

Liebe Leserinnen und Leser,

das aktuelle ELiSe-Heft beginnt auf der folgenden Seite mit dem Titelblatt. Diese Leerseite, die dem Heft von ELiSe vorgeschaltet ist, soll Ihnen ermöglichen, auf einer Druckseite im DIN-A4-Format zwei ELiSe-Seiten mit der korrekten Paginierung auszu-  
drucken. Gesetzt ist die Zeitschrift in A5.

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich bitte an die Redaktion.

[elise@uni-essen.de](mailto:elise@uni-essen.de)

# ELiSe

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte – elektronisch>

## E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Jahrgang 3, Heft 2 (Dezember 2003)

ISSN 1617-5425

[elise@uni-essen.de](mailto:elise@uni-essen.de)

<http://www.elise.uni-essen.de>

Liebe Leserinnen und Leser,

wie im Editorial angekündigt, möchten wir mit ELiSe besonders die wissenschaftliche Diskussion anregen und einen schnellen Gedankenaustausch ermöglichen. Deshalb eröffnen wir zu jedem Heft ein Diskussionsforum, in dem Anregungen, Kritik, Hinweise und Stellungnahmen von Lesern zu den einzelnen Beiträgen veröffentlicht werden. Die Autorinnen und Autoren sind von uns gebeten worden, an diesen Diskussionen teilzunehmen und haben das ausdrückliche Recht zur Kommentierung.

Bitte senden Sie Ihre Anregungen an die Redaktion, damit wir sie in das Diskussionsforum stellen können und die Autorinnen und Autoren die Möglichkeit haben, Stellung zu beziehen.

[elise@uni-essen.de](mailto:elise@uni-essen.de)

Bitte gestalten Sie die Betreff-Zeile nach dem Schema: **Beitrag: Autor, Heft**

---

# **ELiS\_e**

**<Essener Linguistische Skripte – elektronisch>**

## **E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik**

**Jahrgang 3**

**Heft 2**

**Dezember 2003**

---

## Impressum

ELiSe wird herausgegeben von:

Christoph Chlosta • Hermann Cölfen • Joachim Raith  
Werner Schöneck • Christoph Schroeder • Wilfried Timmler

Kontakt: Dr. Christoph Schroeder, Universität Essen, Fachbereich 3, 45117 Essen

E-Mail: [elise@uni-essen.de](mailto:elise@uni-essen.de)

© ELiSe-Redaktion. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Die Nutzung der Zeitschrift und der in ihr enthaltenen Beiträge ist insoweit frei, als nichtkommerziell handelnden Personen, Firmen, Einrichtungen etc. ein begrenztes Recht auf nichtkommerzielle Nutzung und Vervielfältigung in analoger und digitaler Form eingeräumt wird. Das betrifft das Laden und Speichern auf binäre Datenträger sowie das Ausdrucken und Kopieren auf Papier. Dabei obliegt dem Nutzer stets die vollständige Angabe der Herkunft, bei elektronischer Nutzung auch die Sicherung dieser Bestimmungen.

Es besteht – außer im Rahmen wissenschaftlicher und schulischer Veranstaltungen öffentlicher Träger – kein Recht auf Verbreitung. Es besteht kein Recht zur öffentlichen Wiedergabe. Das Verbot schließt das Bereithalten zum Abruf im Internet, die Verbreitung über Newsgroups und per Mailinglisten ein, soweit dies durch die ELiSe-Redaktion – oder durch den/die Urheber des betreffenden Beitrags – nicht ausdrücklich genehmigt wurde. Darüber hinausgehende Nutzungen und Verwertungen sind ohne Zustimmung des Urhebers unzulässig und strafbar.

ISSN: 1617-5425

---

## **Inhalt**

*Elsayed Madbouly Selmy*

Internationalismen im Arabischen – im Vergleich mit dem Deutschen.  
Eine empirische Studie.....7

*Wolfgang Heydrich*

Normativität in der Sprachwissenschaft (Thesen) .....43

*Claudia Benholz*

Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft  
an der Universität Duisburg-Essen ..... 59

*Iris Bäcker, Rupprecht S. Baur, Charitini Iordanidou,  
Marta Kis, Torsten Ostermann, Claus Wenderott*

Integration durch Sprache – Bericht über die 31. Jahrestagung  
des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) 2003 ..... 69

---



**Elsayed Madbouly Selmy**

## **Internationalismen im Arabischen – im Vergleich mit dem Deutschen. Eine empirische Studie**

### **0. Vorbemerkung**

Durch die neuen Medien und den regen Menschenverkehr stehen die Sprachgemeinschaften heute in ständiger Berührung, was nicht ohne Einfluss auf die einzelnen Sprachen bleibt\*. Der im Moment sehr intensive Prozess der gegenseitigen Beeinflussung von Sprachen ist kein Produkt der heutigen Zeit, sondern hat jede Sprache in ihrer geschichtlichen Entwicklung begleitet. Er stand meistens im Zeichen von besonderen geschichtlichen Ereignissen. Jedoch ist man dem 'Eindringen' von fremdem Sprachgut in die eigene Sprache häufig mit Unbehagen begegnet, was sich nicht selten in einem 'Kampf' gegen diese sprachlichen 'Saboteure' ausgedrückt hat. Dieser 'Kampf' scheint nicht zu enden und immer latent gegenwärtig zu sein. Er nimmt sehr oft außersprachliche Ereignisse zum Anlass, sich „zu Höhepunkten“ (Polenz 1979:9) zu steigern.

In Bezug auf den Kontakt und die Auseinandersetzung mit sprachlichen 'Fremdlingen' weisen das Arabische und das Deutsche vergleichbare Züge auf. Für beide Sprachen ist nämlich – sprachgeschichtlich und heute noch unterschwellig – eine Nicht-Willkommen-Haltung den Fremdwörtern gegenüber zu registrieren. Die geographische Ausbreitung und die sehr bewegte Geschichte des arabischen Raumes begünstigten, genauer gesagt, bedingten die Berührung des Arabischen mit anderen Sprachen, die bekanntlich ihre Spuren im arabischen Sprachsystem, vor allem im Wortschatz, hinterlassen haben. Dabei blieb es nicht bei benachbarten Sprachen, wie Aramäisch, Persisch oder Türkisch; darüber hinaus kamen Einflüsse aus den Sprachen der im Zuge der Islamisierung unterworfenen Völker und im Rahmen der mittelalterlichen wissenschaftlichen Aktivitäten auch aus dem Griechischen und Lateinischen. Der Kontakt mit dem Englischen, Französischen und Italienischen erfolgte zum einen während der Zeit, in der imperialistische

---

\* Für Korrekturen und anregende Gespräche danke ich Prof. Dr. Hans Hinrich Biesterfeldt, Prof. Dr. Peter Braun und Prof. Dr. Burkhard Schaefer.

