit dem reibungslosen Betrieb eines Krankenhauses untrennbar verbunden sind und bei deren sprachlicher Bewältigung Nichtmuttersprachler häufig Schwierigkeiten haben.
- Der logische Aufbau des Lehrbuchs - es begleitet den Lernenden vom ersten Arbeitstag bis zur Operation - ermöglicht es dem Studenten, es während des Berufspraktikums auch als Vademekum zu benutzen.
- Das Lehrbuch ist reich an authentischen Texten, neuer Lexik und besonders an Übungen zur Entwicklung der Mitteilungsfähigkeit.
- Schließlich wird das Lehrbuch durch eine Audiokassette ergänzt.

Vom vierten Semester an bekommen die Studenten Gelegenheit, ihre Studienliteratur selbst zu wählen, um Kollegen den Lehrstoff, d.h. Themen der Anatomie, der Physiologie oder des klinischen Bereichs in Form eines Referats selbst vermitteln zu können (im fünften Semester: Themen der Physiotherapie). Das Lehrbuch „Deutsch im Krankenhaus“ wird nun als Ergänzungsmaterial benutzt, der Schwerpunkt der Arbeit liegt vor allem im Selbststudium der Fachliteratur.³ Im Unterschied zum vorausgehenden Fremdsprachenunterricht wird der Fachsprachenunterricht immer weniger von einem „festen“ Lehrbuch unterstützt und vom Lehrer gesteuert. Die Initiative übernehmen die Studenten, denen in einigen Abschnitten der Unterrichtseinheit die Rolle des Sprachvermittlers zukommt. Diese Arbeitsweise stellt relativ hohe Ansprüche an die fachlichen und sprachlichen Kenntnisse wie auch an die sorgfältige Vorbereitung der Lernenden.⁴

Die fachlichen Kenntnisse sind durch Prüfungen in Anatomie, Physiologie (im zweiten Semester) und Physiotherapie (im dritten Semester) zu belegen. Die Referenten vermitteln den Zuhörern also in der Fremdsprache Sachverhalte, die ihnen in ihrer Muttersprache bereits bekannt sind. Zugleich ist damit zu rechnen, daß sie diejenigen lateinischen Medizin-Termini beherrschen, die sie bereits aus dem Deutschen kennen. Erarbeitung und Präsentation von Fachtexten werden zudem dadurch erleichtert, daß neben dem Text auch veranschaulichende Mittel wie z.B. Abbildungen, Tabellen, Diagramme herangezogen werden.

Als Beispiele hierfür mögen Präsentations-Unterlagen für zwei unterschiedliche Themen (aus der Anatomie: das Skelettsystem, aus der Physiotherapie: die halbseitige Lähmung) dienen, wobei das erste Thema (= Referat R 1) aus dem vierten Semester und das zweite Thema (= R 2) aus dem fünften Semester stammt.

3 Von dieser Zeit an erweist sich eine enge Zusammenarbeit mit den Kollegen aus Medizin und Physiotherapie als notwendig und nützlich (vor allem bei der Beratung für die Auswahl der Studenten). Zugleich wird auf diese Weise oft das Problem der Beschaffung ausländischer Fachliteratur gelöst, da die Bibliotheken für Mediziner oft besser ausgestattet sind.

4 Eine vorherige Besprechung der Präsentationsweise mit dem betreuenden Lehrer wird als selbstverständlich vorausgesetzt.

Bereich: Anatomie

- Thema: Skelettsystem
Dauer: ca. 20 min.
Lernziel: Vermittlung der Fachlexik
Methode: Vortrag; ausgehend vorwiegend von Abbildungen (hier wird nur eine Abb. wiedergegeben)
Gruppenarbeit; Ergänzung der Beispiele durch Zuhörer, Ableitung einiger Benennungen von Körperteilen
Medium: Overhead-Folien
- Gliederung des Beitrags
 - Abbildungen zu den Punkten 1.1, 2 und 2.3

Bemerkung: Der große Vorteil der Anatomie ist ihre Anschaulichkeit. Die Studenten beherrschen in ihrer Muttersprache die betreffende Terminologie; benötigt werden also die deutschen Äquivalente für die lateinischen Benennungen.

Folie: S k e l e t t s y s t e m

1. Knochen/Bein (allgemeine Charakteristik)
 - 1.1. Knochenbau
 - Knochenhaut
 - Knochensubstanz
 - Knochenmark
 - 1.2. Knochentypen
 - paarige/unpaarige (+ Beispiele)
 - lange, kurze, platte, lufthaftige (+ Beispiele)
 - 1.3. Verbindung der Knochen
 - 1.3.1. Synarthrosen: Binde-, Knorpel- oder Knorpelgewebe (+ Beispiele)
 - 1.3.2. Diarthrosen: Gelenke
 - Gelenkformen (+ Beispiele)
 - die wichtigsten Gelenke
2. Das menschliche Skelett (Abb. 1)
 - 2.1. Wirbelsäule + Brustkorb
 - 2.2. Gliedmaßenskelett
 - 2.2.1. Schultergürtel + freie obere Extremität
 - 2.2.2. Beckengürtel + freie untere Extremität
 - 2.3. Schädel

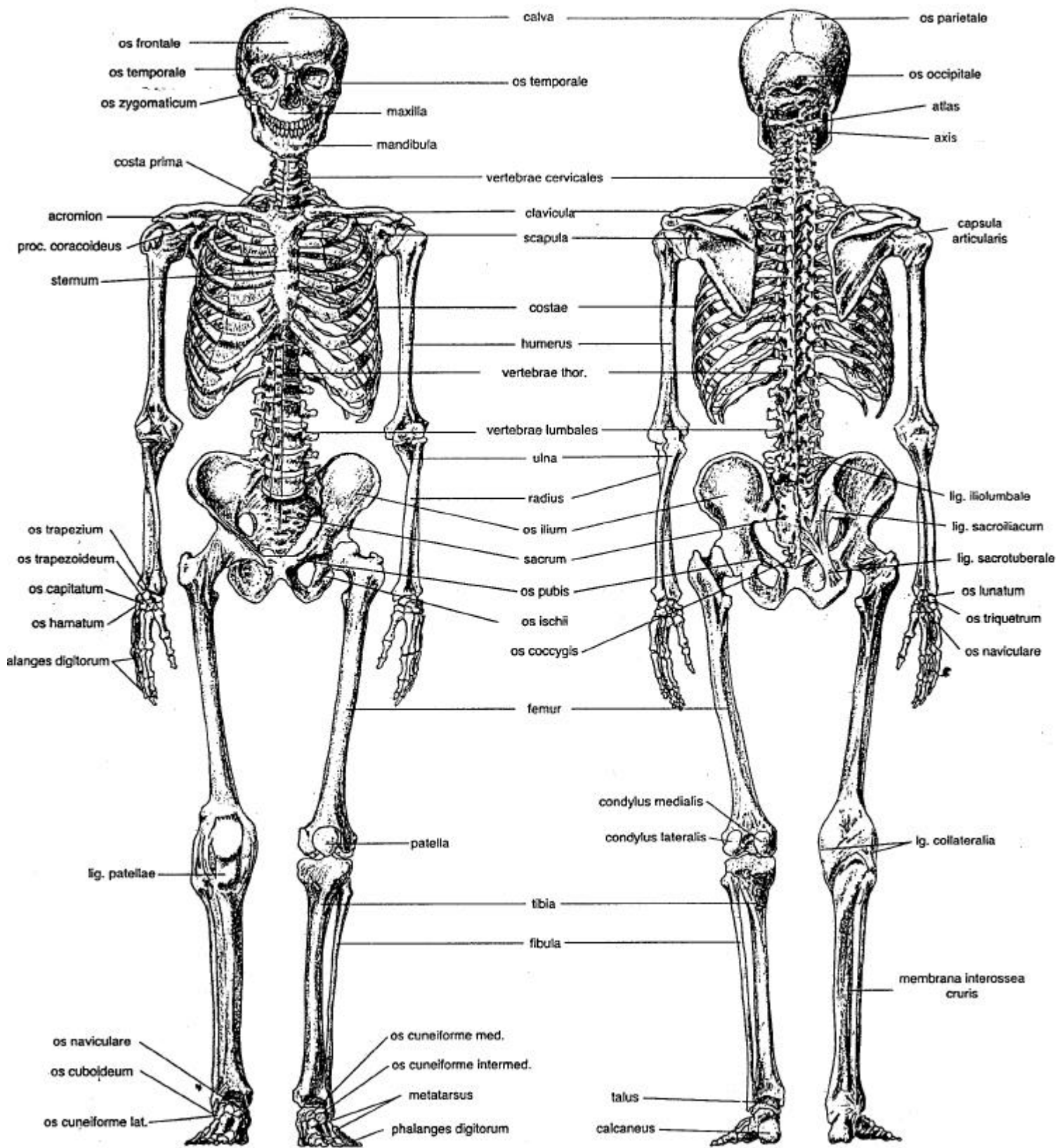


Abb. 1: Das menschliche Skelett

Bereich: Physiotherapie

Thema: Halbseitige Lähmung; Lagerung, Mobilisation

Dauer: ca. 18 min.

Lernziel: Erweiterung der Fachlexik

Aktives Zuhören als Grundlage für die Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit, Reproduktion des Beitrags aufgrund notierter Stichwörter, Diskussion zum Thema

Methode: Vortrag

Medium: Overhead-Folien

Abbildungen zu den Punkten 2.1 - 4

Bemerkung: Es werden allgemeine Vorarbeiten zum Thema (Ursachen, Syndrome, Behandlung und Prognose der halbseitigen Lähmung) ebenso vorausgesetzt wie die Aneignung unbekannter Lexik (aufgrund des ausgegebenen Textes oder eigener Notizen).

Folie: Halbseitige Lähmung - Lagerung, Mobilisation

1. Einstieg - Zusammenfassung des Inhalts vom Vorbeitrag
(Thema: Halbseitige Lähmung - Ursachen, Syndrome, Behandlung, Prognose)
2. Lagerung
 - 2.1. Lagerung im Bett
 - 2.1.1. Liegen auf der geschädigten Seite
 - 2.1.2. Liegen auf dem Rücken
 - 2.1.3. Liegen auf der gesunden Seite
 - 2.1.4. Veränderung der Lage
 - mit Hilfe
 - ohne Hilfe
 - 2.1.5. Übergang vom Liegen zum Sitzen
3. Transferieren
 - 3.1. Transferieren mit viel Hilfe
 - 3.2. Transferieren mit weniger Hilfe
 - 3.3. Transferieren ohne Hilfe
4. Aufstehen und Gehen

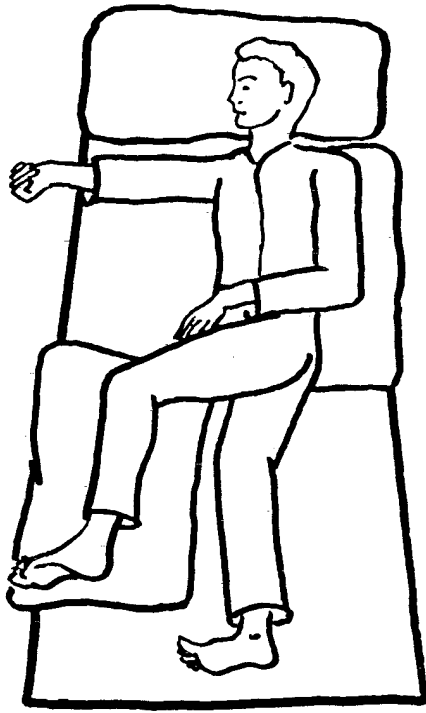


Abb. 2: Liegen auf der geschädigten Seite

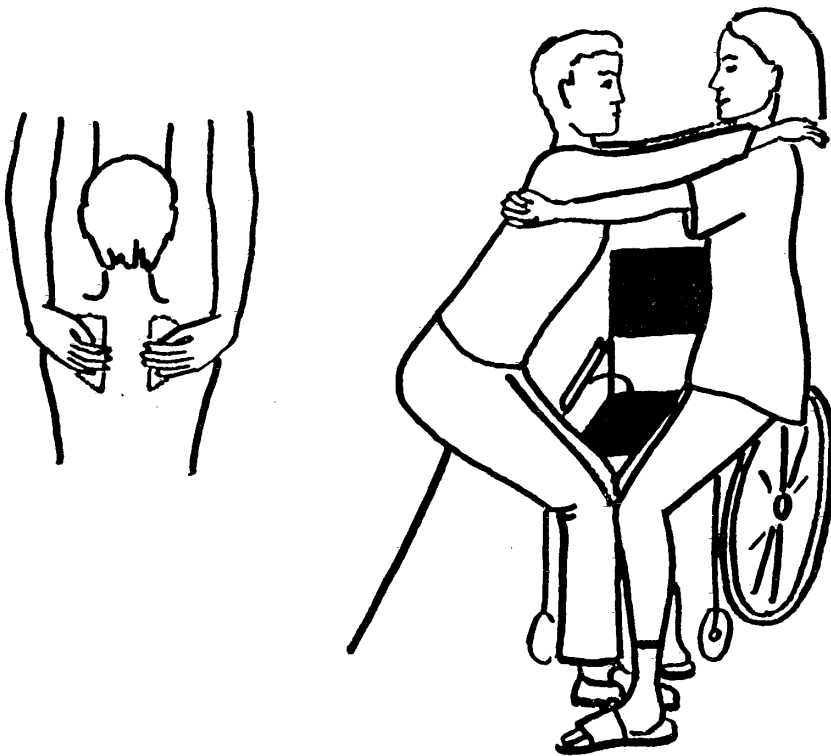


Abb. 3 Lageveränderung mit Hilfsperson

Halbseitige Lähmung - Lagerung, Mobilisation

(Auszug)

In meinem Beitrag möchte ich zeigen, welche Lagerungs- und Mobilisationsformen bei Patienten mit Hemiparese anzuwenden sind.

Die Lagerung im Bett sollte zur Verbesserung der Zirkulation, zur Verhinderung eines Dekubitus, von Kontrakturen sowie zur Reduktion der Spastik-Gefahr häufig gewechselt werden, mindestens alle zwei Stunden.

Die beste Lagerung des Patienten ist die auf seiner geschädigten Seite, weil sie das Gefühl für diese Seite verbessert. Der Patient sollte so viel wie möglich auf beiden Seiten liegen. In Rückenlage erhöhen sich die Spastizität und die Dekubitus-Gefahr.

Liegen auf der geschädigten Seite (Abb. 2)

- Das Bett ist flach gestellt.
- Drei dicke Kissen stabilisieren die Lage des Patienten.
- Die geschädigte Schulter ist nach vorn gezogen, damit sie nicht schmerzt.
- Der Arm ist im Ellbogen gestreckt, die Handfläche zeigt nach oben.
- Das geschädigte Bein ist im Hüftgelenk gestreckt und im Kniegelenk leicht gebeugt.

Lageveränderung mit Hilfsperson (Abb. 3)

- Die Hilfsperson steht vor dem Patienten.
- Die Arme des Patienten liegen auf den Schultern der Hilfsperson, die Hände auf den Schulterblättern.
- Die Knie des Patienten werden durch die Hilfsperson fixiert; sie hebt ihn so weit an, bis sich der Oberkörper über den Füßen befindet, bis das Gesäß vom Bett abgehoben wird.
- Die Hilfsperson dreht den Patienten über seine geschädigte Seite herum, ohne daß er zum vollen, aufrechten Stehen kommt, und führt ihn mit dem Gesäß auf den Stuhl.

Im Laufe der Erarbeitung solcher Themen demonstriert der Vortragende nicht nur seine Lese- und Schreibkompetenz, sondern stellt bei der Präsentation auch seine mündliche Ausdrucksfähigkeit unter Beweis. Vorausgesetzt wird, daß der Student in der Lage ist, über das Vortragen hinaus auch auftretende Fragen zu beantworten. Ab dem fünften Semester sollen zudem Diskussion zum Thema geleitet werden. Bei den Teilnehmern werden Hörverstehen und Sprechfertigkeit gefördert, bei der Anfertigung von Notizen und Zusammenfassungen auch die Schreibfertigkeit.

Die mündliche Darstellung wird bei Fehlern nicht unterbrochen. Für den fachlichen Meinungsaustausch ist die Diskussion vorgesehen, die sprachlichen Ungenauigkeiten werden anschließend vom Lehrer korrigiert.

Die Überprüfung der Kenntnisse geschieht fortlaufend. Für die systematische Wiederholung von Anatomie und Physiologie bieten sich, ausgehend von Texten aus Štedronová (1980), diverse Übungen (vgl. Neuner u.a. 1981). Als Beispiele⁵ seien genannt:

- Übungen zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit
 - Ü 1 Textergänzung: Einsetzübung
 - Ü 2 Textproduktion: Lückentext
- Übungen zur Entwicklung der Mitteilungsfähigkeit
 - Ü 3 Texterstellung: Stichwörter
 - Ü 4 Textproduktion: Schema
 - Ü 5a Textproduktion: Abbildung
 - Ü 5b Textkorrektur

Die Übungen im einzelnen:

Ü 1 Die Wirbelsäule

Setzen Sie entsprechende Fachausdrücke ein.

1. Die Wirbelsäule ist das gemeinsame Merkmal aller
2. Sie bildet die elastische des menschlichen Skeletts.
3. Sie setzt sich zusammen aus Wirbeln und Zwischenwirbelscheiben.
4. Beim Menschen besteht sie aus 33 bis 34; 24 sind, 5 zum und 4 bis 5 zum verwachsen.
5. Die einzelnen Teile der Wirbelsäule heißen:
6. Beim einzelnen Wirbel unterscheidet man den die, die Gelenk- und, den Dornfortsatz und die
7. Die bilden den Wirbelkanal für das

Lösung: 1. Wirbeltiere; 2. Achse; 3. knöchernen; knorpeligen; 4. Wirbeln; frei; Kreuzbein; Steißbein; 5. Hals-, Brust-, Lenden-, Kreuz- und Steißwirbelsäule; 6. Wirbelkörper; Wirbelbögen; Querfortsätze; Gelenkflächen; 7. Wirbellöcher; Rückenmark

Ü 2 Das Verdauungssystem

Ergänzen Sie folgenden Text.

1. Im Verdauungssystem unterscheidet man
2. In den Zwölffingerdarm münden

⁵ Es kann hier jeweils nur eine Auswahl von Übungsteilen wiedergegeben werden.

3. Die Nahrung muß mechanisch zerkleinert und chemisch, welche der Dünndarm mit Hilfe der Dünndarmzotten resorbieren kann.

4. Das Blut strömt mit Nährstoffen durch, wird ausgeschieden.

Lösung: 1. ... die Mundhöhle, den Rachen, den Kehldeckel, die Speiseröhre, den Magen, den Dünndarm, den Dickdarm und den Mastdarm. 2. ... die Ausführungsgänge der Leber und der Bauchspeicheldrüse. 3. ... in einfache Verbindungen abgebaut werden, ... 4. ... die Pfortader in die Leber, der unverdaute und unverdauliche Rest ...

Ü 3 Die Gliedmaßen

Bilden Sie Sätze, benutzen Sie dabei das passende Verb.

1. Man - obere - untere - Extremitäten
2. Schultergürtel und Beckenring – Extremitäten mit Wirbelsäule
3. Schultergürtel - aus Schlüsselbein und Schulterblatt - und ausgiebige Bewegungsfreiheit des Armes
4. Obere Gliedmaße - aus Oberarmknochen - aus zwei Unterarmknochen (...) und aus Handknochen (...)
5. Schultergelenk – das beweglichste Kugelgelenk - des Körpers
6. Ellbogengelenk - nur Beugung und Streckung

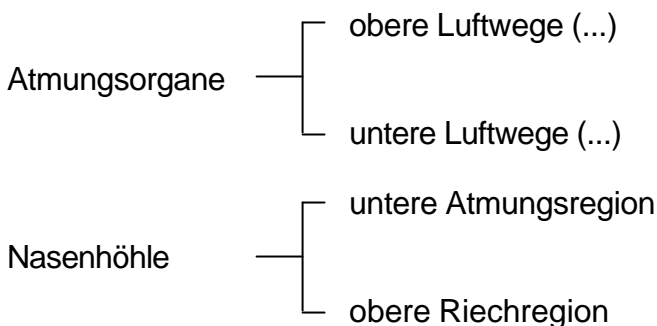
bestehen 2x
ermöglichen
verbinden
sein
gestatten
unterscheiden

Die Gliedmaßen (Originaltext)

Man unterscheidet die oberen und die unteren Extremitäten, die Arme und die Beine. Der Schultergürtel und der Beckenring verbindet sie mit der Wirbelsäule. Der Schultergürtel besteht aus dem Schlüsselbein und dem Schulterblatt und ermöglicht eine ausgiebige Bewegungsfreiheit des Armes. Die obere Gliedmaße besteht aus Oberarmknochen, aus zwei Unterarmknochen, der Elle und der Speiche, und aus den Handknochen (Handwurzelknochen, Mittelhandknochen, und Fingergliedern). Das Schultergelenk ist das beweglichste Kugelgelenk des Körpers. Das Ellbogengelenk gestattet nur Beugung und Streckung.

Ü 4 Das Atmungssystem

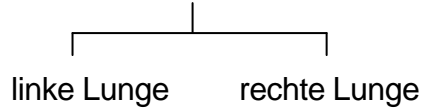
Bilden Sie Sätze und beschreiben Sie auf der Grundlage des angegebenen Schemas das Atmungssystem.



Rachen – Atmungswege x Verdauungswege

Kehlkopf – Stimmapparat

Luftröhre – Hauptbronchus (linker / rechter)



Das Atmungssystem (Originaltext)

1. Die Atmungsorgane teilt man in die oberen (Nase, Rachen) und die unteren Luftwege (Kehlkopf, Kehle, Luftröhre, Lungen).
2. Die Nasenhöhle besitzt die untere Atmungsregion, die mit Flimmerepithel ausgekleidet ist, und die obere Riechregion mit Riechzellen.
3. Im Rachen kreuzen die Atmungs- und die Verdauungswege.
4. Im Kehlkopf befindet sich der Stimmapparat, welcher die menschliche Sprache ermöglicht.
5. Die Luftröhre teilt sich in den linken und rechten Hauptbronchus.
6. Die linke Lunge hat zwei, die rechte Lunge drei Lappen.

Ü 5 Das kardiovaskuläre System

- a) Setzen Sie anstelle der Ziffern richtige Benennungen der abgebildeten anatomischen Strukturen ein und erklären Sie deren Funktion (Abb. 4).

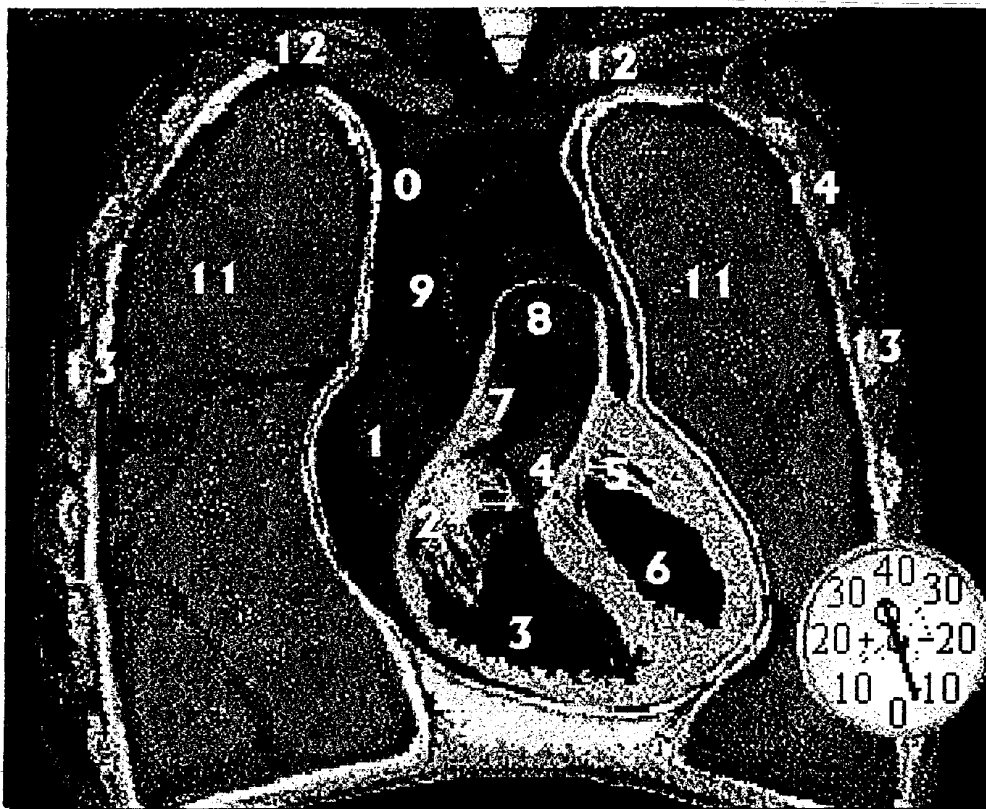


Abb. 4

- Lösung:
- 1 rechter Vorhof
 - 2 e Trikuspidalklappe / dreizipflige Klappe
 - 3 rechte Herzkammer
 - 4 linker Herzvorhof
 - 5 e Mitralklappe/zweizipflige Klappe
 - 6 linke Herzkammer
 - 7 e Aortenklappe
 - 8 e Pulmonalklappe
 - 9 r Aortenbogen
 - 10 obere Hohlvene
 - 11 e Lunge
 - 12 s Schlüsselbein
 - 13 e Rippe
 - 14 s Brustfell/e Pleura

b) Korrigieren Sie folgenden Text.

5. Die Herztätigkeit besteht aus zwei Phasen: aus der eigentlichen Arbeitsphase, der Zusammenziehung des Herzmuskels aus der Diastole [*aus der Systole*], und aus der Herzpause, der Erschlaffung oder Anspannung [*Entspannung*] des Herzmuskels aus der Systole [*aus der Diastole*].
6. Bei den Blutgefäßen unterscheidet man die Schlagadern oder Venen [*Arterien*] und die Blutadern oder Arterien [*Venen*].
7. Die [*halb*]mondförmigen Klappen beschleunigen [*verhindern*] den Rückstrom des Venenblutes.
8. Beide Hohlvenen münden zusammen [*getrennt*] in den rechten Hof [*Vorhof*].
9. Die Bahn von der rechten Herzkammer zum linken Vorhof ist der große oder Körperkreislauf [*kleine oder Lungenkreislauf*].
10. Vom linken Vorhof strömt das Blut durch die dreizipflige [*zweizipflige*] Klappe in die linke Herzkammer, von wo es durch die Aorta in den großen oder Lungenkreislauf [*Körperkreislauf*] geleitet wird.⁶

Bereits während des Studiums wird großer Wert darauf gelegt, daß die Studenten in der Lage sind, die erworbenen theoretischen Kenntnisse zur Geltung zu bringen. Das Berufspraktikum im Krankenhaus ist einer der obligatorischen Teile ihrer Ausbildung. Im Rahmen des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts wird die Arbeit mit den Patienten auf kurze Demonstrationen von 15 bis 20 min. beschränkt. Ausgehend von „Krankengymnastischen Übungsplänen“ (Böhm / Lück 1979) bespricht jeder Student kurz ein Krankheitsbild, Therapie und Übungsziele und übernimmt einen Teil der krankengymnastischen Übungsstunde, wo die Teilnehmer die richtige Ausführung der Übungen erlernen sollten. Die Demonstrationen werden auf Video aufgenommen und anschließend in der Gruppe analysiert. Damit wird diese Etappe der fachbezogenen Fremdsprachenausbildung abgeschlossen.

6 Die richtige Lösung ist hier jeweils in Klammern angegeben.

4. Curriculum

• 1. Studienjahr

Ziel: Festigung und Erweiterung von Grammatik und Lexik, Verbesserung von Textverstehen und Sprechfertigkeit

Lehrwerke: Höppnerová, V. (1992): Deutsch für Sprachschulen 2. Praha.

Ergänzungslehrwerke nach Wahl des Lehrers

Wintersemester: Lektion (L) 1 - 7

Sommersemester: L 8 - 15

Zwischenprüfung

Wintersemester:

- a) schriftlicher Test im Umfang der Lektionen 1 - 7
- b) verstehendes Lesen, Kontrolle in Form von Fragen.

Sommersemester:

- a) schriftlicher Test der Lektionen 8 - 15
- b) Hörverständnis, Kontrolle in Form von Fragen
- c) Seminararbeit zu „Realien der deutschsprachigen Länder“

• 2. Studienjahr

Ziel: Einführung in die Fachsprache Medizin mit dem Schwerpunkt Anatomie und Physiologie, Förderung der Fähigkeit, Fachtexte zu verstehen und zu interpretieren

Lehrwerke:

- Höppnerová, V. (1992): Deutsch für Sprachschulen 2. Praha.
- Štedronová, L. (1980): Grundlagen des Deutschen für Mediziner. Praha.
- Firnhaber-Sensen, U. / Schmidt, G. (1994): Deutsch im Krankenhaus. Berlin / München.

Ergänzungslehrwerke:

- Aktuelle Artikel aus deutschen Zeitungen und Zeitschriften; Fachliteratur (Skripten, Lehrbücher, Kompendien)

Wintersemester:

- Gemeinsprache: L 16 - 24 (Deutsch für Sprachschulen 2)
- Fachsprache: L 1 - 6 (Deutsch im Krankenhaus)

Sommersemester:

- Fachsprache:
- L 7 - 12 (Deutsch im Krankenhaus)
 - Anatomie des menschlichen Körpers (Auswahl)
 1. Zellen u. Gewebe
 2. Skelettsystem
 3. Muskelsystem
 4. Gastropulmonalsystem
 5. Gefäßsystem

- 6. Nervensystem
- 7. Sinnessystem + Hautsystem
- Klinischer Teil der Anatomie (Auswahl)
 - 1. Lage, Haltung, Gang
 - 2. Habitus, Konstitution
 - 3. Atmung
 - 4. Rumpf einschließlich Brustkorb und Wirbelsäule
 - 5. Gliedmaßen
 - 6. Nervensystem

Zwischenprüfung

Wintersemester:

- a) schriftlicher Test des behandelten Lehrstoffs
- b) Hörverständnis aus dem Bereich Gesundheitswesen, populärwissenschaftlicher Text, Kontrolle in Form von Fragen
- c) Präsentation der Seminararbeit, ca. 10 min.

Sommersemester:

- a) schriftlicher Test des behandelten Lehrstoffs mit dem Schwerpunkt Fachsprache
- b) schriftliche Ausarbeitung des Referats zum Thema Anatomie oder Physiologie und mündliche Kommentierung, ca. 15 min. (im Semester)
- c) Gespräch zum Fachthema (Diskussion zu b)
- d) Seminararbeit zu einem Thema der Physiotherapie - Vorbereitung des Referats

• 3. Studienjahr

Ziel: Verbesserung der Produktion von Fachtexten, Anwendung von erworbenen fachspezifischen und fachsprachlichen Kenntnissen in der Praxis

Lehrwerke:

- Cordes, J.Ch. (1982): Physiotherapie. Lehrbuch für Medizinstudenten. Berlin.
- Böhm, B. / Lück, B. (1979): Krankengymnastische Übungspläne. Stuttgart.
- Pokorná, E. / Augusta, B. (1997): Sportimpulse. Textbuch für Sportstudierende. Praha.

Ergänzungslehrwerke: zugängliche Fachliteratur.

Wintersemester:

- Fachsprache Physiotherapie
 - 1. Mittel und Teilgebiete der Physiotherapie
 - 2. Hydrotherapie
 - 3. Fototherapie
 - 4. Manualtherapie
 - 5. Kinesiotherapie
 - 6. Massagetherapie
 - 7. Elektrotherapie

- 8. Balneotherapie
- 9. Physiotherapie bei ausgewählten Krankheitsgruppen

- Fachsprache Sport
Gymnastik
Schwimmen
- Krankengymnastik (Praktikum im Rahmen des Deutschunterrichts)
- Gemeinsprache: grammatisches Repetitorium nach Bedarf der Studenten
(Vorbereitung zur Prüfung)

Zwischenprüfung

- a) schriftliche Ausarbeitung des Referats aus dem Bereich Physiotherapie und mündliche Präsentation, ca. 20 min.
- b) Krankengymnastik - Übung mit Patienten, 15 - 20 min., schriftliche Vorbereitung
- c) Hörverständnis - Fachtext, Kontrollfragen, schriftlich

Fachsprachenprüfung

- 1. Seminararbeit - Übersetzung eines Textes aus der Physiotherapie (deutsch → tschechisch)
- 2. Schriftlicher Teil
 - a) Test
 - b) Hörverständnis
- 3. Mündlicher Teil

Literaturverzeichnis

- Beneš, E. (1971): Fachtext, Fachstil und Fachsprache. In: Sprache und Gesellschaft 13, 118-132.
- Böhm, B. / Lück, B. (1979): Krankengymnastische Übungspläne. Stuttgart.
- Buhlmann, R. / Fearn, A. (1987): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Berlin.
- Cordes, J.Ch. (1982): Physiotherapie. Lehrbuch für Medizinstudenten. Berlin.
- Firnhaber-Sensen, U. / Schmidt, G. (1994): Deutsch im Krankenhaus. Berlin / München.
- Fluck, H.R. (1991): Fachsprachen. Tübingen.
- Hahn, W.v. (Hrsg.) (1981): Fachsprachen. Darmstadt.
- Hendrich, J. (1988): Didaktika cizích jazyku (Didaktik der Fremdsprachen). Praha.
- Höppnerová, V. / Kremzerová, A. (1994): Nemeckina pro jazykové školy 2 (Deutsch für Sprachschulen). Praha.
- Kramerová, D. (1965): Úvod do nemecké lékarské terminologie (Einführung in die medizinische Terminologie). Praha.
- Neuner, G. / Krüger, M. / Grewer, U. (1981): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin / München.
- Piepho, H.E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen.

- Pokorná, E. / Ružicková, J. (1995): Test z cizího jazyka - úskalí přijímacího řízení studijního smeru fyzioterapie (Test in der Fremdsprache - die Gefahr der Aufnahmeprüfung bei der Studienrichtung Physiotherapie). In: Odborný jazyk v podmínkách tržní ekonomiky (Fachsprachen unter den Bedingungen der Marktwirtschaft). Praha.
- Porzig, W. (1957): Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft. Bern.
- Schmidt, W. (1969): Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. In: Sprachpflege 18, 10-20.
- Štedronová, L. (1980): Základy lékařské němčiny (Grundlagen des Deutschen für Mediziner). Praha.

LITERARISCHE TEXTE IM DaF-UNTERRICHT

Bericht über eine unterrichtspraktische Fachdidaktik-Veranstaltung am Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz

**Carmen Reck / Hans Schlemper / Patricia Schubkegel /
Christine Singer**

In Heft 35 (1999) der BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENVERMITTLUNG wurde die „Zusatzausbildung ‚Deutsch als Fremdsprache‘“ vorgestellt, die seit einem Jahr am Sprachlehrinstitut der Konstanzer Universität angeboten wird.¹ Diese Vorstellung wird hier fortgesetzt mit dem Arbeitsbericht über eine unterrichtspraktische Veranstaltung des Typs, der in Paragraph 5 der „Zusatzausbildung“ unter Ziffer II aufgelistet ist; sie fand im Wintersemester 1998/99 statt.² Die Autoren (drei Studentinnen und der Dozent) beschreiben Ziele, Inhalte, Vorgehensweisen und Organisatorisches. Dabei wird der Schwerpunkt auf der Darstellung der Unterrichtsversuche liegen, redaktionell verantwortet von der jeweiligen Leiterin der Versuchssequenz; die Rahmendarstellung ist der Beitrag des Dozenten.

Inhalt:

1. Zur Einführung (Hans Schlemper)
 - 1.1. Zielfragen der fachdidaktischen Veranstaltung
 - 1.2. Arbeitsweise und Organisationsstruktur der fachdidaktischen Veranstaltung
 - 1.3. Der Erprobungskurs
2. Unterrichtsversuch mit W.Borcherts „Die drei dunklen Könige“ (Heidi Schubkegel)
 - 2.1. Wolfgang Borchert: die drei dunklen Könige
 - 2.2. Planung des Unterrichtsversuches
 - 2.3. Durchführung und Auswertung
 - 2.4. Zur fachdidaktischen Veranstaltung
3. Unterrichtsversuch mit P.Härtlings „Der spanische Soldat“ (Carmen Reck)
 - 3.1. Zur Textauswahl
 - 3.2. Vorüberlegungen zum Aufbau der Unterrichtseinheit und Lernzielformulierung
 - 3.3. Entwurf der Unterrichtseinheit
 - 3.4. Analyse der Videoaufzeichnung
 - 3.5. Zusammenfassender Rückblick
4. Unterrichtsversuch zum Schwerpunkt „Fehlerkorrektur“ (Christine Singer)
 - 4.1. Ziele und Inhalte des Erprobungskurses
 - 4.2. Kreatives Schreiben
 - 4.3. Fehlerkorrektur
 - 4.3.1. Möglichkeiten der Fehlerkorrektur bei schriftlichen Arbeiten

1 Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 35 (1999), 33-47.

2 Vgl. den Abdruck aus dem Veranstaltungsverzeichnis im Anhang 1.

- 4.3.2. Fehlerkorrektur in der Unterrichtsprobe
- 4.4. Auswertung des Unterrichtsversuches
- 4.5. Abschließende Kritik des unterrichtspraktischen Fachdidaktikkurses
- 5. Schlußbemerkung
- Anhang 1 - 6
- Literaturverzeichnis

1. Zur Einführung (Hans Schlemper)

1.1. Zielfragen der fachdidaktischen Veranstaltung

Welchen fremdsprachlichen Lerngewinn versprechen fremdsprachliche Texte, und mit welchen Risiken ist zu rechnen? Was ist zu bedenken und zu tun, um Risiken zu minimieren und Gewinn zu erzielen und zu sichern? Was will speziell im Hinblick auf Fremdsprachenunterricht, der fiktionales Textmaterial in den Mittelpunkt der Arbeit stellt, bedacht sein, und was gilt unabhängig davon, im Sinne von generellen didaktisch-methodischen Leitlinien des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts? Wie können literarische Texte auf einem mittleren Sprachniveau eingesetzt werden? Wie in einer kulturell heterogenen studentischen Lerngruppe, die sich im zeitlichen Rahmen eines Semesters (2 x 2 Stunden/Woche) zusammenfindet? - Welche landeskundlich-geschichtlichen Aspekte lassen sich über literarische Texte in einer Lerngruppe bestimmten Zuschnitts berücksichtigen? U.a.m.

1.2. Arbeitsweise und Organisationsstruktur der fachdidaktischen Veranstaltung

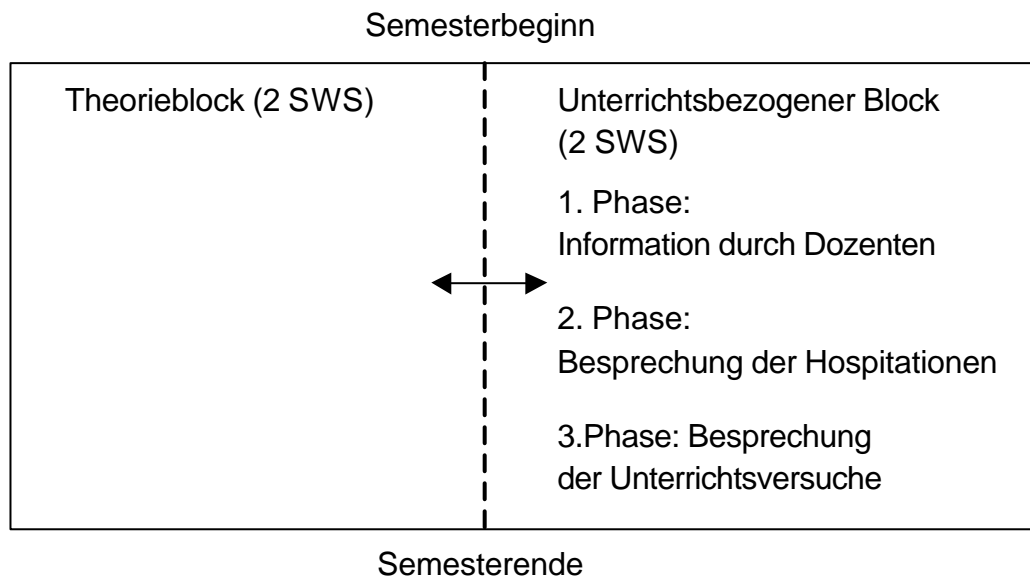
Für alle Teilnehmerinnen an der Veranstaltung waren 4 SWS verbindlich, dazu eine nicht im voraus festgelegte Anzahl von Hospitationen und Unterrichtsversuchen im Erprobungskurs, einem regulären Mittelstufen-Sprachkurs des Wintersemesters (vgl. unten). (Der Zeitaufwand für die Hospitationen und Versuche soll in Zukunft, so wünschten es sich bei Veranstaltungsende auch die Teilnehmerinnen, von Anfang an im Vorlesungsverzeichnis oder mindestens durch Konsens verbindlich gemacht werden.)

Von den 4 SWS entfielen je 2 einmal auf die lektüregestützte Theoriediskussion von Fragestellungen wie den im vorangegangenen Abschnitt aufgelisteten³, zum andern auf die Besprechung der für den Erprobungskurs geplanten und dort ablaufenden beobachteten Unterrichtsprozesse. Dieser zweite Zweistundenblock realisierte sich in drei Phasen: da nicht von Anfang an in dem Erprobungskurs hospitiert wurde, stellte der Dozent, der auch für den Erprobungskurs verantwortlich war, in einer ersten Phase Ziele, Texte, methodisches Vorgehen und erste Erfahrungen aus der Kursarbeit vor; in der zweiten Phase orientierte sich die unterrichtsbezogene Diskussion an Videoaufzeichnungen aus dem Erprobungskurs und Hospitationserfahrungen

³ Zum Lektürekanon vgl. Anhang 2.

der Fachdidaktikstudentinnen; in der dritten Phase standen dann deren eigene, in der Veranstaltung weitgehend gemeinsam geplante und ebenfalls auf Video mitgeschnittene Unterrichtsversuche im Mittelpunkt der Arbeit. Es versteht sich, daß in allen drei Phasen der konkret unterrichtsbezogenen Diskussion die Fragestellungen und Erkenntnisse des parallel laufenden Theorieblocks berücksichtigt wurden.

Folgendes Schema möge die Organisation der Semesterarbeit verdeutlichen:



Der Vollständigkeit halber sei hinzugefügt, daß besonders im Theorieblock auch Berücksichtigung fand, was die Teilnehmerinnen an Arbeitsergebnissen aus der „Didaktik I“-Veranstaltung ‚mitbrachten‘, die in demselben Semester von einem anderen Dozenten abgehalten wurde⁴

1.3. Der Erprobungskurs

Zur Abrundung des Berichts über die fachdidaktische Veranstaltung und als Überleitung zu den Berichten der drei Studentinnen über ihre Unterrichtsversuche in dem Erprobungskurs soll dieser vorgestellt werden.

Wie schon oben kurz erwähnt, war der Erprobungskurs gar nicht ein solcher im finalen Sinne des Wortes, sondern schlicht ein Mittelstufen-Sprachkurs / Landeskundekurs mit 4 SWS.⁵ Die 10 Teilnehmerinnen - tatsächlich alle weiblichen Geschlechts - waren gebeten worden, Hospitationen und Unterrichtsversuche zuzulassen (was, wie immer in solchen Fällen, neugierige Zustimmung fand).

Die Einzelheiten der Ankündigung sind dem Anhang 4 zu entnehmen; hier sei zunächst lediglich darauf hingewiesen, daß durch die weitgehende Festlegung des Kursniveaus, der Kursziele, der Arbeitsweise, des Textmaterials und vor allem der

⁴ Vgl. den Abdruck aus dem Veranstaltungsverzeichnis im Anhang 3.