Ambitionen die jeweiligen europäischen Nationen in die arabischen Länder trieben, und zum anderen durch die Studienmissionen in Europa, die im 19. Jahrhundert begonnen haben und bis heute noch stattfinden<sup>1</sup>.

Das Deutsche war ebenso dem Einfluss anderer Sprachen ausgesetzt, z. B. dem Lateinischen, aber auch dem Italienischen und Spanischen, im 17. Jahrhundert verstärkt dem Französischen und heute vor allem dem Englischen.

Auch beim 'Kampf' gegen die sprachlichen 'Eindringlinge' ließ sich keine der beiden Sprachen von der anderen überbieten. So bildeten sich im arabischen Raum Sprachakademien und in Deutschland Sprachgesellschaften, die sich die Reinhaltung der eigenen Sprache zum Ziel setzten, indem man fremde Wörter durch einheimische zu ersetzen oder zumindest dem eigenen Sprachsystem anzupassen versuchte. Obwohl das Wort *Purismus* in der arabischen Sprachgeschichte nicht bekannt ist, waren die puristischen Bemühungen genauso intensiv und die Fremdwortdebatten genauso rege wie in Deutschland<sup>2</sup>. Der Nationalismus bzw. der nationalistische Wahn war und ist noch immer treibende Kraft für puristische Bewegungen. Im arabischen Raum ist die enge Verbindung des Hocharabischen zum Koran eine Extra-Motivation, das Arabische rein zu halten und vor dem Verfall zu schützen.

Der Erfolg der puristischen Bemühungen hat sich aber in Grenzen gehalten. Gründe dafür gibt es viele: Der Wortschatz weist unter allen Ebenen des Sprachsystems den höchsten Grad an Normierungsimmunität auf. Für viele Fremdwörter lässt sich kein sprecherfreundliches, einheimisches Wort bzw. Äquivalent finden, weshalb sich viele Vorschläge der Puristen gegen die fremden Wörter nicht durchgesetzt haben. Die Auffassung, Fremdwörter seien schädlich, wurde und wird nicht von allen geteilt. Parallel zum puristischen Treiben ist eine Gegen-Bewegung zu registrieren, die den Austausch zwischen den Sprachen als natürlich und nicht als Untergangssignal empfindet.

Die Beschäftigung mit den Fremdwörtern erfolgte aber nicht nur aus puristischen bzw. anti-puristischen Interessen, sondern auch aus linguistischen und didaktischen. Die Betrachtung eines Teils der Fremdwörter als Internationalismen ist einer der vielen Aspekte, der der Fremdwortdebatte entgegengesetzt und in den letzten Jahren immer mehr in den Mittelpunkt gerückt wurde.

Hinweise auf Internationalismen bzw. einen internationalen Wortschatz hat es schon früher gegeben. Mit dem ersten Internationalismen-Band von Braun, Schaefer und Volmert (1990) erlebte aber die Internationalismen-Forschung nicht nur wachsendes Interesse, es entfachte sich darüber hinaus eine rege, nicht selten kontroverse Diskussion. Diese Auseinandersetzung hat zahlreiche Aufsätze und zuletzt den zweiten Internationalismen-Band (2003) befruchtet. Die Diskussionen haben in erster Linie zur Veri-

<sup>1</sup> Zum Einfluss der anderen Sprachen auf das Arabische in seiner geschichtlichen Entwicklung, vgl. u. a. Fischer, W. 1982; Schall, A. 1982; Wild, S. 1982.

<sup>2</sup> Zum Purismus und Fremdwortstreit im Deutschen und Arabischen, vgl. u. a. Polenz, P. v. 1979; Matta, H. 1991.

fizierung der theoretischen Grundlagen der Internationalismen-Forschung beigetragen, deren Entwicklung das Ziel des ersten Bandes war.

Trotzdem sind einige Fragen offen bzw. strittig geblieben. Eine dieser Fragen ist die Bestimmung von 'Internationalismus'. Der Streit darüber betrifft zum einen die Zahl und die Art der Sprachen, in denen ein Internationalismus belegt sein soll, zum anderen die Sprachebenen, auf denen die Internationalismen anzusiedeln sind. Man hat die Ebenen der Internationalismen, vom Morphem bis zum Text, so erweitert, dass dadurch zweierlei Probleme aufgetreten sind: Erstens hat die auf einigen dieser Ebenen fehlende, für die Vertreter eines Internationalismus aber vorausgesetzte, formale Übereinstimmung ein Überdenken der Bestimmung von 'Internationalismus' in diesem Punkt notwendig gemacht. Zweitens ist mit der Vermehrung der Ebenen die Anwendung des Internationalismenbegriffs auf nicht-europäische Sprachen begrenzt möglich geworden. Die Probleme hängen, wie wir in Kapitel 1 zeigen wollen, mit dem Untersuchungsgegenstand selbst, aber auch mit der euro-sprachzentrischen Herangehensweise zusammen.

In der Internationalismen-Forschung gehören die formale Übereinstimmung („Kongruenz“) und die inhaltliche Übereinstimmung („Äquivalenz“) zwischen den Repräsentanten eines Internationalismus in den verschiedenen Sprachen zu den zentralen Fragen<sup>3</sup>. Anhand der formalen – phonologisch-graphemischen und morpho-syntaktischen – und semantischen Bestimmung der Internationalismen im Arabischen und im Deutschen wollen wir einige Aspekte der Kongruenz bzw. Äquivalenz beleuchten. Beide Sprachsysteme, das deutsche und das arabische, divergieren auf der graphemisch-phonologischen und auf der morpho-syntaktischen Ebene dermaßen, dass wir uns aus dem Vergleich sowohl interessante Erkenntnisse in der Kongruenz- bzw. Äquivalenzfrage erhoffen, als auch darüber, wie beide Sprachsysteme mit den Internationalismen umgehen und welches Integrationspotenzial sie den Internationalismen bieten. Als Grundlage für den Vergleich zwischen beiden Sprachen dient ein Korpus, das wir aus ägyptischen Tageszeitungen zusammengestellt haben (dazu unten mehr).

## **1. Internationalismus – ein viel diskutierter Begriff**

Die Bestimmung des Begriffs 'Internationalismus' hat immer im Fokus der Internationalismen-Diskussion gestanden. Wohl wissend, dass die Diskussion darüber, auch in ihrer kontroversen Form, ein Dauerthema bleibt, wollen wir im Folgenden einige für uns relevante Aspekte daraus aufgreifen, mit dem Ziel, die Diskussion durch neue Anregungen fördern zu können.