⁵ Vgl. den Abdruck aus dem Veranstaltungsverzeichnis des Wintersemesters im Anhang 4.

einheitlichen Thematik der Texte die fachdidaktische Zieldiskussion (s.o.) schon im Rahmen dieser Festlegungen erfolgte, jedenfalls soweit sie sich pragmatisch auf den Erprobungskurs richtete (was ja einer ihrer Zwecke war). Nach diesem Hinweis ist allerdings auch festzuhalten, daß Modifikationen in den Bereichen Kurs-Ziel und Kurs-Material sich nicht nur den Interessen der Kursteilnehmerinnen und dem faktischen Verlauf des Sprachunterrichts verdanken, sondern zu einem gewissen Teil auch der fachdidaktischen Diskussion. So wurden erstens die Kurs-Ziele erweitert um „kreatives Schreiben“ sowie „Revision einiger schwieriger Kapitel der deutschen Grammatik“; zweitens sah dann das tatsächlich während des Semesters durchgearbeitete Textmaterial wie folgt aus (in chronologischer Reihenfolge):

1. H. Böll: Trunk in Petöcki - Damals in Odessa - Unsere gute, alte Renée. Außerdem: H. Böll: Eine deutsche Erinnerung. Interview mit René Wintzen (Auszüge)
2. W. Borchert: An diesem Dienstag - Die Küchenuhr - Lesebuchgeschichten - Die drei dunklen Könige (vgl. den Erfahrungsbericht von H. Schubkegel)
3. P. Härtling: Der spanische Soldat (vgl. die Erfahrungsberichte von C. Reck und Ch. Singer)
4. K. Tucholsky: Auf dem Grasplatz
5. L.-G. Buchheim: Das Boot (Auszüge)

Es muß an dieser Stelle angemerkt werden, daß dieses doch recht umfangreiche Textmaterial durchgearbeitet werden konnte, weil das fremdsprachliche Niveau der Teilnehmerinnen für einen Mittelstufenkurs ungewöhnlich hoch war und weil sie sehr engagiert mitarbeiteten. Übrigens kamen sie aus Aserbaidschan, Bulgarien, Georgien, Großbritannien, Italien und Neuseeland. Daß das Thema ‚Krieg‘ *keine männlichen* Teilnehmer anzog, ist - toute réflexion faite - wohl positiv zu werten.

2. Unterrichtsversuchstunde mit Wolfgang Borcherts „Die drei dunklen Könige“ (Heidi Schubkegel)

2.1. Wolfgang Borchert: Die drei dunklen Könige

Wolfgang Borchert (1921 - 1947) prägte entscheidend die Literatur der unmittelbaren Nachkriegszeit, die sog. „Trümmerliteratur“ – in einem landeskundlich ausgerichteten Sprachkurs mit dem Thema ‚Krieg‘ sollten seine Texte also berücksichtigt werden. Da wahrscheinlich nicht mehr jeder Leserin/jedem Leser die wichtigsten Daten und Ereignisse aus Borcherts Leben präsent sind, soll an dieser Stelle kurz daran erinnert werden, denn: „Wer sich als Lernender mit Borchert zu befassen hat, tut gut daran, sich zunächst in dessen Lebensumfeld einzulesen. [...] Sinnvoll ist die vorinformierende gründliche Auseinandersetzung mit dem Leben und Schicksal Wolfgang Borcherts, weil sich vor diesem Hintergrund insbesondere die eigenwillige dichterische Sprache erhellt“ (Poppe 1995: 29).

1941 wurde Borchert, Buchhändler und Schauspieler, als Zwanzigjähriger eingezogen; von der Ostfront schickte er systemkritische Briefe nach Hause. Wegen Wehrkraftzersetzung zum Tode verurteilt, später „begnadigt“ und – obwohl verwundet – zurück an die Front geschickt, kam er wegen einiger politischer Witze wieder in Haft (bis zum Ende des Krieges). Borchert starb 1947 an einem Leberleiden.

In seinem z.T. erst posthum erschienenen Werk verarbeitet Borchert vor allem seine Haft- und Kriegserlebnisse und die Eindrücke nach Kriegsende – hier ist besonders an sein auch international bekanntes Werk, das Stück „Draußen vor der Tür“, zu denken. Seine Kurzgeschichten prägen die Gattung nachhaltig; wichtige Merkmale seines Stils sind u.a. innerer Monolog, knappe Dialoge, Figuren der Wiederholung, offene Form. In den Kurzgeschichten werden die handelnden Personen mit der Gegenwart bzw. mit der unmittelbaren Vergangenheit konfrontiert, und sie versuchen, ihre Erlebnisse zu bewältigen. Am Schluss der Erzählungen zeigt sich manchmal ein zaghafter Optimismus.

In „Die drei dunklen Könige“ geht es um ein Paar mit einem neugeborenen Kind, das in armseligsten Verhältnissen in den Ruinen einer zerbombten Vorstadt haust und am Heiligabend Besuch bekommt von drei zerlumpten Kriegsheimkehrern. Das Licht hatte sie angelockt, sie wollten sich kurz ausruhen. Aus Rücksicht auf das Kind gehen sie mit dem Mann vor die Tür, um eine Zigarette zu rauchen. Alle drei sind gezeichnet vom Krieg (erfrorene Hände, Wasser in den Füßen vom Hunger, kaputte Nerven vor lauter Angst). Sie besitzen fast nichts, und doch lassen sie für jeden der Familie etwas Kostbares da: eine Zigarette für den Mann, einen geschnitzten Esel für das Kind und zwei gelbe Bonbons für die Frau, bevor sie leise davongehen. Da erst ist für die Eltern des Kindes Weihnachten.

Bei der Behandlung der Erzählung „Die drei dunklen Könige“ konnten Kenntnisse in der Biografie Borcherts bei den Teilnehmerinnen vorausgesetzt werden, da sie vorher drei Texte des Autors und das Nachwort von Heinrich Böll (vgl. Ausgabe 1998) besprochen hatten. Die Erzählung, die an den Schluss der Beschäftigung mit Borchert gestellt wurde, habe ich aus dreierlei Gründen gewählt: erstens gehört sie zu den „Mustertexten“, „an denen sich das für Borchert Erzähltypische eindrucksvoll widerspiegelt: Ausschnitthaftigkeit, Kargheit der Sprache, scharfe Pointierung von Situationen, Symbolik, prägnante Rhythmisierung, Kontrastierungen.“ (Pope 1995: 28) Zweitens eignete sich der Text von Thematik und Atmosphäre her besonders gut für eine letzte Stunde vor den Weihnachtsferien (17. Dezember 1998), und schließlich stand eine Kassette mit der Lesung zur Verfügung.

Da in dem Erprobungskurs zuvor noch keine Erfahrungen mit Hörspielen oder Lesungen gemacht worden waren, bot die Arbeit mit dem genannten Medium einen besonderen Reiz: „Jede Erzählung hat ihre eigene Stimmung, ihre besondere Atmosphäre, ihren unverwechselbaren ‚swing‘ und ‚sound‘. Man muss Borcherts Erzählungen einem Publikum vortragen, sie drängen zum Gehörtwerden, dann werden sie Poesie.“ (Pope 1995: 29)

2.2. Planung des Unterrichtsversuches

Häussermann und Piepho (1996) nennen in ihrem Aufgaben-Handbuch zwei Aktivitäten, die in der Mittelstufe gezielt entwickelt werden sollten:

- a) ein reflektierendes Beobachten, das neben dem Hören herläuft, ausgelöst durch vorgegebene Fragen und Aufgaben
- b) vertieftes und verfeinertes Training des Ultrakurzzeitgedächtnisses, d. h. das Gehörte muß für eine kurze Zeitspanne behalten werden.

Die beiden Autoren weisen darauf hin, daß dabei „das Hören selbst, die Tätigkeit des Offenseins und Lauschens, stets gegenüber der analytischen Mühe überwiegen“ (Häussermann / Piepho 1996: 36) sollte. Die Frage- und Aufgabenstellungen dürfen die Hörenden nicht tyrannisieren, weil neben dem Aufnehmen auch die Wahrnehmung von Sprachklängen, von sprachlicher Schönheit ermöglicht werden soll.

Für das gestufte Hörverstehen (vgl. Häussermann / Piepho 1996: 35f.), das „differenziertere Anforderungen an die Lernenden“ stellt, gehen Häussermann und Piepho von vier Hördurchgängen aus: zwei am Anfang für das globale Verstehen, der dritte „unten“, d. h. nahe am Text, der vierte wieder „oben“, also auf der Ebene des Urteilens, Interpretierens und Erzählens.

Borcherts Erzählung „Die drei dunklen Könige“ ist relativ kurz; die Lesung vom Band dauert ca. sechs Minuten. Um aber einen abgerundeten Unterrichtsversuch von 45 – 60 Minuten durchzuführen und auch aufgrund des ungewöhnlich hohen Sprachniveaus der Teilnehmerinnen (s.o.), habe ich mich bei der Vorbereitung für lediglich zwei Hördurchgänge entschieden. Ich bin davon ausgegangen, daß einer (statt zwei) für das Globalverständnis reichen würde, ein weiterer für das Detailverständnis. Der vierte Hördurchgang sollte ersetzt werden durch Zuhilfenahme des (gedruckten) Textes. Der Verlauf der Stunde und auch die Fragestellungen zum Text bauen auf diesen zwei Hördurchgängen auf.

Lernziele der Unterrichtsstunde waren das gestufte Hörverstehen und freies Sprechen / Sprechfertigkeit. Für die Stunde selbst habe ich mir eine Tabelle erstellt – ihre Vorteile: man kann sich gut und übersichtlich vorbereiten, ohne nachher zu sehr eingengt zu sein; sie ist in der Durchführung eine hilfreiche Stütze und Kontrolle, und sie erleichtert die Nachbereitung, weil man Verschiebungen / Änderungen leicht feststellen kann und daraus wieder Hilfen für die nächste Vorbereitung erhält (z. B. für Fragen wie: Wo war die Zeit zu knapp bemessen? Wo sollte eher Partnerarbeit statt Frontalunterricht eingesetzt werden?). Meine Tabelle (vgl. Anhang 1) enthält folgende Spalten:

- Zeit: Meines Erachtens sind Zeitvorgaben nötig, damit man bereits in der Vorbereitungsphase eine Vorstellung davon hat, was man in einer Unterrichtsstunde realistisch erreichen kann. Zeitvorgaben sind so lange wichtig, bis man ein Gespür dafür entwickelt hat, wieviel Zeit für eine bestimmte Aufgabe einkalkuliert werden muß. Sich eine grobe Zeiteinteilung vorher zu überlegen, bedeutet ja nicht, diese

dann im Unterricht sklavisch zu befolgen und spontane Änderungen auszuschließen.

- Phase: Mit Phase werden die einzelnen Schritte im Verlauf der Stunde gekennzeichnet, also Einführung, Arbeitsphase, Schlußphase usw.
- Interaktion: In dieser Spalte werden stichwortartig die Handlungen der Dozentin und die (erwarteten) der Studentinnen festgehalten.
- Medien: Bei einer Auflistung der verschiedenen Medien, die man einsetzen möchte, kann man leicht überblicken, ob Wechsel und Abwechslung stattfinden. Und anhand der Übersicht kann schnell überprüft werden, was noch bereitgestellt werden muß.
- Sozialform: Wie bei dem Medieneinsatz ist auch hier eine leichte Überprüfung gebotener Abwechslung möglich (Frontalunterricht, Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit).

Nach einer kurzen Vorstellung und Nennung des Themas der Stunde sollte ein Arbeitsblatt mit Fragen zum Text ausgeteilt werden. Bei der Beantwortung der ersten Fragen war ein Globalverständnis gefordert, die folgenden stellten Kontrollfragen zum Detailverständnis dar, den Abschluß bildeten Interpretationsfragen.

Nach dem ersten Hördurchgang sollten die Fragen zum Globalverständnis in Einzelarbeit schriftlich beantwortet werden, nach dem zweiten die Fragen zum Detailverständnis. Wichtig erschien mir, gleich vorweg darauf hinzuweisen, daß es zwei Hördurchgänge geben würde und daß nicht nach dem ersten bereits alle Fragen zu beantworten wären. Und schließlich sollten die Studentinnen genügend Zeit haben, sich die betreffenden Fragen jeweils vorher in Ruhe durchzulesen.

Meiner Meinung nach war es besser, die Verständnisfragen geschlossen auszuwerten, um die Ruhe und die Konzentration nicht zu stören (deshalb auch die Beantwortung der Fragen in Einzelarbeit), welche für eine Aufgabenstellung des Hörverstehens erforderlich sind. Die Kontrolle des Textverständnisses sollte jedoch vor den Interpretationsfragen erfolgen, um für den nächsten Arbeitsschritt eine gemeinsame Basis zu schaffen, damit sich also auch diejenigen am weiteren Verlauf der Stunde beteiligen konnten, die mit dem Hörverstehen Probleme hatten. Das Abrufen der Antworten auf die Fragen zum Global- und Detailverstehen sollte mündlich im Plenum erfolgen.

Für die Interpretationsfragen konnte – da die Bearbeitung schwieriger war – der gedruckte Text herangezogen werden. Deshalb war auch vorgesehen, diese Fragen in Partnerarbeit zu beantworten. Ihre Auswertung sollte abermals mündlich erfolgen, wobei ich vorhatte, gelungene Formulierungen von den Studentinnen an die Tafel schreiben zu lassen.

In der kurzen Abschlußrunde sollten die Studentinnen ihre Meinung zu der Erzählung äußern, d.h. wie sie ihnen – im Vergleich zu den anderen behandelten Texten von

Borchert – gefallen hatte. Am Schluß der Stunde wollte ich zu einer kleinen Weihnachtsfeier überleiten.

2.2. Durchführung und Auswertung

Insgesamt ist die Stunde zufriedenstellend verlaufen: es wurde einerseits ruhig und konzentriert gearbeitet, andererseits auch lebhaft diskutiert. Und wie mir die Studentinnen danach im Gespräch mitteilten, fanden sie die Arbeit mit der Lesung vom Band interessant und abwechslungsreich.

Ich empfand es während der Stunde als großen Nachteil, nicht vorher alle Namen der Studentinnen auswendig gelernt zu haben, um sie persönlich ansprechen zu können. Da in dem Erprobungskurs aber so gut wie alle Teilnehmerinnen stets engagiert mitarbeiteten, beteiligten sich doch alle Anwesenden an der Beantwortung der Fragen und der daraus entstehenden Diskussion.

Zu meiner Körperhaltung vor dem Kurs: Von Schulpraktika her war ich es gewohnt, vor einer zum Teil recht großen Klasse zu stehen. Ohne mir darüber weitere Gedanken zu machen, übernahm ich diese Gewohnheit für den Unterrichtsversuch. Auf dem Video wurde mir klar, daß das Stehen vor der kleinen Gruppe eher ungünstig war, eine Barriere aufbaute. Sitzt auch die Lehrerin, so kann das helfen, das Lehrer-Lerner-Gefälle abzubauen, man ist auf gleicher Höhe wie die – zumeist erwachsenen – Lerner. Das Stehen vor der Gruppe wirkt eher „antreiberisch“ (hat manchmal vielleicht auch einen Vorteil).

Die ersten beiden Arbeitsblöcke, also erstes Hören mit den Fragen zum Globalverstehen und zweites Hören mit den Fragen zum Detailverstehen, nahm mehr Zeit in Anspruch als geplant (ca. 13 Minuten). Das Video zeigt, daß ich beim Vorlesen der Fragen durch die Teilnehmer leider nicht deren Aussprache korrigiert habe. Beide Hördurchgänge wurden aufmerksam verfolgt, anschließend die jeweiligen Fragen in Einzelarbeit beantwortet. Vor dem Beginn der nächsten Phase – Abrufen der entsprechenden Antworten – richtete ich an die Studentinnen die Frage, ob es für sie schwierig sei, einen unbekanntem Text nur zu hören. Sie bestätigten, daß man sich schon konzentrieren müsse.

Die Besprechung der ersten sechs Fragen lief folgendermaßen ab: eine Studentin las vor, was sie sich dazu notiert hatte, die anderen hörten zu, verbesserten, wo nötig, und ergänzten Fehlendes. Zuweilen entstand eine Diskussion unter den Studentinnen, in die ich dann nicht eingriff. Insgesamt kam von ihnen eine rege und qualifizierte Mitarbeit bei den Antworten. Ich habe mich dabei ziemlich zurückgenommen, d. h. gelegentlich korrigiert, gelegentlich einmal eine Zusatzfrage gestellt (z.B. zur Frage: Waren die Geschenke wertvoll?) und an einigen Stellen die Meinungen zusammengefaßt, um sie wieder in die Gruppe als Basis oder neuen Ausgangspunkt „zurückzugeben“. Die Besprechung der Videoaufnahme hat gezeigt, daß diese Interventionen hilfreich waren, ohne die Studentinnen in eine bestimmte Richtung zu drängen. Im Gegenteil, teilweise wirkte die Zusammenfassung wie ein provozieren-

der Anstoß, der nochmals eine Diskussion in Gang setzte. In der Stunde selbst hatte ich den Eindruck, die Anforderungen an die Studentinnen seien zu niedrig, aber das Video zeigt, daß keine Langeweile aufkam, sondern daß interessiert mitgearbeitet wurde. Auch so gesehen sind die Videoaufzeichnungen wirklich eine wertvolle Hilfe, da die konkrete Unterrichtssituation unter Umständen anders erlebt wird, wenn man selbst am Geschehen beteiligt ist, als wenn man sie nach einem gewissen Zeitabstand rückblickend analysiert.

Da ich den Eindruck hatte und mich auch durch Fragen vergewisserte, daß der Text gut verstanden war, wurden die Interpretationsfragen ohne weitere Bearbeitung mündlich beantwortet. Die beiden Phasen (vertieftes Textverständnis und Auswertung), für die ich 20 Minuten eingeplant hatte, nahmen letztendlich nur wenige Minuten in Anspruch, weil vieles schon im Durchgang davor angesprochen worden war. Auch hier war die Mitarbeit sehr gut, es ging eher um eine Diskussion und nicht so sehr um sprachliche Details. Bei der Videoanalyse wurde festgestellt, daß Fragen wie „Was bedeutet das?“ oder „Wie versteht ihr das?“ die Studentinnen direkt zur freien Meinungsäußerung aufforderten.

Die Abschlussrunde brachte positive Reaktionen: die Erzählung vermittelte durchaus Hoffnung. Als dann gesagt wurde, der Mann sei aber eher hoffnungslos oder pessimistisch, fiel mir auf, daß den Studentinnen bei dem Verb „brummen“ die Bedeutung von „gutmütig murmeln“ fehlte. Sie hatten den Tonfall des Sprechers auf der Kassette eher negativ aufgenommen. An dieser Stelle möchte ich den Hinweis von Hans Schlemper zum Einsatz von Kassetten weitergeben: Frauenstimmen sind höher und somit für Lerner besser verständlich. Deshalb empfiehlt es sich, bei Männerstimmen die Bässe aus dem Stimmspektrum des Rekorders herauszunehmen, auch wenn man dafür ein Rauschen in Kauf nehmen muß.

Mit dem Hinweis auf die im Anschluß stattfindende kleine Weihnachtsfeier wurde die Stunde beendet. Wie mir die Studentinnen danach mitteilten, fühlten sie sich von der Thematik der Erzählung „passend zum Anlaß“ angesprochen.

Es war wohl eine einigermaßen gelungene Stunde, in der ich die gesetzten Lernziele ‚Übung von Hörverstehen‘ und ‚Sprechfertigkeit‘ erreicht habe. Von der Videoanalyse her habe ich für mich folgende Kritikpunkte aufgestellt, die ich beim nächsten Unterrichtsversuch verbessern bzw. beheben möchte:

- die Namen der Teilnehmerinnen kennen, um sie direkt ansprechen zu können,
- entgegen meiner Gewohnheit den Unterricht im Sitzen halten,
- die mündliche Fehlerkorrektur nicht vernachlässigen,
- lauter sprechen.

Positiv war für mich und für weitere Stundenvorbereitungen, daß die Stunde in den abgesteckten Zeitrahmen paßte, auch wenn sich bei den einzelnen Blöcken Verschiebungen ergaben. Bei der fachdidaktischen Besprechung der Videoaufzeichnung wurde meine Rolle in den Diskussionsrunden positiv bewertet, weil ich offenbar den

Mittelweg zwischen Leiten und Zurücknehmen gefunden hatte. Dabei fiel mir auch auf, daß ich (unbewußt) unterschiedlich korrigiert hatte: unmittelbar und später, also nach einem Redebeitrag. Was ich mir bewußt vorgenommen hatte und dann auch umsetzen konnte, war, die Studentinnen bei der Einzelarbeit nicht anzusprechen, um die Konzentration beim Arbeiten nicht zu stören.

Alles in allem waren der Unterrichtsversuch und die gemeinsame Vor- und Nachbereitung in der fachdidaktischen Veranstaltung eine wertvolle Erfahrung für mich – ich erhielt dabei konkrete Hinweise für meine spätere Tätigkeiten. Und ich habe mit engagierten Leuten zusammengearbeitet, sowohl im Erprobungskurs als auch in der fachdidaktischen Veranstaltung.

2.3. Zur fachdidaktischen Veranstaltung

Ich habe die Einführung der Zusatzausbildung an der Universität Konstanz begrüßt, zumal sie eine Qualifikation ist, die ja immer häufiger von Hochschulabsolventen besonders der Germanistik erwartet wird. Außerdem ist das Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache für mich eine Berufsalternative, die gut zu meinem eigentlichen Studium paßt (Deutsch/Französisch für das Lehramt). Die Kopplung von Theorie und Praxis ist wichtig, denn v. a. die eigenen Unterrichtsversuche und ihre videogestützte Auswertung helfen für die spätere konkrete Arbeit. Und schließlich lernt man auch von den anderen Teilnehmerinnen: wie sie eine Stunde aufbauen, planen und durchführen.

Für den nächsten unterrichtspraktischen Kurs würde ich mir wünschen, daß die Auswertung des Unterrichtsversuches in der darauffolgenden Stunde erfolgt, damit auch Einzelheiten noch präsent sind. Die Besprechung müßte also ebenso wie der Unterrichtsversuch selbst und dessen Vorbesprechung strikt nach dem Semesterplan stattfinden. Ich würde es auch begrüßen, mehr Theorie zu dem speziellen Thema der Veranstaltung (hier: literarische Texte) zu behandeln und mehr praktische Hinweise (wie z. B.: Welche Arten des Einstiegs in eine Stunde gibt es?) zu erhalten. Die Zweiteilung der 4 SWS in einen theorie- und einen unterrichtsbezogenen Block ist meiner Meinung nach effektiv, auch wenn die Trennung nicht immer durchgehalten werden kann.

Die Hospitationen in dem dazugehörigen Mittelstufen-Sprachkurs fand ich sehr wichtig. Einmal um die Teilnehmer, die man dann ja selbst unterrichtet, ihr Niveau und ihre Interessen kennenzulernen, um auf dem Laufenden zu sein, was behandelt wird und welche Fortschritte gemacht werden. Da der Erprobungskurs auch mit 4 SWS angelegt war, konnte ich leider nur in der Hälfte der Veranstaltungen hospitieren. Dadurch entstand immer eine Lücke. Aber 8 SWS für eine Veranstaltung sind neben den Anforderungen des eigentlichen Studiums zu zeitaufwendig, denn zusätzlich fallen ja auch noch die Vorbereitung und die Lektüre an. Und daß man die Zusatzausbildung erst nach seinem Studium macht, ist problematisch, weil sie nicht für die Erhöhung des Bildungsguthabens zählt. Vielleicht wäre eine Lösungsmöglichkeit,

Wolfgang Borchert: Die drei dunklen Könige

Zeit (min.)	Phase	Interaktion	Medien	Sozialform
1	Vorstellung, Einführung	Name an Tafel	Tafel	frontal
8	Erstes Hören, Fragen zum Globalverstehen	Arbeitsblatt austeilen, Hinweis: zwei Hördurchgänge, jetzt Fragen 1 + 2, Zeit zum Durchlesen der Fragen lassen	Arbeitsblatt, Tonkassette	frontal, Einzelarbeit
10	Zweites Hören, Fragen zum Detailverstehen	jetzt Fragen 3 – 6, Zeit zum Durchlesen der Fragen lassen	Arbeitsblatt, Tonkassette	frontal, Einzelarbeit
10	Auswertung der Fragen 1 – 6	Mündl. Abrufen der Antworten	Arbeitsblatt	frontal
10	Tieferes Textverständnis: Interpretationsfragen	Auf Grundlage des Textes Fragen 7 + 8 in Partnerarbeit beantworten (Notizen), Zeit zum Durchlesen der Fragen lassen	Arbeitsblatt, Buch	Partnerarbeit
10	Auswertung der Fragen 7 + 8	Mündl. Abrufen der Antworten; evtl. gelungene Formulierungen von Lernern an Tafel schreiben lassen	Arbeitsblatt (Tafel)	frontal
5	Abschlußrunde	Frage: Text gefallen? Vergleich mit anderen Prosatexten des Autors		frontal
1	Überleitung zur „Weihnachtsfeier“	Verabschiedung in die Weihnachtsferien		

55 Min.

solch einen Erprobungskurs zur Grundlage für die unterrichtspraktische Veranstaltung zu machen, der nur auf 2 SWS aufgebaut ist. Denn es wäre schade, wenn die Zusatzausbildung nur an der zeitlichen Belastung scheiterte.

3. Unterrichtsversuch mit Peter Härtlings „Der spanische Soldat“ (Carmen Reck)

3.1. Zur Textauswahl

Auszuwählen war ein „einfacherer literarischer Text zum Thema ‚Krieg‘“,⁶ welcher nach dem im Einleitungskapitel Dargestellten nicht nur hinsichtlich Sprachniveau (Mittelstufe) und Umfang (die Behandlung des Textes sollte nicht mehr als zwei Unterrichtseinheiten à 45 min. beanspruchen) den Rahmenbedingungen unseres Erprobungskurses entsprechen mußte.⁷ Der Text sollte außerdem in möglichst prägnanter Weise gekennzeichnet sein durch die Rekurrenz eines bestimmten grammatischen Phänomens (wie etwa die häufige Verwendung von indirekter Rede, von Relativsätzen, Ellipsen oder die Dominanz bestimmter Wortarten u.s.w.), um die als Kursziel formulierte „Revision einiger schwieriger Kapitel der deutschen Grammatik“⁸ gewährleisten zu können. Hinzu kam als weitere Vorgabe, daß sich an den Text eine Arbeitsphase „kreatives Schreiben“ anschließen lassen sollte; und schließlich noch als von mir selbst gesetztes Auswahlkriterium, daß der Text nicht von einem der im Erprobungskurs bereits behandelten (Böll, Borchert) bzw. vom Kursleiter zur Behandlung vorgeschlagenen Autoren (Remarque, Buchheim) stammen sollte - dies zum einen, weil ich es mit Blick auf mein eigenes Lernen für wesentlich erfolgversprechender hielt, den Text, der meiner Unterrichtseinheit zugrunde liegen sollte, selbst auszuwählen, zum anderen weil ich es aufgrund der gegebenen Zusammensetzung des ‚Erprobungskurses (women only!)‘ und meiner in den Hospitationen gemachten Beobachtungen zum Umgang der Teilnehmerinnen mit dem Thema ‚Krieg‘ für nicht unangebracht hielt, auf thematischer Ebene etwas wegzukommen von der Konzentration auf solche Texte, die sich aus der unmittelbaren (Welt-)Kriegserfahrung ihrer Autoren speisen.

Für die Wahl der von Peter Härtling 1983 im Rahmen seiner Frankfurter Poetik-Vorlesungen zum Thema ‚Finden und Erfinden‘ konzipierten Erzählung „Der Spanische Soldat“⁹ sprachen vor diesem Hintergrund die folgenden Punkte:

- a) die anders gelagerte Thematik: mit dieser Erzählung, in deren virtuellem Zentrum das wohl berühmteste Photo aus dem Spanischen Bürgerkrieg - Robert Capas „Death of a Loyalist Soldier“ - steht, würden die Teilnehmerinnen nicht nur

6 So der Titel des im Verzeichnis angeführten Sprach- und Landeskundekurses (vgl. Anhang 4).

7 Vgl. hierzu S. 87ff. in diesem Beitrag.

8 Vgl. Abschnitt 1.3, S. 89.

9 Peter Härtling (1984): Der Spanische Soldat oder Finden und Erfinden. Frankfurter Poetikvorlesungen. Frankfurt/M.

mit einem anderen Kriegsschauplatz sowie einer anderen Art von Krieg, einem Bürgerkrieg, in Berührung kommen; auch die in diesem Text behandelte Problematik, das „Unverhältnis von Literatur und Wirklichkeit“¹⁰ nämlich, die Diskrepanz zwischen Krieg als historischem Faktum und dem, was uns davon in immer schon medialisierter Form, sei es als Foto, sei es als Literatur, erreichen kann, schien geeignet, der Diskussion im Erprobungskurs einige wertvolle Impulse zu liefern.

- b) die auffallend strenge Strukturiertheit des Textes: die insgesamt zwar immerhin 18 Seiten umfassende Erzählung schien aufgrund ihrer klaren Gliederung in acht kurze, durchnummerierte Abschnitte, welche in strengem Wechsel mal aus der Perspektive des stets nur als ‚der Soldat‘ oder ‚er‘ apostrophierten anonymen spanischen Freiheitskämpfers der Capaschen Fotografie, mal aus der Sicht des Flüchtlings und passionierten Kriegsphotografen André Friedmann alias Robert Capa erzählen, durchaus für die abschnittweise Behandlung im Unterricht geeignet.
- c) die den Text charakterisierende spezifische Verwendungsweise der Tempora: während die dem an die Guadarrama-Front ziehenden Soldaten gewidmeten Abschnitte 1, 3, 5 und 7 stets im Präsens gehalten sind¹¹, herrscht in den Abschnitten 2, 4, 6 und 8, in denen die Geschichte des identitäts- und orientierungslosen ‚juif errant‘ Capa im Mittelpunkt steht, das für traditionelle Erzähltexte typische Präteritum¹² vor; zu erwarten war angesichts dieser grammatischen resp. erzähltechnischen Besonderheit die Möglichkeit, den Text im Unterricht zu kombinieren mit Übungen zur Verwendung der Tempusformen im Deutschen wie sie

10 Härtling 1984: 62.

11 Um hiervon einen Eindruck zu vermitteln, seien im folgenden die Anfänge der betreffenden Abschnitte zitiert: Abs. 1: „Der Soldat schläft. Er hat einen leichten Schlaf. Immer wieder fährt er hoch, blickt um sich, hört im Dunkeln auf den Atem der andern. [...]“ (S. 76); Abs.3: „Der Hund muß schon eine Weile mitgelaufen sein. Der Soldat bemerkt ihn erst, als er seinen Schatten für einen Augenblick verläßt. [...]“ (S. 81); Abs.5: „Er hat es längst gelernt, sich in der Nacht zurechtzufinden. Seine Haut spannt sich, spürt Hindernisse, schon bevor er gegen sie stößt; [...]“ (S. 86); Abs.7: „Er hat einem Kameraden einen Brief an Teresa diktieren, er hat einen Nagel aus dem Schuh ziehen, er hat sich rasieren wollen. Aber dem Soldaten wird keine Zeit gelassen.“ (S. 91)

12 Abs.2 beginnt: „Capa hatte Gerda im Hotel zurückgelassen, La Pequeña Rubita, den Rotschopf, wie die Spanier sie nannten. endlich ein Caféhaus gefunden, doch mit der Stadt kam er noch nicht zurecht. Madrid, dachte er, Madrid. als wolle er die Stadt auswendig lernen, die Straßen, die Plätze [...]“ (S. 78); Abs.4: „Die Fahrt zur Guadarrama-Front wurde fortwährend aufgeschoben. Auch die Revolution brauchte ihre Bürokraten, meinte Navratil, ein tschechischer Reporter, dem er sich angeschlossen hatte, reg dich nicht auf, Capa. [...]“ (S. 84); Abs.6: „Der Fahrer riß den Bus so bravourös durch die Kurven der Schotterstraße, daß sie im Wechsel hin- und hergeworfen worden wären, hätten sie nicht zusammengepfertcht auf den Bänken gesessen. [...]“ (S. 88); Abs. 8: „Capa sah das Bild vom Soldaten erst nach Wochen, als schon der Kampf um Madrid begonnen hatte. No pasaran! rief es ihm in den Schlaf nach, den er nicht mehr mit Gerda teilte. [...]“ (S. 92)

etwa in der von Wolfgang Rug und Andreas Tomaszewski herausgegebenen Grammatik mit Sinn und Verstand (1997) zu finden sind.¹³

- d) der geringe Schwierigkeitsgrad des verwendeten Vokabulars: abgesehen von einigen wohl erklärungsbedürftigen geographischen (Yegen, Mairena, Sierra de Guadarrama u.ä.) sowie landeskundlichen resp. zeitgeschichtlichen Spezifika (Faschisten, Revolution, Lucien Vogel, VU, Guadarrama-Front, Franco, Viva la Republica!, Interbrigaden, No pasaran!) ließ die erste Durchsicht des Textes vermuten, daß die Teilnehmerinnen kaum auf größere Verständigungsschwierigkeiten stoßen würden.

3.2. Vorüberlegungen zum Aufbau der Unterrichtseinheit und Lernzielformulierung

Ein erstes *close reading*, das gerichtet war auf die Klärung der Frage, wie sich die ‚Aufbereitung‘ der Härtlingschen Erzählung für den Unterricht im Erprobungskurs nun konkret gestalten sollte, bestätigte zunächst zwar meine anfängliche Vermutung hinsichtlich des Wortschatzes; daß dennoch mit Schwierigkeiten bei der Textrezeption gerechnet werden mußte, zeigte sich dann aber bei der Analyse von einigen sehr langen Satzkonstruktionen, die sich charakteristischerweise ausschließlich in den mit Capa befaßten Abschnitten der Erzählung finden. Im Hinblick auf die Frage der Gestaltung des TextEinstiegs durfte außerdem nicht vergessen werden, daß auch der unter b) erwähnte ständige Wechsel der Erzählperspektiven zu Verständnisschwierigkeiten führen konnte; und schließlich war im gleichen Zusammenhang der Tatsache Rechnung zu tragen, daß der Text insgesamt doch zu umfangreich und vielschichtig war, um ihn inklusive der Einstiegslektüre in nur 2 x 45 min. abhandeln zu können. Es schien deshalb angebracht, die Lektüre des Textes zu Vorbereitung der neuen Unterrichtseinheit als Hausaufgabe aufzugeben, wobei bezüglich der landeskundlichen resp. zeitgeschichtlichen Details zu überlegen war, ob Lektürehilfe (etwa in Form eines Glossars) mitgeliefert werden sollten oder ob den Verstehensprozeß stützende Zusatzaufgaben zu stellen waren (bspw. die Aufgabe: „Informieren Sie sich in einem Geschichtsllexikon über den Spanischen Bürgerkrieg“ o.ä.).

Nach einer ausführlichen Diskussion meiner Textauswahl und entsprechenden Vorüberlegungen zum Unterrichtsaufbau im praxisbezogenen Block der fachdidaktischen Veranstaltung konnte ich als Lernziel für meine Unterrichtseinheit die folgenden Aspekte festhalten:

- die Teilnehmerinnen sollten durch die Beschäftigung mit der Härtlingschen Erzählung zu einer möglichst freien mündlichen wie schriftlichen Diskussion der oben unter a) angesprochenen Thematik hingeführt werden;

13 Siehe darin insbesondere das Kapitel „Sich Zeit nehmen – Zeit und Tempus“, in dem sich Übungen finden wie Aufgabe 5, S. 66, mit der Anweisung: „Interpretieren Sie die Zeitvorstellung in den Sätzen mit Präsens“ oder Aufgabe 14, S. 68, die die Frage stellt „Gibt es doch einen Bedeutungsunterschied zwischen Präteritum und Perfekt?“

- dabei sollten sie einen Blick für den schrittweisen Aufbau des historischen Settings entwickeln, in welches der Autor Protagonisten und Handlungsablauf seiner Erzählung einbettet;
- und schließlich sollten die Teilnehmerinnen dabei auch zu Aussagen über die spezifische Art und Weise befähigt werden, in der in diesem Text die grammatischen Phänomene Syntax und Tempora zum Einsatz kommen.

Um die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen bereits bei der Einstiegslektüre auf diese meines Erachtens durchaus diskussionswürdigen Aspekte zu lenken, entwickelte ich den folgenden FRAGEBOGEN ZU HÄRTLING, DER SPANISCHE SOLDAT (1984), den ich zusammen mit einer Kopie der Erzählung, einem Exemplar des darin thematisierten Capaschen Fotos sowie einer weiteren Aufnahme, die den Fotografen Capa selbst in fronttauglichem Outfit zeigt, in der letzten Sitzung vor den Weihnachtsferien zur Bearbeitung als Hausaufgabe an die Teilnehmerinnen ausgab.

Fragebogen zu Peter Härtling (1984): Der Spanische Soldat

Beantworten Sie die folgenden Fragen stichwortartig:

Frage 1:

Welches historische Kriegsgeschehen greift die vorliegende Erzählung von P.Härtling auf? Über welche Textelemente (im einzelnen) wird der historische Bezug hergestellt?

Frage 2:

Ein berühmt gewordenes Foto mit dem Titel „Death of a Loyalist Soldier“ steht im Mittelpunkt der Erzählung. Wie, über welche Textelemente wird auf das Foto Bezug genommen?

Frage 3:

Wer sind die beiden Protagonisten? Wie werden sie eingeführt? Was erfahren wir über ihre Vorgeschichten und wie (Syntax, Tempus) ?

[Kap. 1 + 2]

Frage 4:

Wie gestaltet sich das Aufeinandertreffen der beiden Protagonisten? Welche Funktion hat hierbei die Tempuswahl?

[Kap. 6 + 7]

Den Ablauf der von mir zu bestreitenden ersten Sitzung im neuen Jahr stellte ich mir zu diesem Zeitpunkt in groben Zügen wie folgt vor: Zunächst sollte, um sicherzustellen, daß alle Teilnehmerinnen mehr oder weniger auf den gleichen Wissensstand zurückgreifen konnten, eine Besprechung der Hausaufgaben im Plenum erfolgen. So-

dann war auf der Grundlage der von mir mittels des Fragebogens bereits akzentuierten Besonderheiten des Härtlingschen Umgangs mit dem Thema ‚Krieg und Literatur‘ eine Phase der freien Diskussion geplant. Zu diesem Zweck zog ich als möglichen Diskussionsanlaß die Formulierung einer Frage wie „Was mag für P. Härtling die Motivation gewesen sein, den Soldaten als einen Namenlosen auftreten zu lassen, den Fotografen dagegen ‚unverkleidet‘ als Robert Capa? [s. S. 62]“ in Erwägung.

Zumindest aber sollte der Schwerpunkt der Diskussion zu Beginn noch einmal auf der so konträren sprachlichen Gestaltung der beiden Protagonisten liegen, während der weitere Verlauf der Diskussion, an die in der zweiten Sitzung zum Thema eventuell noch einmal anzuknüpfen war, ganz bewußt offen gehalten wurde. Den Abschluß der ersten Sitzung sollte die Aufgabe einer neuen schriftlichen Hausarbeit bilden, für die ich vier unter der folgenden Vorgabe entwickelte Schreibanlässe¹⁴ anzubieten gedachte: den Teilnehmerinnen sollte für die selbständige schriftliche Bearbeitung des Themas ‚Krieg und Medien‘ zum einen zwar ein größtmöglicher Freiraum gelassen werden hinsichtlich zu wählender Schreibweisen und thematischer Variationen, zum anderen sollten ihnen aber auch schon einige konkrete Zugangsmöglichkeiten aufgezeigt werden, um ihnen auf diese Weise den Einstieg in die Hausarbeit zu erleichtern.

3.3. Entwurf der Unterrichtseinheit

Nach einer erneuten Phase der Überarbeitung des in 3.2 skizzierten vorläufigen Unterrichtsentwurfs sowie einer zeitlichen Umstellung des Programms dahingehend, daß die für die zweite Härtling-Sitzung geplante Korrektur der schriftlichen Hausaufgabe zum Thema ‚Krieg und Medien‘ nunmehr in eine dritte Sitzung und damit in den nachfolgenden Unterrichtsabschnitt verlagert wurde, sah der endgültige Entwurf für Teil 1 meiner Unterrichtseinheit zu Peter Härtlings „Der spanische Soldat“ wie folgt aus:¹⁵

14 In ihrer endgültigen Form nachzulesen sind diese vier Schreibanlässe im Erfahrungsbericht von Ch. Singer; vgl. Abschnitt 4 in diesem Beitrag.

15 Da Teil 2 dieses Unterrichts in der Hauptsache bestehen sollte aus der Fortführung der in Teil 1 begonnenen offenen Diskussion, wurde hierfür kein gesonderter Entwurf zu Papier gebracht. Auch im folgenden Kapitel, in dem es um eine Bewertung des tatsächlichen Ablaufs der von mir bestrittenen Unterrichtseinheiten gehen wird, wird dieser zweite Teil nur am Rande berücksichtigt werden.

Entwurf einer Unterrichtseinheit zu Peter Härtlings „Der Spanische Soldat“ (Teil 1):

Zeit	Phase	Interaktion	Medien	Sozialform
3 min.	Begrüßung, Vorstellung	Verstellen, Namen der Teilnehmerinnen erfragen	Tafel	frontal
12 min.	Einführung in die neue Unterrichtseinheit	<p>Erinnern an die Hausaufgabe vom Dezember: Lektüre des Härtling-Textes und Ausfüllen des Fragebogens</p> <p>Nachfragen: Text vorhanden? Text gelesen? Schwierigkeitsgrad des Textes? Text jmdm. bekannt?</p> <p>Frage nach dem Bekanntheitsgrad des Autors → kurze Vorstellung des Autors (Bibliographisches mündlich; Titel an die Tafel?)</p> <p>Nachfragen: Fragebogen ausgefüllt? Schwierigkeitsgrad? Sinn und Zweck des Fragebogens nachvollziehbar? → Darlegung <i>meiner</i> Gründe für den Fragebogen: Aufmerksamkeit lenken auf das in und mit Härtlings Text problematisierte Verhältnis zwischen</p> <p>a) historischer Wirklichkeit (Krieg) und deren Medialisierung (Foto/Literatur)</p> <p>b) historischer / medialisierter Wirklichkeit und Fiktion (Härtling-Text)</p> <p>These zur Diskussion stellen → Tafel dann aber: Auswertung des Fragebogens als vorbereitende Zwischenphase ankündigen</p>	Tafel	frontal
15 min.	erste, die Diskussion im Plenum vorbereitende Auswertung des Fragebogens	die Teilnehmerinnen besprechen die Ergebnisse Ihrer HA untereinander, einigen sich auf ein ‚Gruppenergebnis‘ und eine Sprecherin resp. Moderatorin	Fragebogen, Härtling-Text, HA-Notizen	Partnerarbeit / Gruppenarbeit
20 min.	Diskussion der ‚Gruppenergebnisse‘ mit Bezug auf die These	reihum übernimmt pro Frage jeweils eine Gruppe den Ergebnisvortrag resp. die Moderation: Frage nach Ergänzungen, Einwänden, Leitung der Diskussion	Fragebogen, Härtling-Text, Notizen aus der Gruppenarbeit	Plenum
5 min.	Abschluß von Teil 1	Ausblick auf nächste Sitzung: Fortsetzung der Diskussion, Nachdenken über die Frage, warum Härtling den Soldaten als einen Namenlosen auftreten läßt, den Fotografen dagegen ‚unverkleidet‘ als Robert Capa schriftliche HA: siehe Schreibenanlässe → diktieren	meine Notizen, Papier und Stift bei den Teilnehmern	frontal

3.4. Analyse der Videoaufzeichnung

Da ein wichtiger Bestandteil unseres ‚learning by doing‘ im Rahmen der „Zusatzausbildung ‚Deutsch als Fremdsprache“ die Analyse unserer eigenen Unterrichtstätigkeit auf der Basis von Videoaufzeichnungen ist, seien im folgenden die Ergebnisse dieser meiner ersten ‚Selbstanalyse‘ zusammengetragen. Ich werde mich dabei zunächst auf die Kommentierung von groben Abweichungen des ‚realen‘ Unterrichtsablaufs gegenüber dem Entwurf konzentrieren, um abschließend noch in aller Kürze auf solche Aspekte der Aufzeichnung eingehen zu können, die mir im Unterschied zu meiner Wahrnehmung während des Unterrichts als besonders geglückt resp. mißglückt aufgefallen sind.