Allgemein versteht man unter 'Internationalismus' ein Wort bzw. Lexem mit formal und inhaltlich gleicher oder ähnlicher Repräsentation in verschiedenen Sprachen. Nach einer kritischen Aufarbeitung solcher Bestimmungen in Wörterbüchern und Fachlexika hebt Schaefer (1994:103) hervor, dass 'Internationalismus' „eine Art Klassen- bzw. Kategorienbezeichnung“, und zwar eine „interlinguale“ ist, die einzelsprachliche Reprä-

---

<sup>3</sup> Zur Kongruenz und Äquivalenz, vgl. Sternemann, R. 1983, S. 43ff.

sentanten in verschiedenen Sprachen hat. Diese „monolinguale(n) Einheiten“ (Schaefer 1990:46), die erst durch Sprachvergleiche ermittelt werden können, bilden zusammen einen Internationalismus. Schaefer verleiht also dem Begriff 'Internationalismus' einen metasprachlichen Charakter, wie etwa „Fremdwort“, „Substantiv“, „Kompositum“ und „Eigenname“. Im Gegensatz zu diesen Kategorien – so Schaefer –, deren Feststellung intrasprachlich erfolgt, ist 'Internationalismus' nur durch intersprachliche Vergleiche festzustellen<sup>4</sup>. Zur Ermittlung der Konstituenten eines Internationalismus dienen „neben den notwendigen inhaltlichen auch bestimmte formale Übereinstimmungen“ als „tertium comparationis“ (Schaefer 2003:98). Um von den Einzelsprachen zu abstrahieren, siedeln Schaefer und Volmert die Internationalismen auf einer übereinzelsprachlichen Ebene an, nämlich auf einer „Inter-Langue-Ebene“ bzw. „interlingualen Ebene“ (Schaefer 1990:43f./1994:105) bzw. in einer „Interlangue“ bzw. „in einem interlingualen System“ (Volmert 1990:49). Diesbezüglich bleibt für Bergmann (1995:251) aber die Frage unbeantwortet, „wie denn semantisch und ausdrucksseitig eine interlinguale Abstraktion von den einzelsprachlichen Lexemen dargestellt werden soll“.

Auf diese Kritik hin schlägt Schaefer (2003:100) vor, für die formale Repräsentation „ein einzelsprachliches Lemma als Interlexem an(zu)setzen“, das dann in anderen Sprachen auf der Langue- (bei Schaefer „System“) und Parole-Ebene (bei Schaefer „Verlauf“) festgestellt wird. Die semantische Repräsentation „ließe sich durch eine Kombination semantischer Merkmale darstellen, formuliert in einer formalen, einer Meta- bzw. Kunstsprache, wie sie etwa für die Lexikonkomponenten maschineller Sprachübersetzungssysteme entwickelt worden ist“ (ebda.). Angesichts der formalen Vielfalt der Repräsentanten eines Internationalismus in den verschiedenen Sprachen blieb Schaefer also nur die Möglichkeit, bei der Repräsentation auf der interlingualen Ebene eine einzelsprachliche Variante zu nehmen. Das ist allerdings sinnvoller als der unpraktikable Vorschlag von Bergmann, eine „gemeinsame lautliche Ausdruckssubstanz“ anzunehmen, z. B. „n + VKV (Vokal/Konsonant/Vokal, E. S.) als mögliche Struktur „von dt. *Nation*, engl. *nation*, franz. *nation*, ital. *nazione*, nl. *natie*“<sup>5</sup>. Jedoch wollte Schaefer (2003:99) bei der Repräsentation der interlingualen Einheiten „von den einzelsprachlich bedingten systematischen Eigenschaften der jeweiligen sprachlichen Einheiten“ abstrahieren, was u. E. nicht erfolgt, wenn er bei der Repräsentation auf der graphemischen Ebene bleibt. Was die Grapheme angeht, divergieren nämlich die Sprachen so sehr, dass es besser wäre, bei der interlingualen Repräsentation auf der phonologischen Ebene anzusetzen. Konkret bedeutet das: entweder die Grapheme durch Phoneme zu ersetzen, oder überhaupt von 'Inter-Phonemen' auszugehen.

Ein anderer Streitpunkt in der Internationalismen-Forschung ist die Frage, welche Ebenen des Intersystems der Begriff 'Internationalismus' umfasst bzw. umfassen soll. Für (Volmert 1990:49) gilt 'Internationalismus' als „Hyperonym aller Termini, mit de-

<sup>4</sup> Vgl. Schaefer, B. 1994, S. 103/2003, S. 97f.

<sup>5</sup> Bergmann, R. 1995, S. 251.

nen Zeicheneinheiten auf den verschiedenen Ebenen des Intersystems bezeichnet werden<sup>6</sup>. Das sind im einzelnen „Intermorpheme“, „Interlexeme“ (Schader 1990:46/ Volmert 1990:49), „Intersyntagmen bzw. Intersyntagmeme“, „Interphraseologismen“, „Intersentenzen“, „Intertexte“ (Vollmert 1990:49) und „Intergramem“ (Bergmann 1995:247)<sup>7</sup>. Auf der einen Seite wird die Abkoppelung der Internationalismen von der Wort- bzw. Lexemebene dem Wesen der Internationalismen eher gerecht. Es handelt sich zwar meistens um Morpheme/Lexeme, die im internationalen Wortschatz kursieren, aber es gibt andere Phänomene oberhalb der Morphem-/Lexemebene, die auch unter diesem Aspekt Beachtung verdienen. Auf der anderen Seite aber bringt diese Erweiterung im Hinblick auf die Bestimmung von Internationalismen ein Problem mit sich, welches wir im Folgenden darlegen wollen.

Für „Intertexte“ nennt Vollmert (1990:49) „Inschriften“ und „Motti“ als Beispiele, für „Intersyntagmen“ Beispiele wie *et cetera*, *ad rem* und für „Intersentenzen“ u. a. *veni, vidi, vici*. Bergmann, der mit *anti*- und *-ismus* als Beispiele für „Intermorpheme“ Vollmert Hilfe leisten wollte, blieb selbst ein Beispiel für sein „Intergramem“ schuldig<sup>8</sup>. Bei den „Interphraseologismen“ wird immer auf den Beitrag von Braun und Krallmann (1990) verwiesen. Beide haben die „Inter-Phraseologismen in europäischen Sprachen“ untersucht und sind zum Ergebnis gekommen, dass ein Inter-Phraseologismus „nicht mit Inter-Lexemen operiert“ (ebda. 87). Vielmehr handelt es sich um „Inter-Kombination(en)“ mit „Lexemen, also mit Einheiten des muttersprachlichen Lexikons“ (ebda.). Das verbindende Element ist nur, dass diese Inter-Kombinationen „gleiche Gesamtbedeutung haben“ (ebda.), anders ausgedrückt: Hier liegt eine 'Inter-Bedeutung' vor. Bevor wir auf die Kompatibilität solcher Inter-Einheiten der verschiedenen Ebenen mit der Bestimmung von Internationalismen eingehen, wollen wir anmerken, dass die genannten Beispiele eine eurozentrische Sicht auf das Sprachphänomen 'Internationalismen' vertreten. Man hat sich auf Belege bzw. lateinische Ausdrücke in europäischen Sprachen beschränkt, also Einheiten, deren Vorkommen bzw. Verwendung in außereuropäischen Sprachen zweifelhaft ist.

Nun zu der Kernfrage. Solche Einheiten stellen im Hinblick auf die Bestimmung von Internationalismen in zweierlei Hinsicht eine Schwierigkeit dar. Zum einen sollte man unterscheiden zwischen Einheiten, die „als Bestandteil“ der jeweiligen Sprache vorkommen und solchen, die „in einer Sprache aus einer anderen Sprache zitiert werden“<sup>9</sup>. Letztere scheiden selbstverständlich aus dem Gegenstandsbereich der Internationalismen-Forschung aus. Bei einem Teil der als Bestandteile einer Sprache vorkommenden

<sup>6</sup> Bei Schader (1994:106) ist 'Internationalismus' eine „Sammelbezeichnung“ für interlinguale Einheiten von jeweils unterschiedlicher Komplexität (z. B. Intermorphem, Interlexem)“.

<sup>7</sup> Im Korpus befinden sich Ausdrücke, wie *dūt kūm* (dot com.), *dūt 'ūrġ* (dot org.), die schwer in eine dieser Kategorien passen würden.

<sup>8</sup> Vgl. Bergmann, R. 1995, S. 247.

<sup>9</sup> Bergmann, R. 1995, S. 249.

Einheiten fehlt die formale Übereinstimmung. Da man für alle Repräsentanten eines Internationalismus eine Übereinstimmung in formaler und inhaltlicher Hinsicht, mit der Option einer geringfügigen Abweichung, voraussetzt, stellt sich logischerweise die Frage, ob man ihnen weiterhin den Internationalismen-Status zusprechen soll. Genauso logisch ist diese Frage bei Internationalismen, die eine Abweichung in der Bedeutung aufweisen. Dieses Phänomen ist auch auf der Morphem-/Lexemebene zu finden, wie hier später festgestellt wird, und das in der Literatur unter der Bezeichnung „falsche Freunde“ bekannt ist<sup>10</sup>. Bergmann (1995) hat die Fälle mit Abweichung in der „Ausdrucksseite“ oder „Inhaltsseite“ untersucht und konstatiert: „Rein ausdrucksseitige Übereinstimmung ohne irgendeine inhaltliche Berührung ist nur von eingeschränktem Interesse. Rein inhaltsseitige Übereinstimmung, oder besser Äquivalenz, ist grundsätzlich unter dem Aspekt der Übersetzung von Interesse. Sie gewinnt zusätzlich bei solchen sprachlichen Einheiten Gewicht, die eine komplexe Struktur besitzen und auch in dieser Struktur übereinstimmen. Solche strukturell-inhaltsseitigen Internationalismen sind ebenfalls in großer Zahl in vielen Sprachen verbreitet; sie sind allerdings nur von der Inhaltsseite der Sprache her erkennbar“ (ebda. 259f.). Die inhaltlichen Abweichungen sind also für Bergmann kein Anlass, den Internationalismen-Status abzustreiten; dagegen sind die Fälle mit abweichender Form in der Übersetzungswissenschaft besser aufgehoben. Der Ausschluss solcher Fälle würde u. E. die Internationalismen-Forschung um einen für uns viel interessanteren Bereich bringen. Ununterbrochen wandern Lehnübersetzungen durch die Sprachen der Welt. Anders als bei den durch ihre Form gebrandmarkten Fremdwörtern sind die Inhalte 'leise Einwanderer', weil sie sich des 'einheimischen' Sprachinventars bedienen. Selbstverständlich steht nur die Übersetzung bzw. Lehnübersetzung als Transfermittel zur Verfügung, und man erkennt solche Strukturen nicht nur an deren Inhalt, sondern auch an anderen Merkmalen wie Kollokationen oder sogar an den für die jeweiligen Sprachen fremden formalen Neuheiten. Abul-Fadl (1969) hat eine lange Liste mit neuen arabischen Ausdrücken (darunter auch Lehnwörter) bzw. Syntagmen zusammengestellt, die unter dem Einfluss von Fremdsprachen entstanden sind. Vorstellbar ist auch, dass die Aussage von Gorbatschow „Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben“ in vielen Sprachen, wohl zunächst im Deutschen, existiert.

Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen: Erstens soll man die Ebenen des Inter-systems um die Semantik erweitern, vielleicht als 'Inter-Semem', dessen Repräsentanten aber nicht nur oberhalb, sondern auch auf der Morphem-/Lexemebene zu suchen sind. Zweitens soll man die Orientierung an der formalen Übereinstimmung auflockern, sonst würde man im Zaun der europäischen Sprachen bleiben. Im Arabischen, das ein anderes Morpheminventar bzw. eine andere Syntax hat, würde man bei einer formalen Ausgerichtetheit beispielsweise vergeblich nach Intermorphemen, wie *anti-* oder *-ismus*, und nach Intergramemen suchen. Würde man beide Begriffe aber als morphologische bzw.

---

<sup>10</sup> Vgl. dazu Schatte, Ch. 1990.

syntaktische Mechanismen, die durch Sprachkontakte entstehen, verstehen, dann ließen sich einige Phänomene feststellen. Im Arabischen lässt sich beispielsweise in der Morphologie eine verstärkte Tendenz zur Bildung von Determinativkomposita feststellen, und in der Syntax ist die Agensangabe in Passivsätzen, grammatisch nicht erlaubt, üblich geworden, besonders im Zeitungsarabisch. Beide Phänomene sind auf den Kontakt mit europäischen Sprachen zurückzuführen. Ob solche Phänomene in anderen Sprachen vorkommen und damit Internationalismen sind, wäre zu untersuchen.