Eine der markantesten Abweichungen vom geplanten Aufbau des Unterrichts ergab sich bezüglich des Faktors ‚Zeit‘: denn während die beiden einleitenden Phasen „Begrüßung, Vorstellung“ und „Einführung in die neue Unterrichtseinheit“ mit tatsächlich benötigten 10 Minuten den dafür veranschlagten Zeitraum sogar noch um einige Minuten unterbieten konnten, mußte Phase 3, in der es um eine „erste, die Diskussion im Plenum vorbereitende Auswertung des Fragebogens“ ging, bereits gehörig verlängert werden - Anlaß hierfür war schlicht und einfach der Umstand, daß nicht genügend Teilnehmerinnen die Erzählung gelesen bzw. den Fragebogen vorbereitet hatten, um einen reibungslosen und zügigen Ablauf dieser auf Gruppenarbeit angelegten Phase zu gewährleisten. Eine weitere, diesmal jedoch kaum überraschende Überschreitung des gesetzten Zeitlimits war für die Plenumsdiskussion in Phase 4 festzustellen, bei der sich die ursprünglich angesetzten 20 Minuten unversehens zu runden 35 auswuchsen. Während sich diese zeitliche Überschreitung zum einen in durchaus positiver Weise, und zwar dadurch erklärt, daß es in dieser Phase tatsächlich zu einer regen und auch relativ gleichberechtigten Diskussionsbeteiligung kam, dürfte sie andererseits doch auch in ursächlichem Zusammenhang stehen mit einer unvorhergesehenen Abweichung bezüglich des Ablaufs der Diskussion: drei von vier zur Bearbeitung des Fragebogens gebildete Gruppen spielten nämlich nicht mit, als ich sie aufforderte, für den Vortrag der Gruppenergebnisse im Plenum jeweils eine Vertreterin, die dann auch die Moderation der Diskussion übernehmen sollte, zu ‚entsenden‘; pro Gruppe fand sich zwar problemlos immer eine Person für den Ergebnisvortrag, doch traute sich niemand so recht an die Moderatorinnenrolle heran, was zur Folge hatte, daß die Diskussionsleitung sehr viel länger als von mir ursprünglich im Hinblick auf einen freieren Gesprächsverlauf vorgesehen in meiner Verantwortung und die Diskussion selbst damit notwendigerweise auch zu sehr, wie ich nach der Analyse der Videoaufzeichnung finde, auf meine Lesart der Erzählung und meine Thesen ausgerichtet blieb.

Als durchaus positives Element fiel mir in dieser Phase des Unterrichts meine (bis dahin allerdings kaum reflektierte) Technik des Korrigierens von Aussprache-, Formulierungs- oder Grammatikfehlern durch entweder spontanes Nachfragen und Anbieten einer korrekten Alternative oder sofortiges Reformulieren der fehlerhaften Sequenz in einer korrigierten Version auf; die Korrekturen schienen auf diese Weise, so

mein Gesamteindruck, nie fehl am Platz, sie kamen schnell genug, um den Redebeitrag der jeweiligen Teilnehmerin nicht zu unterbrechen, und waren gleichzeitig langsam und deutlich genug gesprochen, um nicht im Redefluß unterzugehen.

Eine letzte große zeitliche Abweichung vom Unterrichtsentwurf ergab sich schließlich noch in der ursprünglich auf nur 5 Minuten angelegten Abschlußphase meines ersten Unterrichtsteils. Grund hierfür war zum einen, daß ich den Aufwand für den geplanten „Ausblick auf die nächste Sitzung“ unterschätzt hatte, und zum andern nicht damit gerechnet hatte, daß die Erläuterungen resp. das Diktieren der Hausaufgabe noch einmal gute 10 Minuten in Anspruch nehmen würde.

Bezogen auf die Gesamtheit meiner Interaktion mit den Teilnehmerinnen erwies es sich im Nachhinein als von großem Vorteil, daß ich den Unterricht mit einem „Namens-Check“ begonnen hatte; denn dadurch fiel es mir während der Stunde sehr viel leichter, die Teilnehmerinnen immer wieder durch direktes Ansprechen und Nachfragen in die Diskussion einzubeziehen.

Obwohl ich während des Unterrichts, wenn ich Fragen ans Plenum formulierte oder erklärte, wie und warum ein nächster Unterrichtsschritt so und so verlaufen sollte, nicht selten den Eindruck hatte, zuviel des Guten zu tun, d.h. Fragen beispielsweise zu ausführlich zu formulieren, zu lange Pausen für die Beantwortung zu lassen, oder mich zu häufig auf der Metaebene zu bewegen, bin ich aus der Perspektive der Unterrichtsbeobachterin nun doch eher der Ansicht, daß gerade diese Aspekte insgesamt von positiver Auswirkung auf den Unterrichtsablauf waren. Eine weitere wichtige Erkenntnis, die mir die Durchführung und Analyse meines ersten Unterrichtsversuchs brachte und die ich bei der Durchführung von Teil 2 der Diskussion auch gleich erfolgreich in die Praxis umsetzen konnte, betrifft die Wahl der Sozialform. War es mir in Teil 1 der Diskussion nicht zuletzt aufgrund meines allzu langen Verharrens in der klassischen Lehrenden-Position (an der Tafel resp. dem ‚Lehrerpult‘) nur bedingt gelungen, eine Alternative zur Sozialform ‚Plenum‘ herzustellen, so fing ich dieses Manko bei der Fortsetzung unserer Diskussion dadurch auf, daß ich vor Unterrichtsbeginn dafür sorgte, daß die Arbeitsplätze aller am Unterricht Beteiligten ohne Unterschied in einer Runde arrangiert waren, so daß ich gar nicht erst in die Verlegenheit kam, die klassische Frontalposition einzunehmen.

3.5. Zusammenfassender Rückblick

Obwohl ich die eingangs in Abschnitt 1 dargestellte Konzeption der von allen Beteiligten in dieser Form im Wintersemester 1998/99 erstmals durchgeführten fachdidaktischen Veranstaltung mit ihrer Gliederung in Theoriediskussion und Besprechung der im Erprobungskurs abgelaufenen bzw. dafür geplanten Unterrichtsprozesse einerseits sowie Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche andererseits grundsätzlich für sehr sinnvoll erachte, muß ich doch betonen, daß der dafür zu erbringende Arbeits- und Zeitaufwand den Rahmen einer von den meisten Teilnehmerinnen doch studien- oder berufsbegleitend wahrgenommenen Zusatzausbildung schlicht-

weg sprengt. Da Abstriche meines Erachtens aber weder in den Bereichen Hospitation und Diskussion der Unterrichtsprozesse noch auf dem Gebiet der Planung, Durchführung und vor allem der videogestützten Analyse von Unterrichtsversuchen gemacht werden dürfen,¹⁶ sollte darüber nachgedacht werden, wie sich der bisher auf 2 SWS angelegte Theorieblock inhaltlich und organisatorisch noch effektiver verkoppeln ließe mit den Veranstaltungen Didaktik I und II oder ob sich zumindest der hohe Zeitaufwand während des Semesters dadurch etwas ausgleichen ließe, daß der sog. Theorieblock zukünftig tatsächlich als Block, als einwöchiges Kompaktseminar (beispielsweise zu Beginn eines Semesters) angeboten wird.

4. Unterrichtsversuch zum Schwerpunkt „Fehlerkorrektur“ (Christine Singer)

4.1. Ziele und Inhalte des Erprobungskurses

Erklärte Lernziele dieses Kurses waren die Ausbildung von Lese- und Verstehensstrategien bei literarischen Texten, die Erweiterung des Wortschatzes, die Vertiefung landeskundlich-geschichtlicher Kenntnisse sowie die Schaffung von Voraussetzungen für ein themenorientiertes interkulturelles Gespräch. Ein weiteres Lernziel stellte die Erarbeitung bzw. Wiederholung von schwierigen grammatischen Inhalten dar, die erfahrungsgemäß auf einem fortgeschrittenen Niveau zwar bekannt sind, aber dennoch Schwierigkeiten bereiten. Zur Sprache kamen beispielsweise der Konjunktiv, das Passiv, die Funktion von „es“ im Satz und die Adjektivendungen.

Zum Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht läßt sich grundsätzlich sagen, daß sie unter Umständen Sprache in ihrer optimalen Nutzung zeigen, und daß entgegen früheren methodischen Ansätzen bereits nach den ersten Unterrichtsstunden in der neuen Sprache begonnen werden kann, mit literarischen Texten, z.B. konkreter Poesie, zu arbeiten (vgl. Weinrich 1983 : 206f.). Literarische Texte sind einerseits ein Spiegel der Geschichte und lassen sich unter landeskundlichen Aspekten untersuchen, aber sie haben auch den Vorteil, daß sie, verglichen mit anderen Texten, relativ viele Leerstellen aufweisen und so den Leser anregen, diese mit eigenem Wissen bzw. eigenen Gedanken aufzufüllen.

Das Thema ‚Krieg‘ wurde gewählt, weil es sich um ein allgemein-menschliches Phänomen (Universalie) handelt, das bei allen Kulturen als bekannt vorauszusetzen ist und so von Teilnehmerinnen verschiedenster Kulturkreise bearbeitet oder diskutiert werden kann; hinzu kam die traurige Aktualität (der Krieg in Bosnien). Die Arbeit mit Texten wird so um die interkulturelle Dimension erweitert, die es den Lernern ermöglichen soll, sich eigenkultureller Perspektiven, Lern- und Handlungsvoraussetzungen

¹⁶ Gerade für den zuletzt genannten Bereich würde ich mich, ganz im Gegenteil, sogar sehr für einen Ausbau aussprechen wollen!

bewußt zu werden, um die eigene Kultur als eine neben anderen zu begreifen - letztlich ein besseres Verstehen seiner selbst durch Fremdverstehen.

4.2. Kreatives Schreiben

Der Schreibkompetenz kommt im modernen Fremdsprachenunterricht wieder gesteigerte Bedeutung zu, verglichen mit früheren methodischen Ansätzen. Beim Schreiben steht dem Lernenden in der Regel mehr Zeit zur Verfügung und das, was man einmal geschrieben hat, läßt sich in der Regel besser behalten. Nach Piepho schafft Schreiben „Gedächtnisbilder“ und fördert durch die dem Schreiben eigentümliche Langsamkeit die Selbstkontrolle. Durch Schreiben wird Sprachbewußtsein geschaffen, was auch als „Sprachverstand“ oder „language awareness“ bezeichnet wird (Häussermann / Piepho 1996 : 134).

Beim Schreiben besteht die Möglichkeit, Wörterbuch und Grammatik zu benutzen, so daß schriftlich produzierte Texte oftmals zu Ergebnissen führen, die von der durch mündliche Beiträge entstandenen Einschätzung der Lernenden durch den Lehrenden weit abweichen können. Ein Vorteil der Arbeit mit literarischen Texten liegt nun darin, daß diese nicht nur hinreichend Sprechanlässe bieten, sondern sich darüber hinaus auch eignen, zu kreativen Schreibversuchen zu motivieren, was in diesem Versuchskurs zu ganz erstaunlichen Ergebnissen führte. Die als Mittelstufenkurs geplante Veranstaltung entpuppte sich als Oberstufenkurs, in dem sich die meisten Teilnehmerinnen bereits mit literarischen Problemstellungen beschäftigt hatten. Aufgrund der Tatsache, daß der Kurs ein hohes sprachliches Niveau aufwies, wurde relativ wenig Zeit für die Verständnissicherung und -überprüfung benötigt. Diese Zeit wurde u.a. zu landeskundlichen Exkursen und auch zu kreativen bzw. experimentellen Schreibversuchen genutzt. Im kreativen Literaturunterricht können im Gegensatz zum Interpretationsunterricht Textvorlagen umgeschrieben, zerschnitten, weiter erzählt und umgedichtet werden u.v.m. Dieses Spiel mit ästhetischem Sprachgebrauch kann einerseits ein tieferes Textverständnis entwickeln und andererseits dem Lernenden dabei helfen, selbständiges Lernen zu fördern.

Im Rahmen der methodischen Umsetzung im Erprobungskurs wurde nach der Lektüre und Diskussion kürzerer Texte zunächst das Globalverständnis gesichert. Ein einsprachiges Wörterbuch gehörte dabei zu den unerläßlichen Arbeitsmitteln in diesem Kurs.

Es wurden Fragen zum Text gestellt und als rezeptiv-produktive Vorübungen schriftliche Zusammenfassungen und Kurzkommentare erstellt. Paralleltexte (Modifikation) wurden geschrieben, der Inhalt einer Kurzgeschichte in einem Satz wiedergegeben, Protokoll und Bericht geübt und auch das Erzählen aus anderer Perspektive (vgl. Häussermann / Piepho 1996: 358ff., wo sich eine Fülle von Arbeitsvorschlägen zum Einstieg in literarische Texte und Aufgaben zum experimentellen Schreiben findet). Meistens hatten die Studentinnen Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aufgaben, die sich durch den „Grad ihrer Offenheit“ unterschieden, um stärkere und

schwächere Teilnehmer/innen anzusprechen, was in Abschnitt 4.3 noch verdeutlicht werden wird.

4.3. Fehlerkorrektur

„Fehler [...] können und sollen ein lustiger und aufregender Erkenntnisstoff sein.“ (Häussermann / Piepho 1996: 201). Fehler stellen also im modernen Fremdsprachenunterricht nicht mehr in jedem Fall ein negatives Phänomen dar, das es auszumerzen gilt. Sie liefern vielmehr eine Orientierung für Lerner und Lehrende über die Grenzen, Möglichkeiten und Defizite ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Lerner machen Fehler, weil sie Hypothesen über die Fremdsprache testen, und die meisten von ihnen wünschen sich bei diesem Prozeß Korrekturen (vgl. Kleppin 1995: 23).

Bei der Fehlerkorrektur stellt sich vor allem die Frage: Kommt die Korrektur überhaupt an? Bei der mündlichen Fehlerkorrektur muß der Lehrende in erster Linie darauf achten, das kommunikative Geschehen nicht zu unterbrechen. Andererseits ist der Lerner im mündlichen Unterricht z.B. der Wortschatzkorrektur gegenüber sehr aufgeschlossen.

4.3.1. Möglichkeiten der Fehlerkorrektur bei schriftlichen Arbeiten

Bei der Endkorrektur von Lernertexten wird vom Lehrenden besonderes Fingerspitzengefühl gefordert. Wichtig bei der Fehlerkorrektur sowie beim kreativen Schreiben ist das Schaffen eines angstfreien Unterrichtsklimas und das Gebot, bei frei produzierten Texten so wenig wie möglich zu korrigieren und keine unnötigen Veränderungen vorzunehmen.

Eine Möglichkeit der Korrektur, die bei der Darstellung der Hospitation noch detaillierter beschrieben werden soll, ist das Zusammenstellen einer Fehlerliste aus allen Texten. Es kann aber auch eine besonders gelungene oder besonders fehlerhafte Hausaufgabe kopiert und anonym exemplarisch im Plenum besprochen werden.

Göbel (1989: 8ff.) gibt als weitere Methode an, die Texte korrekt abzutippen, dafür aber ein paar „Tippfehler“ einzuschmuggeln, die dann statt der eigenen Fehler gefunden werden sollen, und den Lernenden zwischen fehlerhaftem Original und korrigiertem Text vergleichen zu lassen. Bei diesem Verfahren betont Göbel die Co-Autorenschaft des Lehrenden und, damit verbunden, den Vorteil, daß diese Texte vom Autor sofort im Plenum vorgelesen werden können, was u.a. Aussprache auf der einen und Hörverständnis auf der anderen Seite schult.

Bei Kleppin finden sich weitere Methoden zum bewußten Umgang mit schriftlichen Fehlern: Unter der jeweiligen Arbeit werden Fehlerzahl und/oder Fehlerart angegeben, die von den Lernern in Einzel- oder Gruppenarbeit gesucht werden sollen. Die fehlerhaften Arbeiten können auch unter den Kursteilnehmern ausgetauscht und von diesen korrigiert werden oder die Lerner können selbst ein Arbeitsblatt mit ihren Fehlern erstellen (vgl. Kleppin 1995: 24f.).

4.3.2. Fehlerkorrektur in der Unterrichtsprobe

Der hier zugrundeliegende Unterrichtsversuch folgte unmittelbar auf die Unterrichtsstunde von Carmen Reck und war eng mit dieser verknüpft. Etwa die Hälfte der Stunde sollte für die Korrektur der zuvor gestellten schriftlichen Hausaufgabe verwendet werden. Danach war der Einstieg in das von mir gewählte Thema ‚Kriegsdienstverweigerung‘ geplant.

Die Auswahl der literarischen Texte, die Gegenstand der Versuchsstunden sein sollten, war freigestellt. Für die vorangehende Stunde war der Text „Der spanische Soldat - Eine Erzählung“ (1984) von Peter Härtling ausgewählt worden (vgl. Abschnitt 3). Ausgehend von Capas „Bild des Jahrhunderts“ hatten die Teilnehmerinnen bei der Hausaufgabe die Auswahl zwischen vier Themen:

1. Schreiben Sie einen eigenen Text zu Robert Capas „Loyalist Soldier“.
2. Schreiben Sie eine Erzählung zu dem von Robert Capa am 7.März 1945 in Leipzig aufgenommenen Foto eines Soldaten.
3. Was verbinden Sie mit Katja Riemanns Foto des Jahrhunderts (Vietnam-Krieg)? Kommentieren Sie.
4. Wählen Sie ein Foto zum Thema „Krieg“ und kommentieren Sie es! Oder wählen Sie Ihr Foto des Jahrhunderts!

So vielfältig die Themenauswahl war, so vielfältig waren die Ergebnisse der Hausaufgabe. Zur Korrektur bekam ich sechs verschiedene Texte:

zu Aufgabe 1:

Eine Studentin beschrieb die Situation an der Front aus der Sicht des spanischen Soldaten.

zu Aufgabe 2:

Eine Studentin schrieb aus der Perspektive der verwitweten Ehefrau an Capa, der ihren toten Mann fotografiert hatte; eine andere erzählte über die Gedanken des sterbenden Soldaten in dem zerschossenen Haus.

zu Aufgabe 3:

Eine weitere Studentin kommentierte Katja Riemanns Bild des Jahrhunderts.

zu Aufgabe 4:

Hier hatte eine Studentin ihr persönliches Bild des Jahrhunderts gewählt, aber leider nicht mitgeliefert; Thema war eine zerstörte Stadt.

Da die Atmosphäre in diesem Kurs sehr entspannt war und jede Teilnehmerin ein anderes Bild gewählt hatte, entschied ich mich, ein Arbeitsblatt mit Fehlern aus den verschiedenen Texten der Kursteilnehmerinnen zusammenzustellen und gemeinsam mit ihnen im Plenum zu bearbeiten. Nach der Identifizierung der Fehler konnte ich verschiedene Fehlerklassen ausmachen und war bemüht, eine Auswahl zu treffen, von der ich annahm, daß sie bei allen auf Interesse stoßen würde.

- a) Mehrmals konnte ich einen Transfer aus der Muttersprache (interlinguale Interferenz) bei den Kursteilnehmerinnen feststellen: Bei den anglophonen Teilnehmerinnen tauchten folgende Beispiele auf. „Das in 1964 gemachten Bild.“ und „Ist es nicht Mörder...“ Eine italienische Kursteilnehmerin schrieb „Er konnte seine ganze Leben sich erinnern.“
- b) orthographischer Bereich:
Charm statt *Charme* (oder nach neuer Rechtschreibung: *Scharm*)
- c) grammatischer Bereich:
falscher Gebrauch des Konjunktivs, Stellung des Reflexivpronomens im Satz, Numerus- und Kasusbildung (*Fingern* und *Kritikern* im Nominativ Plural; „die Friede“ als Akkusativ; „in sein eigenes Blut lag“), Syntax im Nebensatz etc.
- d) lexikalischer Bereich:
Wortbildung („hier kommen“), Ausdruck bzw. Stil (der Ausdruck „lebhafteste Vorstellung“ mit dem Bild des toten Soldaten), Wortwahl (Haus „faßt“ Personen)

Schon während der Korrektur stieß ich auf das Problem, ob ich tatsächlich alles korrigieren sollte, was mir nicht korrekt erschien oder ob ich mich nur auf die „schlimmsten“ Fehler zu konzentrieren brauchte, um die Autorinnen nicht zu entmutigen. Alle Texte waren inhaltlich sehr gut gelungen, und für mich war es besonders überraschend, daß zwei Teilnehmerinnen, die sich ansonsten eher zurückhaltend verhielten und deren Fähigkeiten von mir unterschätzt worden waren, sehr ausdrucksstarke Texte verfaßt hatten. Sollte man also gerade diese durch eine Fülle von Korrekturanmerkungen im Text demotivieren?

Ich entschied mich dafür, nur das Notwendigste ausführlich und den Rest unauffällig mit Bleistift zu korrigieren. Durch die Diskussion des Fehlerblattes sollte dieser Kompromiß wieder ausgeglichen werden.

Die Teilnehmerinnen verhielten sich sehr aufgeschlossen, jede stand sofort zu den von ihr verursachten Fehlern und zeigte reges Interesse am gesamten Fehlerblatt (vgl. Anhang 5). Ich selbst war mir bei zwei Sätzen auch nicht ganz sicher und konnte z.B. bei Satz 3 den erforderlichen Konjunktiv nicht richtig begründen. Es gab eine intensive Gruppendiskussion darüber, ob Konjunktiv I oder Konjunktiv II richtig sei; der von mir vorgeschlagene Konjunktiv I wurde von einer neuseeländischen Studentin bezweifelt, da er für die indirekte Rede reserviert sei und ich den Satz als Hypothese bezeichnet hatte. Was nun? Nach einigem Hin und Her konnte ich schließlich mit dem Argument überzeugen, daß „sich einbilden“ zwar etwas Nichtreales ausdrückt, aber durchaus auch als Einleitung einer indirekten Rede gesehen werden kann. Wie auf dem Video zu sehen war, zeigte sich meine Unsicherheit, indem ich viele Sätze mit „meiner Meinung nach ist das so..., was meint ihr dazu?“ einleitete. Dies mag meine mangelhafte grammatische Sattelfestigkeit zeigen, läßt sich aber auch positiv sehen als Möglichkeit für die Kursteilnehmerinnen, Lösungen zu diskutieren und begründet zu entscheiden.