Über die Herkunft und die Ausbreitung der Internationalismen und über die Art und die Anzahl der Vorkommenssprachen gibt es verschiedene Aussagen. Ohne die ganze Diskussion darüber aufzurollen<sup>11</sup>, wollen wir Folgendes hervorheben: Die Herkunft der Internationalismen sollte bei deren Bestimmung „keine oder allenfalls eine sekundäre Rolle“ (Schaefer 2003:86) spielen. Daher schlägt beispielsweise jeder Bestimmungsversuch fehl, der die Internationalismen als ein europäisches Sonderphänomen betrachtet, sei es in der Herkunft (etwa aus dem Griechischen, Lateinischen oder anderen europäischen Sprachen) oder in der Verbreitung (in Europa bzw. in europäischen Sprachen)<sup>12</sup>. In der Tat stehen die europäischen Sprachen, insbesondere Griechisch, Lateinisch, Englisch und Französisch, an der Spitze der Gebersprachen, aber am Internationalismen-Gut sind bekanntlich auch nicht-europäische Sprachen beteiligt (im Korpus befinden sich Belege dafür). Die Quantität dürfte dabei kein Maßstab sein, denn die Sendungskraft einer Sprache ist von anderen außersprachlichen Faktoren abhängig, wie der Verbreitung der jeweiligen Sprache, dem Entwicklungsstand der Sprachgemeinschaft in allen Bereichen. Ein Beispiel dafür: Im Zuge der Islamisierung und zur Zeit der hohen arabischen Kultur im Mittelalter ist viel arabisches Sprachgut nach Europa und in andere Erdteile gewandert. Dagegen ist heute das Export-Arabisch vornehmlich auf die Bereiche 'Islam' und 'Politik' beschränkt.<sup>13</sup>

Relevanter als die Herkunft ist die Frage der Ausbreitung der Internationalismen und damit verbunden auch die Frage nach der Zahl und Art der Vorkommenssprachen. Und hierzu gehen wiederum die Aussagen auseinander. Man spricht von vielen bzw. mehreren, von zwei oder von mehr als zwei Sprachen, die genetisch verwandt, nicht verwandt oder gemischt sein sollen. Das Problem bei der Bestimmung der Zahl und Art der Sprachen liegt darin, dass die Extension von 'international', eigentlich 'zwischenstaatlich', von zwei Sprachen bis alle Sprachen der Welt reicht. Und das macht erstens jede Festlegung auf eine Anzahl bzw. Art von Sprachen „willkürlich“<sup>14</sup> und zweitens die An-

<sup>11</sup> Eine Sammlung von Definitionen in Wörterbüchern und Lexika findet man bei Schaefer 1990, S. 37ff./1994, S. 100ff./2003, S. 87ff.) und bei Bergmann 1995, S. 241ff.

<sup>12</sup> Vgl. Schaefer, B. 2003, S. 85.

<sup>13</sup> Die Internationalismen aus dem Arabischen werden wir in einem späteren Aufsatz gesondert behandeln.

<sup>14</sup> Bergmann, R. 1995, S. 261

nahme einer Hierarchie unter den Internationalismen berechtigt, die sich u. a. nach der „Zahl der Sprachen“ und der „geographische(n) Verbreitung“<sup>15</sup> bestimmen lässt.

Aber bevor die Internationalismen-Forschung der genuinen Bedeutung des Begriffs zum Opfer fällt, sollte man u. E. zwei Aspekte unterscheiden. Aus praktischen Gründen soll man in Einzeluntersuchungen eine operationalisierbare Bestimmung von 'Internationalismus' zugrunde legen. In dieser Hinsicht eignet sich die Bestimmung von Volmert (1990:50), dass die Repräsentanten eines Internationalismus „in mindestens drei Vergleichssprachen“ belegt sein sollen, von denen „mindestens eine ... aus einer genetisch nicht verwandten Sprachgruppe/Sprachfamilie“ stammen soll. Beim Vorhandensein einer nicht-europäischen Sprache, in unserem Fall des Arabischen, ist selbstverständlich ein höherer Internationalitätsgrad garantiert. Der zweite Aspekt betrifft die Hierarchisierung der Internationalismen. Zweifelsohne weisen die Internationalismen verschiedene Internationalitätsstufen auf. Dies festzustellen übersteigt aber den Rahmen einer Einzeluntersuchung. Das wäre u. E. die Aufgabe eines Inter-Lexikons, das auf den Ergebnissen der Einzeluntersuchungen basieren und u. a. eine Angabe über den Internationalitätsgrad enthalten soll. Dieser Internationalitätsgrad soll sich nach bestimmten Parametern richten, z. B. dem numerischen (Zahl der Belegsprachen), dem genetischen (Vorkommen in Sprachfamilien) und dem geographischen (Länder/Orte).

Der Terminus 'Internationalismus' hat sich gegen andere vorgeschlagene Termini, wie „Analogonym“, „Paronym“, „Tautonym“, durchgesetzt, die uneinheitlich verwendet werden und sich ausschließlich auf Lexeme bzw. Wörter beziehen.<sup>16</sup> Trotzdem bleibt er für uns nicht unproblematisch. Mit 'Internationalismus' wird in der Regel die Bezogenheit auf die Welt verbunden. Und das ist einerseits, was die Verbreitung des Untersuchungsobjektes angeht, nicht einwandfrei, wie wir oben gezeigt haben. Andererseits verlockt diese Weltbezogenheit zum ideologischen Missbrauch, indem sie sprach-imperialistische Ambitionen weckt. Die Geschichte des Begriffs verstärkt diese Befürchtung. Er stammt nämlich, wie Schmitz festgestellt hat, aus dem sozial-politischen Bereich und steht für Antinationalismus und dem Streben nach Überstaatlichkeit.<sup>17</sup> Mit puristischen Überbleibsel-Argumenten wendet sich Schmitz gegen „ein(en) neue(n) politische(n) Internationalismus, nämlich das Streben nach der europäischen Integration um jeden Preis (auch um den Preis der sprachlichen und kulturellen Eigenständigkeit“<sup>18</sup>. Obwohl Schaefer (2003:82) betont, dass der Begriff sich von seiner historischen Befangenheit abgelöst hat und „ohne derartige politisch-ideologische Implikationen verwendet (wird)“, befürchten wir doch, dass der Drang nach internationaler Präsenz sich auf die Sprachen überträgt und die Diskussion über Internationalismen in eine über Sprach-imperialismus ausartet. In diesem Zusammenhang reicht der Hinweis auf die Diskussion

<sup>15</sup> Ebda.

<sup>16</sup> Mehr zu diesen Termini, vgl. Bergmann, R. 1995, S. 244ff.; Schaefer, B. 2003, S. 82ff.

<sup>17</sup> Schmitz, H.-G. 1995, S. 93.

<sup>18</sup> Ebda., S. 105.

über Englisch als Weltsprache. Daher würden wir für die Verwendung des Terminus 'Interlingualismus' plädieren. Das ist ein genuin linguistischer Ausdruck, der alle Bereiche des interlingualen Austauschprozesses umfasst und vordergründig sprachpolitische Machtambitionen weder weckt noch provoziert, also ideologisch unbelastet ist.