Interessant war auch die Diskussion eines bildhaften Ausdruckes (Satz 9: „die lebhafteste Vorstellung“ im Zusammenhang mit dem Foto des toten Soldaten), der mir als Muttersprachlerin sehr ungewohnt erschien, aber für den sich nach gemeinsamem Überlegen kein treffenderer finden ließ. Hier zeigte sich, daß gerade bei frei produzierten Texten, bedingt durch die sprachliche Kreativität der Verfasserinnen, Ausdrücke entstehen können, die die deutsche Sprache bereichern oder einen eigenen Stil erzeugen.

So wird der Sprachunterricht durch kreatives Schreiben zu einem spannenden Experimentierfeld für alle Beteiligten.

4.4. Auswertung des Unterrichtsversuches

Mit dem gewählten Verfahren der Fehlerkorrektur konnte meines Erachtens die ganze Gruppe optimal miteinbezogen werden, und das gemeinsame Lernen erschien mir sehr effizient. Die Atmosphäre im Kurs war locker und zwanglos, so daß ich mir keine Sorgen zu machen brauchte, ob sich eine der Teilnehmerinnen durch die Fehlerbesprechung in der Gruppe möglicherweise bloßgestellt fühlen würde.

Problematisch an dieser Stunde war der hohe Zeitaufwand des Verfahrens, zumal ich bemüht war, die Kursteilnehmerinnen die Lösungen selbst finden zu lassen.

Insgesamt machte mir die Arbeit mit den Studentinnen großen Spaß, und es lohnt sich sicherlich, bei frei verfaßten Texten Zeit in die Korrektur zu investieren, da die Aufnahmebereitschaft der Lernenden hier besonders groß zu sein scheint.

So blieb jedoch bei der Erarbeitung des neuen Themas „Kriegsdienstverweigerung“ zu wenig Zeit, die Kursteilnehmerinnen optimal auf die Hausaufgabe vorzubereiten. Geplant war, nach einer kurzen Einstiegsphase, in der die Teilnehmerinnen Gelegenheit hatten, über ihre Erfahrungen mit dem Thema in ihrer Heimat zu sprechen, gemeinsam den von mir gewählten Text zu lesen. Dazu hatte ich einen Ausschnitt aus den Aufzeichnungen eines Zivildienstleistenden gewählt, in dem er seine Erfahrungen bei der „Gewissensprüfung“ durch das Kreiswehersatzamt schilderte.¹⁷ Hier kam erschwerend hinzu, daß ich bei der von mir erstellten Multiple-Choice-Aufgabe (vgl. Anhang 6), die zur Verständnissicherung des Themas dienen sollte, vergessen hatte, die Zeilenangaben aus dem Text anzugeben und die Teilnehmerinnen etwas Mühe hatten, die von mir ausgewählten neuen Ausdrücke im Text wiederzufinden. Dies brachte eine erneute zeitliche Verzögerung mit sich, die ich in meiner Planung nicht einkalkuliert hatte.

Insgesamt wurde mir bei der Analyse dieses Unterrichtsversuches klar, daß die zeitliche Planung eine wichtige Rolle spielt, was nicht heißen soll, daß ich die vorherige Planung unbedingt hätte einhalten sollen. Wenn ich die zeitliche Verzögerung rechtzeitig erkannt hätte, wären durch eine geringfügige Änderung meines Programms ein entspannterer Abschluß der Stunde und gleichzeitig ein Einstieg in das neue Thema

17 Hoyer, F. (1988): Wenn das Gewissen Blätter fegt. Frankfurt/M.

möglich gewesen. Es hätte die Möglichkeit bestanden, die Phase des *brainstorming* zum Thema ‚Wehrdienstverweigerung‘ zu verlängern und nur einen Abschnitt des neuen Textes gemeinsam zu lesen. Allein die Überschrift dieses Textes „Wenn das Gewissen Blätter fegt“ wäre es wert gewesen, etwas länger darüber nachzudenken. Und schließlich wäre die Bearbeitung der mit großem Zeitaufwand erstellten Multiple-Choice-Aufgabe erst in der nächsten Stunde und mit Zeilenangaben versehen, sinnvoller gewesen.

4.5. Abschließende Kritik des unterrichtspraktischen Fachdidaktikkurses

Der eingangs erwähnte hohe Arbeitsaufwand, der an die Teilnehmerinnen des unterrichtspraktischen Kurses gestellt wurde, war für mich insofern problematisch, als diese fachdidaktische Ausbildung für mich eher berufsbegleitenden Charakter hatte.

Hinzu kommt, daß das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ in der Praxis vielfältige Anforderungen an die Lehrenden stellt, die mit der Erprobung von Unterrichtsstunden auf einem relativ hohen, akademisch ausgerichteten Mittelstufenniveau nicht abgedeckt werden können. Zu kurz kommt in diesem Ausbildungsgang die Berücksichtigung anderer Adressaten mit anderen Lernerfahrungen. Insbesondere der Methodik von Anfängerkursen, in denen nicht auf eine gemeinsame (Mutter-)Sprache zurückgegriffen werden kann, kommt hier Bedeutung zu. Begrüßenswert wäre in diesem Zusammenhang die Kooperation mit anderen Institutionen außerhalb der Universität und möglicherweise eine intensivere Auseinandersetzung mit ausländerpolitischen bzw. bildungspolitischen Fragestellungen.

5. Schlußbemerkungen

1. Vielleicht hat sich mancher Leser gefragt, ob die Umfunktionierung eines Sprachkurses zu einem Erprobungskurs für Fachdidaktikstudenten tatsächlich so völlig problemlos sei, wie eingangs behauptet.

In der Tat hat sich seit dem letzten Wintersemester, über das hier berichtet wurde, und mit dem folgenden, gerade auslaufenden Sommersemester eine Schwierigkeit aufgetan, die noch bewältigt werden will. Zum ersten Mal seit Einführung der Zusatzausbildung Deutsch als Fremdsprache ist nämlich die Zahl der Fachdidaktikstudenten so gestiegen, daß in zwei unterrichtspraktischen Veranstaltungen pro Semester jeweils zehn Teilnehmer zu verzeichnen waren. Hält man an dem Minimum von zwei Unterrichtsversuchen für jeden Studenten fest und berücksichtigt man, daß mit den Unterrichtsversuchen erst nach einigen Wochen begonnen werden kann, die ganz Theorie und Hospitationen gehören, so ergibt sich mit Notwendigkeit ein massives Auftreten von „Junglehrern“ in der zweiten Semesterhälfte. Dies kann leicht dazu führen, daß der Dozent beider Veranstaltungen, der ja auch für die Qualität des Sprachkurses geradzustehen hat, in diesem zweiten Semesterabschnitt gar nicht mehr im Sprachkurs unterrichtet. Gewisse Qualitätseinbußen sind unvermeidlich und verlan-

gen trotz oder gerade wegen des durchgängigen guten Willens der ausländischen Studenten nach einer anderen Lösung.

Drei Möglichkeiten zeichnen sich bis jetzt ab:

- Als Erprobungskurs nicht einen zwei-, sondern einen mindestens vierstündigen Sprachkurs bemühen;
- die Anzahl von Teilnehmern an einer Fachdidaktikveranstaltung auf maximal zehn begrenzen;
- wagemutige und/oder Studenten, die bereits eine unterrichtspraktische Veranstaltung absolviert haben, zu Unterrichtsversuchen schon in der ersten Semesterhälfte ermutigen.

2. Dieser Bericht und seine Bilanzierung wären nicht vollständig ohne eine ausdrückliche Danksagung an einen Mitarbeiter, dessen eigenverantwortliche, ideenreiche und geduldige Hilfe bei den Videoaufzeichnungen die hier skizzierte unterrichtspraktische Fachdidaktikveranstaltung – wie alle ähnlichen davor und danach – erst so ermöglicht hat; die Rede ist von Hans Klingsöhr, Techniker am Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz, der unter sehr beschränkten räumlichen und technischen Bedingungen geschickt ein Optimum an verwertbaren Aufzeichnungen realisiert hat.

Anhang 1:

Ankündigung der fachdidaktischen Veranstaltung im Vorlesungsverzeichnis (WS 1998 / 99)

Veranstalter:	Hans Schlemper
Titel:	Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht (Deutsch als Fremdsprache) der Mittelstufe
Zeit + Raum:	4std., Do 10 – 12 Uhr, Raum E 703 (+ 2 Std. n.V.)
Adressaten:	Studenten, die an der Diskussion und Erprobung fremdsprachendidaktischer Konzepte interessiert sind und die das Zertifikat der Zusatzausbildung „Deutsch als Fremdsprache“ anstreben. In der Ordnung für die genannte Zusatzausbildung (§ 5) entspricht die Veranstaltung dem Themenbereich II-2 (Anwendung und Vertiefung: Kommunikative Fertigkeiten). Ausländische Studierende nur mit sehr guten deutschen Sprachkenntnissen.
Ziel:	Theoretische und praktische Einführung in Aspekte des Unterrichts „Deutsch als Fremdsprache“.
Inhalt/ Methode:	Beschäftigung mit verschiedenen fachdidaktischen Ansätzen zum Thema „Literatur im Fremdsprachenunterricht“, insbesondere dem sogenannten interkulturellen Ansatz; Hospitation im Kurs „Einfachere literarische Texte zum Thema ‚Krieg‘“ (vgl. Kurs Nr.14); Planung, Erprobung und Auswertung von Unterrichtssequenzen in diesem Kurs (obligatorisch).
Material:	Ehlers, S.: Lesen als Verstehen. Berlin: Langenscheidt, 1992. Weitere Lektüre im Semesterapparat. Scheinvergabe bzw. Anrechnung auf die „Zusatzausbildung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Konstanz“ bei regelmäßiger Teilnahme und Mitarbeit sowie Klausur, mündlicher Prüfung oder Hausarbeit.

Anhang 2:

Literaturliste für die fachdidaktische Veranstaltung

- 1) Der (von den Teilnehmerinnen erworbene) fachdidaktische Basistext war:
Ehlers, S. (1992): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik (= Fernstudieneinheit 2 des Fernstudien-projekts des DIFF, der GhK und des GI). Berlin: Langenscheidt. Dazu:
- 2) eine Auswahl der von Ehlers (1992: 76ff.) gegebenen Literaturhinweise.
Im Semesterapparat standen darüber hinaus die folgenden Texte bereit:
- 3) Bork, I. (1985): Deutsche Kurzprosa in China. München, 26 – 45.

- 4) Donnerstag, J. (1996): Literarische Texte und Fremdsprachenerwerb. In: Börner, W./ Vogel, K. (Hrsg.): Der Text im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 68 – 82.
- 5) Häusermann, U. / Piepho, H.E. (1996): Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München, 83 – 89, 119, 201 – 205, 214 – 229.
- 6) Hofmann, H. (1985): Zur Integration von literarischen Texten im kommunikativen Sprachunterricht. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.): Authentische Texte im Deutschunterricht. München, 150 – 158.
- 7) Inekweazu, E. (1984): Erschwerte Verständigung. Deutscher Literaturunterricht in der dritten Welt. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 10, 86 – 106.

Anhang 3:

Ankündigung der „Didaktik I“-Veranstaltung (WS 1998 / 99)

Veranstalter:	Wolfgang Tönshoff
Titel:	Prozesse des Lernens und Lehrens von Deutsch-als-Fremdsprache (Didaktik I)
Zeit + Raum:	2std., Do 12.30 – 14 Uhr, Raum E 703
Adressaten:	Studierende, die die Zusatzausbildung „Deutsch als Fremdsprache“ absolvieren wollen, und andere Studierende mit Interesse an fremdsprachendidaktischen Fragestellungen.
Ziel:	Anhand von Fachliteratur, Videoaufzeichnungen und Lehrmaterialanalysen werden Grundbegriffe und Zusammenhänge des Fremdsprachenlernens und -lehrens am Beispiel Deutsch-als-Fremdsprache erarbeitet. Dabei werden wir uns u.a. mit folgenden Themenbereichen beschäftigen: <ul style="list-style-type: none"> • Formen des Zweit-/Fremdsprachenerwerbs, Konzept „Lernersprache“, Bestimmungsfaktoren des Fremdsprachenlernens • Lernziele im Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache, Zusammenhang Lernziele – Unterricht – Leistungsmessung • Methoden der Fremdsprachenvermittlung • Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten, Übungsformen, Lehr-Lernmaterialien • Lehrer-Lerner-Interaktion, Sozialformen • Lehr- und Lernverhalten (z.B. Einsprachigkeit, Fehlerkorrektur)
Scheinvergabe:	Regelmäßige aktive Mitarbeit (u.a. eine Präsentation) und schriftliche Hausarbeit

Anhang 4:

Ankündigung der Mittelstufen-Sprach- und Landeskundekurses / Erprobungskurses (WS 1998 / 99)

Veranstalter	Hans Schlemper
Titel:	Landeskunde: Einfachere literarische Texte zum Thema „Krieg“
Zeit + Raum:	4std., Di 8.30 – 10 Uhr und Do 14 – 16 Uhr, Raum E 703
Adressaten:	Ausländische Studierende aller Fachrichtungen (Teilnahme nach Eingangstest).
Ziel:	Ausbildung des Leseverständnisses bei literarischen Texten, Erweiterung des Wortschatzes sowie Vertiefung landeskundlich-geschichtlicher Kenntnisse.
Inhalt/ Methode:	Lektüre und Diskussion kürzerer Texte; schriftliche Zusammenfassungen und Kurzkomentare. Leitende Aspekte: Autor, Intention des Textes, sprachliche Realisierung, historischer Kontext.
Material:	E.M. Remarque: „Im Westen nichts Neues“; W. Borchert: „Kurzprosa“; H.Böll: „Wo warst du, Adam?“ Obligatorisch für die Teilnahme ist ein einsprachiges deutsches Wörterbuch (z.B. Wahrig).

Anhang 5:

Arbeitsblatt ‚Fehlerhafte Seiten‘

1. Das in 1964 gemachten Bild der amerikanische Militärarzt an der Hand eines sterbenden, vietnamesischen Mädchens erweckt viele Gefühle.
2. Ich habe so viele schöne Erinnerungen von ihm.
3. Sie bildet sich ein, der Charm und die Atmosphäre der Stadt sind noch da.
4. Ist es nicht Mörder, was diesen Leuten passiert ist?
5. Um was zu gewinnen? Die Friede?
6. Kritikern schreiben akademische Aufsätze darüber.
7. Die Fingern werden schon kalt.

8. Sie werden sicherlich hier kommen und die Stellung ergreifen.
9. Es quält mich, daß der lebhafteste Vorstellung, das meine Kinder von ihrem Vater haben, ist von ihm als er tot in sein eigenes Blut lag.
10. Aber hier finde ich die Brillanz des Capas, weil obwohl der Krieg in der Vergangenheit ist, das Photo in Gegenwart bleibt.
11. Er konnte seine ganze Leben sich erinnern.
12. Der liegende Soldat konnte noch sich vorstellen den täglichen Trott der unbekannte Familie.
13. Das gut eingerichtete Haus sollte eine große Familie gefaßt zu haben.

Anhang 6:

Multiple-Choice-Aufgabe:

Kreuze die richtigen Antworten an (mehrere pro Wort möglich)

Zivildienst	<input type="checkbox"/> Ersatzdienst für Militär <input type="checkbox"/> Schutzpatrouille für die Zivilbevölkerung <input type="checkbox"/> freiwilliges Jahr bei der Feuerwehr
in Schwung bringen	<input type="checkbox"/> durchdrehen <input type="checkbox"/> antreiben, mitreißen <input type="checkbox"/> jmd. provozieren
erfassen	<input type="checkbox"/> jmd. Verhauen <input type="checkbox"/> jmd. Gefangen nehmen <input type="checkbox"/> verstehen, begreifen <input type="checkbox"/> jmd. amtlich registrieren
Zurückstellungsantrag	<input type="checkbox"/> Überholerlaubnis auf der Autobahn <input type="checkbox"/> Antrag zum Wiederholen einer Klasse <input type="checkbox"/> Antrag auf zeitliche Verschiebung

Stammplatz	<input type="checkbox"/> Treffpunkt für frisch Verliebte <input type="checkbox"/> Platz, den man häufig aufsucht <input type="checkbox"/> Schlafplatz eines Haustieres
Personalstammamt	war mehreren deutschen Befragten unbekannt und im Wörterbuch nicht zu finden
Freischwimmer-Zeugnis	<input type="checkbox"/> Zeugenbericht nach einem Schwimmunfall <input type="checkbox"/> Schwimmprüfung <input type="checkbox"/> amtliches Formular für verheiratet gewesene Personen
Kreiswehrrersatzamt	<input type="checkbox"/> Amt, das den Kreisverkehr regelt <input type="checkbox"/> Ausgabestelle für Spezialfeuerwaffen <input type="checkbox"/> unterste Dienststelle der Wehrrersatzbehörden in einem Kreis
grübeln	<input type="checkbox"/> Erde umgraben <input type="checkbox"/> in der Nase bohren <input type="checkbox"/> nachdenken
Gewissensgründe	<input type="checkbox"/> böse Geister <input type="checkbox"/> soll ich oder soll ich nicht? <input type="checkbox"/> vom Gewissen bestimmte Gründe
Kriegsdienstverweigerer	<input type="checkbox"/> jmd., der Kriegsdienst und Wehrpflicht verweigert <input type="checkbox"/> disziplinelose männliche Jugendliche <input type="checkbox"/> jmd., der nicht töten will
Musterung	<input type="checkbox"/> Fleischbeschauung <input type="checkbox"/> Textilbedruck <input type="checkbox"/> Prüfung auf Tauglichkeit für den Wehrdienst

Literaturverzeichnis

Quellen:

- Borchert, W. (1998): Draußen vor der Tür und ausgewählte Erzählungen. Reinbek.
- Borchert, W. (1995): Draußen vor der Tür und ausgewählte Kurzgeschichten. Erläuterung. Stuttgart.
- Peter Härtling (1984): Der Spanische Soldat oder Finden und Erfinden. Frankfurter Poetikvorlesungen. Frankfurt/M.

Sekundärliteratur:

- Häussermann, U. / Piepho, H.-E. (1996): Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München.
- Göbel, R. (1989): Geschichten schreiben im Fremdsprachenunterricht - Erfahrungen und Überlegungen aus der Arbeit mit Fortgeschrittenen. In: Deutsch lernen 4, 3-21.
- Kleppin, K. (1995): Fehler als Chance zum Weiterlernen. In: Fremdsprachenlerntheorie (= Sonderheft Fremdsprache Deutsch). München, 22-26.
- Rühmkorf, P. (1961): Wolfgang Borchert in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt. Reinbek.
- Rug, W. / Tomaszewski, A. (1997): Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsbuch. München.
- Schmidt, R. (1994): Fehler. In: Henrici, G. / Riemer, C.(Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Bd. II. Baltmannsweiler, 331-344.
- Weinrich, H. (1983): Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja aber mit Phantasie. In: Die Neueren Sprachen 82, 200-216.

BERICHT

Des nouvelles voies pour la formation

Colloque de l'ASDIFLE des 10 et 11 septembre 1999

Jacqueline Breugnot

En septembre dernier ont eu lieu, à l'Alliance française de Paris, les XXIV^e rencontres de l'ASDIFLE. Ces rencontres souhaitaient, cette fois, proposer aux responsables de formation et aux enseignants de français langue étrangère, une réflexion sur les besoins émergents en matière d'interculturel, d'éducation comparée et de formation à la négociation, et de recours didactiques aux techniques de l'information et de la communication (TIC).

Marie-José Barbot, Présidente de l'ASDIFLE, justifie le choix des thèmes par le décalage exprimé fréquemment par les enseignants en formation continue entre la formation initiale et les besoins qui apparaissent dans la pratique d'enseignement.

René Laborderie (Université de Bordeaux) rappelle dans sa conférence inaugurale « Quelles références pour la formation des enseignants au XXI^e siècle ? », qu'au départ, la formation des enseignants et celles des élèves étaient définies conjointement, ce qui permettait une adéquation plus aisée de l'une à l'autre.

La conférence qui s'est tenue dernièrement à Madrid sur la formation des enseignants en Europe a fait apparaître qu'aucun système n'est actuellement jugé satisfaisant. Les analyses des différents systèmes donnent des résultats très proches : essentiellement un manque de formation pratique et un manque de déontologie.

Tous les accords européens n'ont, pour l'instant, mené qu'à un ensemble de mesures « mou et flou ». Ces mesures sont d'ailleurs formulées dans une terminologie ambiguë comme par exemple « transmission de connaissance et aide à l'acquisition », la première partie pour satisfaire les traditionalistes, la seconde les modernistes.

R. Laborderie souligne l'incohérence, en France, d'avoir distingué entre cours, travaux dirigés, recherche de groupe et travail personnel, dans la loi d'orientation de 89 alors même que les emplois du temps continuent de prévoir plus de 30 heures de cours hebdomadaires.

Selon R. Laborderie, les difficultés croissantes des enseignants pour faire face aux diverses exigences professionnelles conduisent à un repli sur soi, à se considérer comme seul maître à bord et freinent ainsi la pénétration des réflexions théoriques dans la pratique de classe (par exemple l'importance croissante de la référence et plus particulièrement la référence de l'autre, l'expérience des enfants aujourd'hui étant en grande partie l'expérience de l'autre).

La dimension déontologique n'est plus satisfaisante non plus, puisque force est de constater que le mythe de l'égalité des chances (qui correspondait au principe républicain de construction de la hiérarchie sociale : sélectionner ses élites sur la base la plus large) n'a conduit qu'au maintien des inégalités sociales. R. L. propose donc de remplacer l'obligation d'égalité des chances par l'obligation d'égalité des résultats (au moins jusqu'au bac). Cette égalité des résultats (c'est-à-dire l'égalité des chances

non plus à l'école mais par l'école) ne devrait plus rien avoir de choquant dès lors que le principe d'une intelligence qui se construit et n'est pas innée est admis.