Weil wir aber davon überzeugt sind, dass die Grundlagen der Internationalismen-Forschung, inklusive Begriff und Begriffsbestimmung, noch Gegenstand weiterer Diskussionen bleiben, nicht zuletzt nach dem Erscheinen des zweiten Internationalismen-Bandes von Braun, Schaeder und Volmert (2003), bleiben wir in unserem Beitrag weiterhin beim 'populärsten' Terminus 'Internationalismus'. Wir verstehen ihn im volmert-schen Sinne, also als eine Kategorie, deren Repräsentanten in mindestens drei Sprachen, eine davon mit abweichender Genetik, vorkommen sollen. Von diesen drei Sprachen stehen zwei bei allen Internationalismen fest, nämlich das Arabische und das Deutsche, wobei das Arabische, weil das Korpus aus arabischen Zeitungen stammt, die Ausgangssprache ist. Die dritte Sprache ist die Herkunfts- bzw. Geber-/Überbringersprache (dazu unten). Für unser Korpus handelt es sich um folgende Sprachen: Englisch, Französisch, Italienisch, Griechisch, Lateinisch, Türkisch, Persisch, Spanisch, Japanisch, Koreanisch, Russisch, Finnisch, Niederländisch und Indisch. Wenn man die Genetik der hier belegten Sprachen betrachtet, dann haben wir bei vielen Internationalismen drei Sprachen verschiedener genetischer Abstammung. Es bleibt noch zu erwähnen, dass wir die Repräsentanten der Internationalismen nur auf der Morphem- und Lexemebene und unter dem Aspekt formaler Übereinstimmung gesucht haben.

## 2. Die Auswertung des Korpus

Die Grundlage unserer Untersuchung bildet, wie oben schon erwähnt, ein Korpus aus den drei ägyptischen Tageszeitungen *'al-'aḥbār'* *'aḥbār* *'al-yawm*, *'al-'ahrām* und *'al-ḡumhūriyya* (mit jeweils einer Wochenausgabe). Wir haben die Internationalismen in den drei Zeitungen eine Woche lang, und zwar vom 4.1.2003 bis zum 10.1.2003, exzerpiert. Für uns stellen die Zeitungen ein Spiegelbild der Sprache in Ägypten dar. Durch die verschiedenen Teile bieten sie einen Querschnitt, und zwar nicht nur was die Themen, sondern auch was die Sprachschichten angeht. Man findet nicht nur das gepflegte Schrift- bzw. Zeitungsarabische, sondern auch, z. B. in Leserbriefen und Anzeigen, das Umgangs- bzw. Ägyptisch-Arabische. Uns geht es nicht darum, alle Internationalismen im Arabischen zu behandeln, sondern nur Belege für eine exemplarische Analyse zu sammeln. Für diesen Zweck reicht daher die Zeitspanne von einer Woche aus. Um unnötige Wiederholungen zu vermeiden, werden wir auf eine Auflistung der Belege verzichten. Im Laufe der Darstellung werden wir aber die Auswahl der Belege so variieren, dass am Ende die meisten Belege aufgeführt sind.

Insgesamt haben wir 518 Internationalismen gefunden<sup>19</sup>, die man in zwei große Gruppen einteilen kann: In der ersten Gruppe befinden sich 341 Internationalismen aus

<sup>19</sup> Bei mehrmaligem Vorkommen eines Internationalismus haben wir ihn nur einmal gezählt.

den Geisteswissenschaften (beispielsweise Philosophie, Soziologie, Geschichte, Geographie, Religion usw.), aus dem Politik-, Mode- und Sportbereich, aus dem Bereich der Kultur und Massenmedien (z. B. Fernsehen, Rundfunk, Presse, Film, Theater, Musik, bildende Kunst usw.) und aus den alltäglichen Bereichen (z. B. Lebensmittel, Freizeit, Ausbildung usw.). Natürlich sind alle Bereiche nicht gleich stark vertreten in den Korpusbelegen. Darüber hinaus ist eine „zunehmende Tendenz“ zur Internationalisierung in den „Sphären der kommerziellen Warenwerbung, der Unterhaltung, des Sports und der Mode“ zu verzeichnen<sup>20</sup>. Die zweite Gruppe enthält 178 Internationalismen aus dem Bereich der Technik und der Naturwissenschaften (wie Physik, Chemie, Biologie, Medizin, Pharmazie, Zoologie, Geologie usw.). Nach der Ansicht von Volmert (1990:55) zeichnen sich solche Bereiche durch „Tendenzen zu einer starken Internationalisierung“ aus. Die Anzahl der Belege ergibt aber einen scheinbaren Widerspruch zu dieser Ansicht. Bedenkt man, dass unsere Belege aus Zeitungen stammen und gemeinsprachlich gewordene Ausdrücke aus diesen Bereichen repräsentieren, dürften die Fachtexte in diesen Bereichen mehr Internationalismen aufweisen. Darüber hinaus bleiben diese Bereiche künftig zusammen mit anderen am meisten 'internationalismenreich'.

Für die „namensartigen (onomastischen) Bezeichnungen“<sup>21</sup>, also Personen-, Länder- und Städte-, Monats- und Ortsnamen sowie Namen für Kontinente, Planeten, Winde usw., gibt es reichlich Belege in unserem Korpus. Wir haben sie aber wegen ihres Umfangs bei unserer Statistik nicht berücksichtigt, in unsere Darstellung jedoch miteinbezogen. Im Hinblick auf die Belege aus diesem Bereich wollen wir Folgendes anmerken:

Zu den onomastischen Ausdrücken würden wir auch andere Klassen von Bezeichnungen zählen, vor allem Namen für Organisationen, Institutionen, Abkommen und Qualitätsnormen, z. B. *fīfā* (FIFA), *nāsā* (NASA), *fātikān* (Vatikan), *ġāt* (GATT), *ʾayzū* (ISO), Namen für Festivals und Preise, z. B. *ʾuskār* (Oskar), *nūbil* (Nobel(-preis)), Namen für Firmen und Marken, z. B. *sīmīns* (Siemens), *sifīn ʾab* (Seven Up), *fīyāt* (Fiat) und Bezeichnungen für Zahlen, Maße, Gewichte und Währungen, z. B. *milyūn* (Million), *kilūmitr* (Kilometer), *ġrām* (Gramm), *yūrū* (Euro).

Braun (1990:25f.) nennt Beispiele für Eigennamen, die zu „Gattungsnamen“ geworden sind, wie *Atlas*, *Boykott*. Dasselbe Phänomen findet man auch bei Marken, die für die Bezeichnung des Gegenstandes benutzt werden, z. B. *niskālī* (Nescafé) und *ʾasbirīn* (Aspirin), die in Ägypten, wohl auch in Deutschland, für *jeden löslichen Kaffee* und alle *Kopfschmerztabletten* gebraucht werden. Auch *bāmbarz* (Pampers) benutzt man in Ägypten für alle Sorten von *Babywindeln*.

Für die Internationalismen-Forschung stellen einige onomastische Ausdrücke ein grundlegendes Problem dar: Es gibt Marken, Warenbezeichnungen, Firmen-, Geschäfts- und Ortsnamen oder Namen für Gerichte oder Fernsehsendungen, die Morpheme oder Lexeme aus Fremdsprachen enthalten, z. B. *Sharp* (Elektromarke), *Holiday Inn* (Hotel),

<sup>20</sup> Volmert, J. 1990, S. 55.