Table ronde

Danièle Londei (Université de Bologne), partant du principe que le passage de l'information se fait d'autant moins bien que les cultures d'origine diffèrent, souhaite poser clairement le problème de la référence en pédagogie. Cette position l'amène à opposer savoirs culturels et communication interculturelle, culture objet et culture en acte. Elle en conclut qu'il est temps de renoncer à l'idée de la fusion au profit d'un pacte sans cesse négociable, d'acceptation de l'identité de l'autre. Pour ce faire, elle suggère d'intégrer à la formation de tous les enseignants et principalement des enseignants de langue, une formation à l'anthropologie afin de modifier les positions internes et de réduire la tendance inconsciente à la défense des privilèges.

D. Londei expose ensuite son expérience de traitement du Monde diplomatique dans le cadre de son cours de formation anthropologique à l'Université de Bologne.

Christine Geoffroy (Université Technologique de Troyes), à partir d'une étude auprès d'entreprises multinationales montre comment la généralisation de l'anglais comme *lingua franca* n'a créé qu'une culture planétaire très superficielle et comment les difficultés de communication restent fortement marquées par les références culturelles (les formes d'autorité, les formes de prise de décision, p. ex.). En conséquence, les stratégies d'embauche ont évolué et des entreprises comme Eurotunnel en sont arrivées à privilégier les « valeurs » plutôt que les compétences techniques des candidats. Les candidatures de Français vivant en Angleterre ou d'Anglais vivant en France ont été préférées à celles d'autochtones « pure souche », celles de personnes ayant vécu dans plusieurs pays étrangers ou bien les enfants de couples mixtes également. L'entreprise a développé le concept de « fairness » autour duquel doivent s'articuler les comportements.

Fort de cette étude, Christine Geoffroy a mis en place, pour les étudiants de l'UT, une formation de management culturel en trois étapes :

- 1) la découverte des différences,
 - 2) l'apprentissage sur la culture de l'autre,
 - 3) la production : capacité de transformer les connaissances en logique d'action,
- les cours étant complétés par un travail en tandem, des stages ethnographiques et des stages professionnels.

Elisabeth Murphy-Lejeune (Université de Dublin), rend compte de ses conclusions en matière d'échange d'étudiants. Elle insiste sur l'aspect formateur d'une situation dans laquelle l'étudiant est en demande d'intégration à un milieu étranger et où il est amené à résoudre les difficultés qu'il rencontre par un effort de séduction personnel et un travail sur la communication verbale et non verbale.

Geneviève Zarate (ENS St Cloud) commente les différentes interventions en faisant le lien avec la conférence de R. Laborderie, en soulignant le spectre ouvert de la dimension ethnographique et en justifiant l'appel à d'autres domaines que la linguistique en matière de didactique des langues.

Communications

Alex Cormansky (Université de Paris III) insiste, dans sa communication « Les techniques dramatiques en formation de formateurs », sur l'aspect incontournable de la maîtrise de l'expression corporelle pour les enseignants travaillant avec un public multiculturel. Il donne des exemples d'exercices de théâtralisation de notions grammaticales pour faire apparaître la dimension familière et facilement intégrable à une formation d'enseignants.

Claudine Mulhstein-Joliette (Université de Paris III) rend compte dans sa contribution sur « la transformation de la formation par le multimédia, la visio-conférence et l'approche multi-culturelle » de la formation aux outils multimédia mise en place dans son université depuis quelques années.

Elle souligne que cette formation est en évolution compte tenu des progrès techniques rapides.

Les laboratoires de langue multimédia ayant rapidement montré leurs limites, le cours s'est davantage orienté vers l'exploitation des ressources internet. Certains étudiants étant très réticents à publier sur internet, compte tenu des vides juridiques existants, C. Muhlstein-Joliette pense que les institutions universitaires devront se doter rapidement d'un système intranet.

Les activités proposées aux étudiants sont essentiellement des activités de production. Après avoir analysé quelques produits finis, les étudiants sont amenés à fabriquer les leurs. Ceux-ci peuvent être variés. Ils peuvent aller de la publication, sur le net, d'unités didactiques intégrant les différents outils, à des exposés de 5 à 10 minutes, en visioconférences avec des étudiants dans d'autres pays.

C. Muhlstein-Joliette rapporte que ces travaux demandent, de la part des étudiants, une extrême rigueur quant à la précision des données et la qualité de la présentation dans les publications et quant au travail de communication spécifique en visioconférence. Les études sur la visioconférence ont fait apparaître que le langage corporel prenait alors une dimension inattendue du fait que le conférencier ne peut ajuster son comportement de manière souple et intuitive comme devant un public et que certains gestes prennent une importance considérable liée à la prise de vue (gros plan sur le visage, traits exagérés, importance du regard, etc.). De plus la dimension interculturelle des rapports est accrue, la relation entre les différentes cultures étant ponctuelle, chacun vivant dans un contexte culturel propre en dehors des séances. C. Muhlstein-Joliette donne l'exemple d'un cours de didactique des langues à distance avec l'Egypte où 27 salles de visioconférences ont été installées mais où l'enseignement est pourtant resté très traditionnel.

Le discours d'accompagnement doit lui aussi faire l'objet d'une réflexion. Les étudiants suédois se plaignent régulièrement du ton très critique des enseignants français, qu'ils trouvent peu encourageant.

La relation enseignant / apprenant est influencée du fait que les étudiants apparaissent, tout comme l'enseignant, en gros plan sur l'écran et que leur parole prend ainsi la même puissance que la sienne.

C. Muhlstein-Joliette conclut en disant qu'il s'agit d'une formation relativement lourde (8 heures hebdomadaires sur une année), que ce cours reçoit actuellement environ

80 candidatures pour 25 places et que les enseignants ainsi formés sont très demandés sur le marché international.

Elisabeth Guimbretière (Université de Rouen) introduit son exposé, «Enseigner à suivre sa voix», en insistant sur l'importance de donner à chaque enseignant une image de sa propre voix. Il n'est toutefois pas possible de concevoir un apprentissage type et il ne peut s'agir que d'un travail individuel avec chaque enseignant à partir d'enregistrements, l'objectif étant que le futur enseignant fasse, de son profil prosodique, une stratégie prosodique. E. Guimbretière donne ici un aperçu technique des caractéristiques de ce travail.

La voix étant partie intégrante de la personnalité, le travail impliquera une réflexion sur soi. Beaucoup d'enseignants sont extrêmement surpris, voire choqués, lorsqu'ils s'entendent pour la première fois. Le travail sur la voix devient alors un travail d'acceptation de soi, donnant le choix de modifier certains éléments ou non.

E. Guimbretière présente ensuite les potentialités du multimédia. Il existe aujourd'hui des CD-rom d'analyse de la parole performants bien qu'ils connaissent une distribution quasi confidentielle (ce type de CD-rom n'intéresse pas les éditeurs car ils doivent être adaptés à la langue étrangère des apprenants). Ces logiciels ne peuvent être utilisés de manière efficace sans une formation préalable des utilisateurs car il faut non seulement savoir évaluer sa production, mais aussi savoir comment la rectifier.

Elisabeth Massacret (CIEP de Sèvres) étant empêchée, Michel Massacret fait un bref résumé de la communication prévue, «Télétuteur, un nouveau métier?», en rappelant que les articles paraîtront dans les Cahiers de l'ASDIFLE, en janvier prochain.

La communication devait rendre compte d'une expérience de télé-tutorat avec France-Telecom et du projet européen Leonardo de formation de syndicalistes européens. Le télé-tutorat se conçoit essentiellement comme une aide à distance. Il instaure non seulement une relation apprenant / enseignant mais aussi une relation entre les apprenants sur sites différents.

La principale difficulté pour l'enseignant est d'être capable d'anticiper les écueils que pourront rencontrer les apprenants.

L'importance de la voix est une fois encore mise en avant. Celle-ci doit assumer une fonction sécurisante et encourageante accrue. Michel Massacret fait ici le lien avec l'intervention d'E. Guimbretière.

Maria Luisa Villanueva (Université de Castellon) présente une expérience de «formation à l'autonomie par l'autonomie». Les étudiants sont amenés par cette démarche à définir leurs objectifs, leur méthodologie et leur mode d'évaluation des résultats.

La recherche redonne à l'apprenant son statut de sujet à part entière et l'aide à vaincre ses résistances au changement.

Gilles Breton (Alliance française de Paris), Françoise Sabatelli (CNED de Poitiers) et Monique Waendendries (responsable de la formation des enseignants de l'Alliance française) présentent la mise en place d'une «formation à distance d'enseignants».

Il s'agit d'une formation flexible de six modules faisables en un ou six ans qui concerne essentiellement la formation de personnel déjà en place. Un test détermine l'admission à cette formation. Il s'agit d'une auto-formation, guidée et évaluée (une hétéro-formation dirait Ch. Puren) construite en partenariat entre l'Alliance française de Paris et le CNED.

F. Sabatelli présente les différences qui surviennent lors de la transformation d'une formation en présentiel en une formation à distance.

Le cours en tant qu'unité de temps n'est plus valable, par exemple, puisque c'est l'apprenant qui détermine la durée de ses séquences de travail. L'aspect juridique y est beaucoup plus présent puisque les citations entraînent des droits d'auteurs, etc.

Pour remplacer les stages pratiques, les modules ont été conçus à partir d'enregistrements vidéo en classe de langue, sur lesquels sont construits les exercices, les références théoriques et les analyses didactiques.

La démarche essentielle est d'organiser la communication entre apprenants et formateurs. Pour ce faire le CNED et l'AFP ont mis en place un service d'accompagnement comprenant des échanges par courrier, minitel, internet et téléphone. Ce service d'accompagnement rend cependant la formation relativement coûteuse puisque l'inscription aux six modules coûte environ 10 000,- FF en privé et le double pour les institutions.

La formule actuelle semble avoir répondu aux attentes. Il n'y a eu que fort peu d'abandons sur les 250 inscrits cette année.

Emmanuelle de Pembroke (CIEP de Sèvres) rend compte, dans sa communication « La formation continue des enseignants, maillage télévision et internet », d'une expérience menée en 98 dans le cadre d'un partenariat CIEP/ARTE/CLEMI et intitulée *Arte hebdo*. L'expérience a été menée auprès de 178 enseignants.

Le projet a été conçu suite à une enquête du Bureau d'Action Linguistique en France et en Allemagne qui définissait les besoins des enseignants en matière de formation continue dans une perspective culturelle et sociologique, linguistique, pédagogique et technologique.

Les contenus de formation ont été construits à partir d'une sélection de 13 minutes des meilleurs reportages diffusés sur Arte que les enseignants devaient enregistrer sur leur magnétoscope. E. de Pembroke précise qu'une formation technique minimale, présenteielle a été nécessaire préalablement pour permettre le travail sur ces dossiers qui s'est poursuivi sous forme d'exercices sur internet, dans le cadre de forums et de cafés (trad. française pour « chat »).

Ces séquences avaient donc pour objectif :

- la formation à l'utilisation des ressources multimédia,
- la formation à l'utilisation de documents audiovisuels,
- la formation en langue et civilisation.

Le site a été entièrement réactualisé chaque semaine, les semaines précédentes étant toutefois archivées. Deux tuteurs pédagogiques et un support technologique ont été nécessaires à son élaboration.

Il s'agissait d'apprendre à manipuler le web par la pratique du web. Les tuteurs souhaitaient organiser une interaction forte entre e-mail, forum et café. Ils souhaitaient instaurer une logique de club, une sorte de mutualisation des compétences.

Ce travail a demandé une qualité d'écoute particulière de la part du tuteur car tout, à part les contacts de dépannage téléphonique, passait par l'écrit.

Les qualités techniques du site se sont révélées conséquentes. Elles devaient au minimum donner la possibilité de revenir en arrière, de refaire, de consulter les séquences précédentes, proposer une ambiance de travail chaleureuse et attacher une grande importance à la personnalisation.

La lourdeur du dispositif (enregistrement des émissions) et la crainte des utilisateurs (alors que 35 personnes étaient présentes au café seules 3 participaient) ont été identifiées comme les deux principaux freins au déroulement optimal du projet.

Les évaluations n'étant pas terminées, la décision de poursuivre n'a pas encore été prise.

En conclusion du colloque, Michel Massacret (CIEP de Sèvres) replace les éclaircissements apportés par les communications dans une relation de tension entre apprenant seul / accompagné, à distance / relié, entre communication et maîtrise des différents éléments, entre temps choisi / différé.

Il relève que l'exigence de négociation semble se généraliser, que l'interculturel est de plus en plus investi. Il regrette que le domaine de l'éducation comparée ait été trop peu évoqué alors que, comme le soulignait René Laborde, une réelle confrontation / coopération des systèmes serait nécessaire.

REZENSIONEN

Jean Petit: Eine Nation, eine Sprache? Ein Plädoyer für ein mehrsprachiges Frankreich. Nancy: A. N. C. A., 1999 (= Bibliothèque des Nouveaux Cahiers d'Allemand, Collection 'Outils', Vol. IV)¹. 525 S., FF 160,-. ISBN 2-911225-29-5.

Um es gleich zu sagen: Titel und Untertitel sind irreführend. Das Buch, das auch in französischer Sprache² erschienen ist, (ent-)hält viel mehr, als der Titel verspricht. Die deutsche Ausgabe besteht aus drei ungleich großen Teilen: Teil I würde - wenn der Rez. bei der Gliederung und bei der ansonsten sehr klaren Übersicht im Kapitel 1: „Einleitung und Danksagung“ (S. 1 - 3) ein Mitspracherecht gehabt hätte - die Kapitel 1 bis 7, somit die S. 1 - 249, umfassen; das Übergangskapitel 8: „Mono- und Bilingualismus“ (S. 251 - 266) entspräche einem Teil II. Teil III zeichnet im Kap. 9: „Wie Frankreich monolingual wurde“ (S. 267 - 347) die politische und die Sprachgeschichte Frankreichs nach, und Kap. 10: „Die Wiederbelebungsversuche des französischen Bilingualismus“ (S. 349 - 393) schließlich berichtet über die teilweise in die Regionalprogramme *Langues et Cultures régionales* eingebetteten und manchmal von Erfolg gekrönten Versuche, dem Zentralismus des Ministère de l'Éducation Nationale das Recht auf Zweisprachigkeit, auf bilinguale Züge im Bildungssystem abzutrotzen, letzteres insbesondere im Elsass.

Drei Anhänge folgen:

1. „Phonetisches und phonologisches Grundwissen“ (S. 395 - 447),
2. „Die präverbale Kommunikation und das Mutterische“ (S. 449 - 458),
3. „Abriss der kognitiven Entwicklung“ (S. 459 - 465).

Die ausführliche Bibliographie (S. 467 - 517) erfasst und verarbeitet Titel bis 1997. Das Inhaltsverzeichnis kommt, französischer Gepflogenheit entsprechend, zuletzt. Ein Stichwortverzeichnis fehlt; die zahlreichen Seitenangaben des Rez. mögen darum nicht nur als störend empfunden werden.

Nur wer das einleitende Kapitel nicht nur überfliegt sondern tatsächlich als Verkaufsriss liest, wird gewahr, dass Teil I ein breit angelegtes Kompendium zur Psycholinguistik, insbesondere zur Spracherwerbtheorie, darstellt. Die Kognitive Linguistik, die gemäß Monika Schwarz' (1992: 8)³ Definition darüberhinaus geht und „auf die Beschreibung und Erklärung der mentalen Sprachstrukturen und -prozesse ausgerichtet ist“, erwähnt Petit konsequenterweise nicht, möglicherweise auch, weil „viele linguistische Konzeptionen den Terminus »kognitiv« nur als modisches Etikett [benutzen], ohne wirkliche Erneuerungen theoretischer oder methodologischer Art aufzuweisen“ (Schwarz 1992: 37).

Wenn er auch sein Schwergewicht auf „den muttersprachlichen Erwerb und den zweitsprachlichen Immersionserwerb des Deutschen“ legt, so ist dies keine wirkliche Beschränkung, denn er steuert auch Beispiele aus dem Muttersprachenerwerb des

1 Zu beziehen über: Mme R. Métrich, trésorière de l'A.N.C.A. (Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand), 18, rue d'Iéna, F - 54630 RICHARDMENIL.

2 Französische Ausgabe: Petit, J. (1999): Francophonie et don des langues. Reims.

3 Schwarz, M. (1992): Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen.

Englischen und des Französischen bei - und aus vielen anderen Sprachen. Seine Feststellung S. 28f. im Kapitel 3: „Der fehlerfreie Erwerb“ (S. 27 - 41), Regularität und Eins-zu-Eins-Beziehung zwischen Form und Funktion befördere den Spracherwerb, leuchtet ein; dass diese *correspondance terme à terme* in agglutinierenden Sprachen am ehesten gegeben ist, will man gerne glauben. Dass der Opposition [z] ~ [s] „im Russischen kein distinktiver Wert“ zukomme (S. 93f.), ist allerdings nicht richtig.

„Wie die meisten Spracherwerbsforscher gehen wir davon aus, dass die Sprachentwicklung mit dem Erwerb der Phonologie beginnt, sich mit dem Erwerb der Lexik fortsetzt und mit dem Erwerb der Morphosyntax abgeschlossen wird.“ (S. 43)

So konventionell wie diese Aussage präsentieren sich Kapitel 4: „Der Erwerb der Phonologie“ (S. 43 - 115), Kapitel 5: „Der Erwerb der Lexik“ (S. 117 - 142) und Kapitel 6: „Der Erwerb der Morphosyntax“ (S. 143 - 193) beileibe nicht; sie sind wesentlich umfassender. Denn dem Autor ist bewusst, dass sich diese Trennung nach Sprachebenen bei der Beschreibung des Spracherwerbs nicht durchhalten lässt:

„In der allerersten Phase der Sprachproduktion, [wenn] noch die einzelnen Laute nur holistisch verarbeitet werden, d.h. eng an die Äußerung gebunden sind, in welcher sie zum ersten Male perzipiert bzw. produziert worden sind, haben wir es wohl mit einer Einschränkung ihrer phonematischen Bedeutung zu tun, die wir analog zum lexikalischen und morphosyntaktischen Erwerbsbereich als *Unterextensionen* bezeichnen können. Wenn der phonologische Erwerb sich von seiner syntagmatischen Befangenheit und Gefangenschaft zu lösen beginnt und Extensionen produziert, die paradigmatisch programmiert sind, kann der Standpunkt vertreten werden, dass der eigentliche phonologische Erwerb eingesetzt hat. [...]

[Die allgemeine Spracherwerbsstrategie] besteht nämlich darin, dass der Erwerber zunächst mit einigen wenigen phonologischen, lexikalischen und morphologischen Paradigmen arbeitet, die er aus dem Input herausfiltert. Es ist dann immer wieder zu beobachten, dass er den Geltungsbereich dieser Paradigmen zunächst restringiert und dann über die Grenzen hinausdehnt, die ihnen mehr oder weniger willkürlich vom Standard gesetzt sind. Wir versuchen den Eigenschaften dieser logisch und perzeptuell fundierten Strategie dadurch Rechnung zu tragen, dass wir sie *extendierende Filtration* benennen.

Wenn solche Erweiterungen des paradigmatischen Geltungsbereichs auf morphosyntaktischem Gebiet auftreten, so werden sie allgemein von der amerikanischen Spracherwerbsforschung nicht als *Extensionen*, sondern als *Übergeneralisierungen* (*overgeneralizations*) bezeichnet, obwohl die beiden Vorgänge kognitiv eng miteinander verwandt sind. Wir ziehen es vor, in solchen Fällen von *Extensionen* oder genauer noch von *Überextensionen* zu sprechen, im Gegensatz zu den vorher erwähnten *Unterextensionen*. Wir wenden diese beiden Termini sowohl auf phonologischem als auch auf lexikalischem und morphosyntaktischen Gebiet an.“ (S. 113)

Eine wesentliche Konstituente der Kognitiven Linguistik, die Prototypentheorie, wird somit hier, insbesondere aber wenig später im so betitelten Unterkapitel 5.6.9 (S. 132ff.) und im Kapitel 5.7.3: „Erwerb der Taxonomien“ (S. 137ff.) ausführlich und gewinnbringend eingebracht.

In diesen drei Kapiteln 4, 5 und 6 geht es nicht nur um sprachliche Analogien und Anomalien, sondern auch um profunde Erkenntnisse über Aufbau und Wirkungswei-

se des Gehirns, über das Funktionieren und die Leistung des Gedächtnisses, über Mechanismen und Strategien der Regelfindung und -bildung. In der ausgewogenen Darstellung werden sowohl der nativistische (Chomsky) als auch der konstruktivistische (Piaget/Inhelder) Standpunkt ausführlich diskutiert. Zwar bejaht Petit (S. 48), dass „Säuglinge mit angeborenen Aufspürungsmechanismen für Merkmale der Intonation, der Segmentierung und des Silbenbaus ausgerüstet sind“, betont aber (S. 459): „Weder die konstruktivistische noch die nativistische Grundhaltung können in ihrer maximalen Form bestehen bleiben“. Und so hebt er (S. 125) darauf ab, dass die *extendierende Filtration* oder *justierende Expansion* „entgegen der Forschungsrichtung nativistischer Prägung [...] einen grundlegenden epistemischen Schritt des Menschengesistes darstellt“. Ebenso ausgewogen und differenziert wird im Kapitel 7: „Die kritische Periode [beim] Spracherwerb“ (S. 195 - 249) bilanziert: Die Zahl der erbitterten Verneiner und unbedingten Bejaher geht zurück; Frühbeginn beim Fremdsprachenlernen und bei Immersionsklassen begegnet wachsender Akzeptanz (S. 247f.).

Die russische Psycholinguistik / Moskauer Schule wird zwar einmal genannt (S. 77), bleibt aber im Übrigen unberücksichtigt.

Nun wären die Darlegungen in den - nach Meinung des Rez. zentralen - Kapiteln 4, 5 und 6 in ihrer Ausführlichkeit, Klarheit und Lesbarkeit schon imponierend genug. Darüber hinaus aber sind sie verschränkt mit einer soliden Darstellung ausgewählter Teile der Systemlinguistik. Deren Konzepte und Phänomene werden an vielen Sprachen/Sprachfamilien/Sprachtypen z.T. auch diachronisch exemplifiziert und herangezogen, um Entwicklungen und (Zwischen-)Stadien des frühkindlichen Spracherwerbs zu illustrieren.

Breiten Raum nimmt die Auseinandersetzung mit Jakobson ein: Die Souveränität, mit der der Ansatz von R. Jakobson und M. Halle (1956)⁴ zur perzeptiven Phonetik referiert und mit dem frühkindlichen Erwerb der Phonologie in Beziehung gesetzt wird (S. 94ff.), ist imponierend - ebenso was er zu R. Jakobson (1941)⁵ zu sagen hat. Ob allerdings Jakobsons Behauptung, „dass die Sequenzen, die er beim phonologischen Erwerb eruiert hatte, bei der Aphasie in umgekehrter Reihenfolge durchlaufen werden“, ausschließlich auf „dem strukturalistischen Systematisierungswunsch um jeden Preis“ (S. 115) beruht und nicht eher auf dem damals, vor der Positronen-Emissions-Tomographie, unzureichenden „Einblick“ in Gehirntraumata und ihre Folgen, sei dahingestellt.

Des Verfassers *bête noire* ist Tomatis und dessen gelegentlich ins Absurde gesteigerte Position von der eingeschränkten Spracherwerbsunfähigkeit der Frankophonen (S. 303f.). Trotzdem: Seine Beobachtungen zum sprachspezifischen Frequenzumfang verschiedener Sprachen (S. 305 ff.) und zur neuro-chronaxischen Theorie (S. 75 und - indirekt - S. 309) sollten dann doch nicht so pauschal als „Schwindel“ (S. 305ff.) abgetan werden.

Bei seiner Lektüre kommt der Leser nicht umhin, und der Autor fordert ihn auch wiederholt dazu auf, immer wieder zurückzublättern zu den Kapiteln 2: „Die tendenzielle Strukturierung natürlicher Sprachen“ (S. 5 - 25) und 3: „Der fehlerfreie Erwerb“ (S. 27 - 41) bzw. die drei Anhänge und das Inhaltsverzeichnis zu konsultieren - mit Gewinn.

4 Jakobson, R. / Halle, M. (1956): Fundamentals of Language. The Hague.

5 Jakobson, R. (1941): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Uppsala.

Allerdings: Bei 525 Seiten mit Leimrücken, broschiert, stellt sich schon die Frage, wie lange der Einband / die Bindung solches durchhält.

Wenn sie auch nicht die Lesbarkeit einschränken, so wirken doch die zahlreichen Druckfehler störend. Schwerer wiegen Unstimmigkeiten zwischen den Quellenangaben im laufenden Text und der Bibliographie wie etwa divergierende Jahreszahlen oder verschiedene Schreibweisen für ein und den selben Autor. In mehreren Fällen tauchen Werke in Fußnoten, aber nicht mehr in der Bibliographie auf. Man kann sich nicht ganz des Eindrucks erwehren, Jean Petit habe diese Summa⁶ seines Lebens als Linguist, Psycholinguist und unermüdlicher Streiter für Zwei- und Mehrsprachigkeit (nicht nur im Elsass) irgendwann abschließen und schleunigst zum Verleger / Drucker expedieren wollen. Wir sollten ihm dafür dankbar sein.

Thomas Rist

6 Sein bisheriges Lebenswerk wird gewürdigt durch: Métrich, R. / Hudlett, A. / Lüger, H.H. (Hrsg.) (1999): *Des Racines et des Ailes. Théories, modèles, expériences en linguistique et didactique. Mélanges en l'honneur de Jean Petit pour son soixante-dixième anniversaire.* Nancy: A.N.C.A. (= Bibliothèque des Nouveau Cahiers d'Allemand). Bezugsadresse: vgl. Fußnote 1.

Katharina Heuberger: Wirtschaftsdeutsch und seine Vermittlung - Eine Bestandsaufnahme. Tostedt: Attikon Verlag, 1997, 122 S., 46,- DM.

Der in der Reihe „Beiträge zur Wirtschaftskommunikation“ der Universität Hamburg erschienene Band „Wirtschaftsdeutsch und seine Vermittlung - Eine Bestandsaufnahme“ kommt zu einer Zeit auf den Markt, in der angesichts einer stetigen Internationalisierung von Wirtschaftsbeziehungen der Bedarf an Kursen und Zertifikaten im Bereich Wirtschaftsdeutsch wächst. Vor diesem Hintergrund beleuchtet die Autorin die Rahmenbedingungen der Nachfrage nach Wirtschaftsdeutsch, zeigt die Entwicklung der Fachsprachenforschung und insbesondere der Forschung zur Fachsprache Wirtschaft auf und spricht die zentralen Elemente fachsprachenbezogenen Fremdsprachenunterrichts an. Im Anhang stellt sie ihren Leserinnen und Lesern eine Auswahlbibliografie zu Unterrichtsmaterialien für Wirtschaftsdeutsch zur Verfügung.

Das erste Kapitel des Bandes dient der Legitimation für eine Beschäftigung mit der Fachsprache Wirtschaftsdeutsch. In einem kurzen Abriss beschreibt Katharina Heuberger die sich verändernden Konstellationen in der internationalen Zusammenarbeit, die bis ins frühe 20. Jahrhundert durch die Institution der Handelshäuser geprägt waren, sich seither aber in mehreren Schritten zu sogenannten „fluiden Konstellationen“ entwickelt haben, welche eine Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse auf allen Hierarchieebenen und für weite Personenkreise nötig machen. Gerade in der EU genüge es vielen Unternehmen nicht mehr, nur des Englischen mächtige Führungskräfte zu haben; der ideale „Europamanager“ - so das Ergebnis der von Heuberger zitierten Studien - beherrscht mehrere Fremdsprachen.

Das gestiegene Ausmaß internationaler Wirtschaftskontakte legt die Frage nach möglichen interkulturellen Problemen nahe. In diesem Zusammenhang schließt sich Heuberger der wohl kaum haltbaren Theorie Bungartens an, wonach die Problematik von Inferenzen vor kulturellem Hintergrund zu vermeiden (sic!) sei, wenn in der Muttersprache eines Kommunikationspartners kommuniziert wird. Eher glaubwürdig erscheint der von Edelstein vorgebrachte strategische und verkaufsfördernde Effekt, wenn man in der Sprache des Geschäftspartners oder Klienten verhandeln kann: „In Germany you can buy in English, but you have to sell in German.“ Angesichts einer unverändert starken Rolle des Englischen bedingt also die Stärke der deutschen Wirtschaft bei potentiellen Handelspartnern die anhaltende Nachfrage nach Wirtschaftsdeutsch-Kursen.

In ihrem zweiten Kapitel gibt die Autorin einen kurzen Überblick, wie sich die anfänglich auf Wörterbucharbeit fokussierte Fachsprachenforschung mit stark diachronen Zügen über ein synchrones Interesse an syntaktischen und stilistischen Differenzierungen von Textsorten bis heute entwickelt hat. Als vorläufig neueste Entwicklungsstufe stellt sie die Fachtextpragmatik vor, die Fachsprachen unter dem Gesichtspunkt der Interaktion verschiedener Kommunikationspartner in fachlichen Situationen analysiert und dafür die Erkenntnisse sehr verschiedener Disziplinen nutzt und sich auch der Erforschung der lange vernachlässigten mündlichen Fachkommunikation widmet, welche große Teile der beruflichen Kommunikation ausmacht.

Auch wenn eigentlich noch ungeklärt sei, was der erste Teil des Kompositums Fachsprache, was also ‚das Fach‘ konkret bezeichnet, so sei es doch möglich, auf abstrakterem Niveau verschiedene Schichtungen einer Fachsprache zu unterscheiden: vertikal

nach dem Grad ihrer inhaltlichen Spezialisierung und horizontal anhand fachlich determinierter Kommunikationsbereiche.

Vor dem Hintergrund der Entwicklung der allgemeinen Fachsprachenforschung zeigt Heuberger anschließend im dritten Kapitel die Entwicklung der Wirtschaftslinguistik auf, die zwar auch als historische Disziplin begann, aufgrund ihrer Entstehung an europäischen Handelsschulen jedoch schon zu Anfang eine angewandte und interdisziplinäre Wissenschaft war. In den 30er Jahren ging mit der strukturellen oder funktionalen Wirtschaftslinguistik die Interdisziplinarität völlig verloren; gleichzeitig bedeutete diese Form der Wirtschaftslinguistik jedoch auch eine Erweiterung um synchrone Untersuchungen. Neu und bis heute gültig war es auch, die Wirtschaftssprache als ein Kommunikationsmittel zu sehen, das zu wirtschaftlichen Zwecken eingesetzt wird. Die Entwicklung wurde vom II. Weltkrieg unterbrochen, nach dem es einige Zeit dauerte bis eine prosperierende Wirtschaft das Interesse an Deutsch als Wirtschaftssprache neu erwachen ließ.

Katharina Heuberger beklagt den seit Bestehen der Forschungen zum Wirtschaftsdeutsch vorhandenen Mangel an empirischer Absicherung der Veröffentlichungen. Auch klammerten die meisten Studien zur Verwendung des Wirtschaftsdeutschen weite Teile der – vor allem mündlichen – Wirtschaftskommunikation aus. Heuberger fordert unter anderem, die Berührungspunkte der Fachsprachendidaktik mit der interkulturellen Wirtschaftskommunikation zu berücksichtigen und im fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht auch gezielt interkulturelle Kommunikationskompetenz zu fördern.

Relativ spät – nachdem sie der Legitimation für die Beschäftigung mit dem Wirtschaftsdeutschen viel Raum eingeräumt und die Entwicklung der Fachsprachenforschung aufgezeigt hat – macht sich die Autorin daran, den Begriff „Wirtschaftsdeutsch“ zu definieren. Heuberger konstatiert zu Recht, dass der Begriff „Fachsprache Wirtschaft“ eigentlich bis heute nicht definiert sei und angesichts der Vagheit des Begriffs „Wirtschaft“ auch kaum zu definieren ist. Mit Wirtschaftsdeutsch könne die Sprache der Wirtschaftswissenschaften, der Wirtschaftspolitik, der Börse oder des konsumentenorientierten Sprachgebrauchs in Handel und Industrie bezeichnet werden (S. 57). Um der Flut an Texten Herr zu werden, gebe es verschiedene Klassifizierungsbemühungen, so z.B. die von Buhlmann / Fearn's vorgenommene Unterscheidung in Kommunikationsbereiche (Betrieb-Betrieb, im Betrieb, allgemeine Information, aktuelle Information); nach dieser Definition sei der Begriff Wirtschaftsdeutsch ein „Sammelbegriff für diverse Fachsprachen“.

Getreu dem Untertitel ihres Bandes, wonach sie eine Bestandsaufnahme liefert, bezieht Heuberger hier keine eigene Position zur Diskussion um die Abgrenzung des Begriffs „Fachsprache Wirtschaftsdeutsch“, sondern sie referiert verschiedene Positionen ohne einer den Vorrang zu geben. Gleiches gilt für die verschiedenen Schichtungsmodelle nach Ohnacker, Bolten oder Ischreyt. Diese Modelle werden vorgestellt, die von anderen Autoren formulierte Kritik wird referiert, aber Heuberger selbst nimmt keine Gewichtung vor.

Zum Abschluss des Kapitels werden sprachliche (fast ausschließlich syntaktische) Merkmale des Wirtschaftsdeutschen aus Studien vorgetragen, welche die Schichtung nach ‚theoretisch-wissenschaftlich‘, ‚praktisch-fachlich‘ und ‚populär-wissenschaftlich‘ untersuchten.

Das vierte und letzte Kapitel enthält kurze Abhandlungen zu einer Vielzahl von Aspekten des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts. So stellt Heuberger kurz verschiedene

Theorien des Fremdsprachenunterrichts vor, erläutert das Verhältnis von fachsprachlichem und allgemeinsprachlichem Unterricht und führt verschiedene Typologien des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts vor. Zum Abschluß streift sie einige ‚ausgewählte Problemfelder‘ wie Kursprofile, Lernervoraussetzungen, Anforderungen an Fachsprachenlehrer, Schwierigkeiten bei der Erstellung und Beschaffung von Unterrichtsmaterialien sowie Prüfungen.

Abgeschlossen wird die Arbeit durch eine Zusammenstellung der wichtigsten Forschungsaufgaben.

Die Nachfrage nach Wirtschaftsdeutsch steigt stetig und verlangt von immer mehr Lehrkräften im DaF-Bereich, sich in diese Thematik einzuarbeiten. Katharina Heubergers Band kann jenen, die sich am Anfang einer Einarbeitung in den Themenkomplex Wirtschaftsdeutsch befinden und Anregungen für eine Vertiefung besonderer Aspekte suchen, nützlich sein. Es werden alle Themen angerissen, die zum Forschungsgegenstand Wirtschaftsdeutsch gehören. In einem so kurzen Band ist jedoch nicht der Raum gegeben, die angeschnittenen Themen wirklich erschöpfend aufzuarbeiten. Die Autorin beschränkt sich auf die im Untertitel angekündigte reine Bestandsaufnahme und umreißt die wichtigsten Positionen der Forschungsliteratur, ohne sie wirklich gegeneinander abzuwägen. Manche Aspekte – besonders im 4. Kapitel, wo es konkret um Fragen der Vermittlung im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht geht – bleiben fragmentarisch. Dennoch möchte ich jedem, der sich für die Materie interessiert, empfehlen, einen Blick in Heubergers Band zu werfen und dabei auf keinen Fall die Auswahlbibliografie der Unterrichtsmaterialien zu überblättern.

Gabriele Klewitz

Autorenverzeichnis

Mohamed BADAWI, Universität Konstanz, Fachgruppe Sprachwissenschaft,
Universitätsstraße 10, D - 78464 Konstanz

Jacqueline BREUGNOT, Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau, Institut
für Romanistik, Pestalozzistraße 1, D - 76829 Landau

Ulrike HÄUSSLER, Marienstraße 7, D – 76137 Karlsruhe

Gabriele KLEWITZ, Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz, Universitäts-
straße 10, D - 78464 Konstanz

Eva POKORNÁ, Karls-Universität Prag, Fakultät für Leibeserziehung und
Sport, José Martího 31, CR – 16252 Praha 6 - Veleslavín

Carmen RECK; Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz, Universitätsstra-
ße 10, D - 78464 Konstanz

Thomas RIST, Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau, Institut für Roma-
nistik, Pestalozzistraße 1, D - 76829 Landau

Hans SCHLEMPER, Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz, Universi-
tätsstraße 10, D - 78464 Konstanz

Patricia SCHUBKEGEL, Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz, Univer-
sitätsstraße 10, D - 78464 Konstanz

Christine SINGER, Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz, Universitäts-
straße 10, D - 78464 Konstanz

Wilfried WEIGL, Viereckmühlstraße 21, D - 94315 STRAUBING

Die Zeitschriften- und Verlagshinweise
sind dieser elektronischen Version nicht beigegeben.

[nähere Informationen](#)

[Sprachlehrinstitut](#)

[Mitarbeiter](#)

[Veranstaltungen](#)

[Selbstlernzentrum](#)

[Fremdsprachen-
lernen im Tandem](#)

[Zusatzausbildung](#)

["Deutsch als
Fremdsprache"](#)

[Startseite des SLI](#)

[Universität Konstanz](#)

Universität Konstanz

Sprachlehrinstitut

Das Sprachlehrinstitut

Anschrift: Universitätsstraße 10, Postfach 55 60 D 171,
D-78457 Konstanz

Geschäftsführer: [Dr. Wolfgang Tönshoff](#), Raum E 712,
Tel.: +49-(0) 75 31 / 88-31 67

Sekretariat: [Barbara Baermann](#), Raum E 711,
Tel.: +49-(0) 75 31 / 88-24 19, Fax: 88-37 75

Am Sprachlehrinstitut (SLI) ist die gesamte sprachpraktische Ausbildung an der Universität Konstanz zusammengefaßt. Angeboten werden zum einen Veranstaltungen im Rahmen der fremdsprachlichen Lehramts- und Magisterstudiengänge. Zum anderen bietet das SLI zahlreiche allgemeinsprachliche und fachbezogene Veranstaltungen für Studierende anderer Fächer an. Denn angesichts des politisch, kulturell und wirtschaftlich zusammenwachsenden Europas wird der hohe Bedarf an Fremdsprachkenntnissen in **allen** akademischen Berufen immer offensichtlicher.

Für ausländische Studierende bietet das SLI Deutschkurse auf der Grund-, Mittel- und Oberstufe an, die ebenfalls z.T. fachspezifisch orientiert sind.

Im [Selbstlernzentrum](#) des SLI können die Studierenden mit Hilfe von Audio-, Video- und PC-Materialien außerdem selbständig ihre Fremdsprachenkenntnisse erweitern. Für die Einweisung und Betreuung stehen studentische TutorInnen zur Verfügung - eine qualifizierte Lernberatung erfolgt auf Anfrage durch die Lehrenden des SLI.

Ein neues Service-Angebot des Sprachlehrinstituts ist die Vermittlung und Beratung von Lernpartnerschaften für das [Fremdsprachenlernen im Tandem](#): Zwei PartnerInnen, welche die Muttersprache des/der anderen als Zielsprache lernen wollen, arbeiten abwechselnd in einer der beiden Sprachen zusammen.

Das SLI gibt zu jedem Studienhalbjahr ausführliche kommentierte [Veranstaltungsverzeichnisse](#) heraus.

Web-Bearbeitung: [Stefan Tibus](#)

Letzte Änderung: 2000-02-22



[Fremdsprachen-
lernen im Tandem](#)

[SprachpartnerInnen
gesucht](#)

[e-Mail-Tandem](#)

[Anmeldung](#)

[Sprachlehrinstitut](#)

[Startseite des SLI](#)

[Universität Konstanz](#)

Sprachlehrinstitut

Fremdsprachenlernen im Tandem

Fremdsprachenlernen im Tandem

... das ist ein Service-Angebot des Sprachlehrinstituts für alle Studierenden und Mitarbeiter/innen der Universität Konstanz.

Das Prinzip ist einfach: Zwei Partner/innen, die die Muttersprache des/der anderen als Zielsprache lernen, kommen regelmäßig zusammen und lernen/kommunizieren abwechselnd in einer der beiden Sprachen (z.B. 2 Stunden pro Woche, 1 Stunde für jede Sprache). Dabei gilt der Grundsatz der Gegenseitigkeit: Beide 'geben' und 'nehmen' in gleichem Maße.

Fremdsprachenlernen im Tandem ist kostenlos und verbindet Lernen mit realer Kommunikation - worüber und in welcher Sprache die beiden Partner/innen auch sprechen, eine/r profitiert in jedem Fall. Es ist immer auch interkulturelles Lernen - es geht nicht *nur* um Sprache, sondern man erhält auch Einblicke in die Kultur und das Leben des/der anderen. Tandemlernen eignet sich zum intensiven selbständigen Lernen, es kann aber auch Sprachkurse in idealer Weise ergänzen, z.B. wenn Kursaufgaben gemeinsam vor- oder nachbereitet werden.

Das Sprachlehrinstitut vermittelt Ihnen auf der Grundlage einer Vermittlungskartei eine/n Partner/in für jede Sprachkombination, für die sich mindestens zwei Personen finden lassen, also z.B. Französisch/Deutsch oder Polnisch/Deutsch, aber auch Kombinationen wie z.B. Englisch/Italienisch oder Russisch/Englisch.

Jede/r ist im Tandem für das eigene Lernen selbst Verantwortlich und entscheidet, was, wie und wieviel er/sie lernen will. Denn die Ziele und Lernweisen sind sehr individuell und nur in den seltensten Fällen gleich. Der/die Partner/in, der/die ja in aller Regel keine ausgebildete Lehrkraft ist, steht als Experte/in für die fremde Sprache und Kultur zur Verfügung. Auf Wunsch kann er/sie z.B. einen Text vorlesen, eine bestimmte Rolle in einem Gespräch übernehmen, Fehler korrigieren, über eine bestimmtes Thema sprechen, Verbesserungsvorschläge zu schriftlichen Texten machen etc. Aber letztlich bleibt die Verantwortung für die Lernziele und Methoden auf der Seite des/der Lernenden. Wenn Sie zu Beginn nicht recht wissen, wie Sie "einsteigen" sollen, machen wir Ihnen für eine Vielzahl von Sprachenpaaren gern geeignete Aufgaben zugänglich.

Erfolgreiches Tandemlernen bedarf einer Reihe von "Spielregeln", auf die sich die Partner/innen einigen müssen, damit auch wirklich beide in

vergleichbarer Weise profitieren. Das Sprachlehrinstitut stellt Ihnen auf Wunsch entsprechende Hinweise zur Verfügung.

Dabei geht es u.a. um Themen wie

- Wie beginnt man die Tandemarbeit?
- Rollenverteilung im Tandem
- Sprachverteilung und Sprachwechsel im Tandem
- Korrigieren im Tandem
- Materialien für das Tandemlernen

**Anmeldung, Vermittlung und Beratung von
Tandempartnerschaften
im Wintersemester 1999/2000**

Mo 10 - 14 Uhr

Di 10 - 18 Uhr

Mi 10 - 18 Uhr

Do 10 - 18 Uhr

Fr 10 - 12 Uhr

in E 713 (Tel.: 88-3696 oder 88-3218)

Wenn Sie interessiert sind:

- Füllen Sie bitte eines der vor E 713 ausliegenden Anmeldeformulare aus oder melden Sie sich [online](#) an.
- Fragen Sie bitte im eigenen Interesse zu den angegebenen Zeiten regelmäßig nach, ob bereits ein/e Partner/in vermittelt werden konnte.
- ["Wir suchen noch PartnerInnen für folgende Sprachen"](#)

Weiteres Material und Anregungen zum Tandem-Lernen finden Sie auf der [Homepage des International Tandem Network](#), wir stehen Ihnen aber auch selbst gerne für [Anfragen](#) zur Verfügung.

Web-Bearbeitung: [Stefan Tibus](#)

Letzte Änderung: 2000-02-22