<sup>21</sup> Braun, P. 1990, S. 25.

*Scalopes* (Gericht), *Windows* (Computerprogramm) usw. Obwohl diese Ausdrücke Lexeme bzw. Morpheme enthalten, die sonst in der jeweiligen Fremdsprache als sprachliche Zeichen mit Bedeutung benutzt werden, werden sie auf ihren onomastischen Bezeichnungscharakter reduziert. Die Muttersprachler, möglicherweise auch Nichtmuttersprachler (eventuell bei gezielter Nachfrage), sind sich der Bedeutung solcher Ausdrücke bewusst. Diese Bedeutung tritt aber zugunsten der onomastischen Funktion in den Hintergrund. Die Entscheidung, solche Ausdrücke als Internationalismen zu betrachten, wäre also durchaus vertretbar.

Für das Arabische steht das Englische (*eg.*) mit 308 Belegen an der Spitze der Gebersprachen, davon sind 159 Belege aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich, z. B. *bizinis* (Business), *blūfār* (Pullover), *būlīṅḡ* (Bowling), *tūb* (Top/top), *tūrm* (Term), *tī šīrt* (T-Shirt), *ḡūkar* (Joker), *ḡūlf* (Golf), *swītar* (Sweater), *sīr* (Sir), *kābtīn* (Kapitän), *kūrnar* (Corner), *hātrīk* (Hattrick), und 149 aus dem technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, z. B. *ʔintarnīt* (Internet), *ʔrbāš* (Airbus), *ʔfsīt* (Offset), *brūsisūr* (Prozessor), *trāmway* (Tramway), *rādār* (Radar), *rūbūt* (Roboter), *skānar* (Scanner), *fāks* (Fax), *līzar* (Laser), *mūdīm* (Modem), *mūnītūr* (Monitor), *mīnībāš* (Minibus). Das Französische (*fz.*) belegt die zweite Stelle (insgesamt 129 Belege) mit 112 Internationalismen aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich, z. B. *bārfān* (Parfüm), *bārkīh* (Parkett), *tūrta* (Torte), *dūblāḡ* (Doublage), *duš* (Dusche), *dīkūr* (Dekor), *sīkirtīr* (Sekretär), *siwārīh* (Soiree), *kuwāfir* (Coiffeur), *mātīnīh* (Matinee), *mītr* (Maitre), *mūkīt* (Mokett), und 17 aus dem technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, z. B. *ʔutūbīs* (Autobus), *bitrūl* (Petroleum), *sūlītīr* (Solitär), *šāsīh* (Chassis), *mītrū* (Metro). Zu den großen Gebersprachen für das Arabische gehört auch das Italienische (*it.*). Von insgesamt 51 Belegen kommen 42 aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich, z. B. *ʔfūkātū* (Advokat), *ʔubrā* (Oper), *būrša* (Börse), *bīyānū* (Piano), *kāzīnū* (Kasino), *kūmbārs* (Komparsen), *lībrū* (Libero), und 9 aus dem technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, z. B. *binzīn* (Benzin), *mākīna* (Maschine).

Im Mittelalter wurden viele Wörter aus dem Griechischen (*gr.*) und Lateinischen (*lt.*) ins Arabische übernommen<sup>22</sup>. Es handelte sich dabei nicht ausschließlich um wissenschaftliche Termini, sondern auch um Ausdrücke in anderen Bereichen, z. B. im Verwaltungswesen<sup>23</sup>. Über andere Sprachen, vor allem Englisch, Französisch und Italienisch, haben weitere Wörter aus beiden Sprachen ihren Weg ins Arabische gefunden. Bei einigen Internationalismen (14 Belege im Korpus) nehmen wir aber eine direkte Übernahme aus beiden Sprachen an, z. B. *bībliyūḡrāfyā* (Bibliographie), *brāḡmātiqā* (Pragmatik), *mūsīqā* (Musik), *bīrūrāṭīyya* (Bürokratie), *trāḡīdyā* (Tragödie), *kūmīdyā* (Komödie), *ḡuḡrāfyā* (Geographie), *faylasūf* (Philosoph), *ʔimbrātūr* (Imperator), *dīmūḡrāfyā* (Demographie), *ḡīyūlūḡyā* (Geologie), *dīmūrāṭīyya* (Demokratie).

Im Korpus befinden sich außerdem Internationalismen (16 Belege) aus anderen, vornehmlich nicht-europäischen Sprachen: Aus dem Spanischen (*sp.*) *rūmbā* (Rumba),

<sup>22</sup> Vgl. Schall, A. 1982, S. 151; Wild, S. 1982, S. 56.

<sup>23</sup> Vgl. Grohmann, A. 1932.

*sāmbā* (Samba), *kāfitiryā/kāftiryā* (Cafeteria); aus dem Japanischen (*jp.*) *sūmū* (Sumo), *kīmūnū* (Kimono), *ǧūdū* (Judo); aus dem Türkischen (*tk.*) *kafyār* (Kaviar) *šiš* (Schisch); aus dem Russischen (*rs.*) *birūstrūkā* (Perestroika), *fūdka* (Wodka); aus dem Persischen (*pr.*) *bāzār* (Bazar); aus dem Koreanischen (*kr.*) *tāykundū* (Taekwondo); aus dem Finnischen (*fn.*) *sawnā* (Sauna); aus dem Niederländischen (*nl.*) *yaht* (Yacht); und aus dem Indischen (*in.*) *yūǧā* (Joga).

In der Internationalismen-Forschung spricht man in der Regel von Herkunfts-, Geber- oder Spendersprachen und Nehmersprachen, Bezeichnungen, die im Hinblick auf die hier zu untersuchenden Sprachen aus folgenden Gründen problematisiert werden sollen: Zum einen stehen zwar das Englische, das Französische und das Italienische in unserem Korpus an der Spitze der Gebersprachen für das Arabische, aber sie spenden auch Internationalismen, deren Ursprung in anderen Sprachen zu finden ist. Beispiele hierfür sind allein die Internationalismen lateinischer oder griechischer Herkunft oder ein Internationalismus wie *kī ǧī* (Abkürzung für *Kindergarten*), der eigentlich aus einem deutschen Lexem stammt, aber durch das Englische ins Arabische gekommen ist. Auch die Annahme, dass Elemente aus nicht-europäischen Sprachen erst durch das Englische oder Französische ihren Weg ins Arabische gefunden haben, ist nicht abwegig. Die Gebersprache ist also nicht immer identisch mit der Herkunftssprache und kann nur die Überbringer- bzw. Transfersprache sein. Zum anderen hat das Deutsche wie das Arabische viele Internationalismen aus den drei großen Gebersprachen übernommen, steht jedoch mit ihnen auf gleicher Ebene, wenn es um Internationalismen aus anderen Sprachen geht, vor allem aus dem Griechischen und Lateinischen. In dieser Hinsicht wäre es also nicht korrekt, Deutsch als Nehmersprache aus diesen Sprachen zu betrachten. Daher werden wir im Folgenden das Arabische und das Deutsche 'Vergleichssprachen' nennen.

Bei der Zuordnung der Internationalismen zu den Gebersprachen haben wir uns an den Angaben in den Wörterbüchern orientiert, bis auf wenige Ausnahmen haben wir aber vom Lateinischen und Griechischen abgesehen (s. oben).

Dabei waren außerdem zwei weitere Kriterien mitentscheidend. Zum einen sind die „phonologischen Auffälligkeit(en)“<sup>24</sup> in vielen Fällen Indikatoren für die Gebersprachen, besonders bei Elementen aus dem Englischen und Französischen. Jedoch besitzt das Italienische bei den Internationalismen verblüffend viele phonologische Ähnlichkeiten mit dem Arabischen, so dass man viele Internationalismen dem Italienischen hätte zuschreiben können, obwohl sie aus anderen Sprachen stammen.

Zum anderen kann die Bedeutung auch bei der Zuordnung entscheidend sein. Das etymologisch gesehen französische Wort *šīf* mit der Bedeutung „Chef, Führer, Leiter, Anführer“ ist höchstwahrscheinlich durch das Englische ins Arabische gekommen mit der Bedeutung „Küchenchef“. Aber auch die Bedeutung des eigentlich lateinischen Wortes *ūkāzyūn* (im Arabischen *Schlussverkauf*), das übrigens auch im Englischen und Italienischen vorhanden ist, lässt auf einen Transfer über das Französische schließen.

<sup>24</sup> Braun, P. 1990, S. 27.

Für manche Wörter existiert im Arabischen mehr als eine Variante, je nach der fremdsprachlichen Herkunft *brūfīsūr* (fz. professeur)/*brūfīsūr* (eg. professor), *diblūm* (fz. diplôme)/*diblūma* (eg. diploma), *šūkūlāta* (eg. chocolate)/*šūkūlā* (fz. chocolat)/ *šūkūlāta* (it. cioccolata).

Obwohl wir durch diese Kriterien – etymologische Angaben, Aussprache und Bedeutung – viele Belege klar zuordnen können, bleibt es bei dem einen oder anderen umstritten. Hierzu konstatiert Braun (1990:27): „Schier unlösbar scheint in vielen Fällen die Frage zu sein, welche verzweigten Entlehnungswege die Internationalismen gegangen sind“. Im Folgenden werden wir die Gebersprache eines Internationalismus im laufenden Text oder zwischen Klammern nur angeben, wenn dies für unsere Darstellung relevant ist.

### 3. Phonologisch-orthographische Kongruenz

In Bezug auf die Formen der Internationalismen wird eine geringfügige Veränderung toleriert, indem die Repräsentanten in den verschiedenen Sprachen formal nur annähernd gleich bzw. ähnlich zu sein brauchen. Für Internationalismen in europäischen Sprachen nimmt Braun (1990:17) eine „geringfügige graphemische Abweichung“ an, aber die Aussprache soll wegen der einzelsprachlichen Divergenz „völlig unberücksichtigt“ bleiben. Wenn wir uns im Folgenden mit der formalen Kongruenz der Internationalismen beschäftigen, dürfte also die Feststellung einer formalen Abweichung letztendlich keine neue Erkenntnis sein. Im Mittelpunkt sollte aber der Grad der Abweichung stehen, besonders bei einer Sprache, nämlich dem Arabischen, deren graphemisches Inventar die Abweichung nicht als Geringfügigkeit erscheinen lässt.

Unsere zwei Vergleichssprachen operieren in der Tat mit zwei verschiedenen Grapheminventaren, was sich selbstverständlich in der graphemischen Kongruenz widerspiegelt. Aufgrund des abweichenden Alphabets ersetzt das Arabische die fremdsprachlichen Grapheme bzw. Graphemkombinationen durch eigene. Bei fast identischem Grapheminventar mit europäischen Sprachen hat das Deutsche darüber hinaus die Möglichkeit, die fremde Graphemstruktur zu übernehmen. Für Internationalismen steht aber nicht die graphemische Wiedergabe im Vordergrund, sondern die Realisierung der Lautgestalt durch entsprechende Grapheme/Graphemkombinationen. Die Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen gestalten sich sehr komplex schon in den Einzelsprachen. Umso komplexer dürfte diese Beziehung sein, wenn eine Lautstruktur mittels eines fremden Grapheminventars realisiert werden soll. Und da weist das Arabische etliche Kongruenzprobleme auf, die im Deutschen nicht so gravierend sind, da hier die Übernahme der graphemischen Gestalt und ihrer Lautstruktur möglich ist. Im Folgenden wollen wir erläutern, wie in beiden Sprachen die graphemische Wiedergabe der Internationalismen gehandhabt wird und welche Kongruenzprobleme auf der graphemischen und phonetischen Ebene entstehen können.

Im Deutschen gelten viele Internationalismen im Korpus als Lehnwörter, die mit Erfolg phonetisch, graphemisch und morphologisch dem deutschen Sprachsystem ange-

passt worden sind, z. B. *Aristokrat*, *Strategie*, *Sekretär* usw. Im Vergleich zu den Repräsentanten in den anderen Sprachen ist selbst bei solchen Internationalismen aufgrund der graphemischen und phonetischen Veränderungen nur eine Teil-Kongruenz festzustellen.

Man ist weiterhin bei der Schreibung von Fremdwörtern um Anpassung an das deutsche Sprachsystem bemüht. Dabei handelt es sich aber nur um vorsichtige Normierungsversuche bzw. Kompromissvorschläge, die dem „Respekt vor der fremden Sprache“<sup>25</sup> auf der einen und der „Loyalität gegenüber der Muttersprache“<sup>26</sup> auf der anderen Seite Rechnung tragen. Daher werden bei der neuen Rechtschreibung – wurden teilweise auch schon vorher – eine deutsche, der Aussprache gerechte Schreibweise, aber auch eine fremdsprachliche als Nebenform zugelassen<sup>27</sup>, natürlich in der Hoffnung, dass sich die deutsche Schreibweise später durchsetzen wird. In unserem Korpus betrifft das Fälle wie:

- **ph** » *f*, z. B. *Bibliographie/Bibliografie*, jedoch nicht *Philosophie*.
- **gh** » *g*, z. B. *Ghetto/Getto*.
- **ch** » *sch*, z. B. *Sketch/Sketchsch*.
- **c** » *z/k*, z. B. *Processor/Prozessor*, *Code/Kode*.
- **qu** » *k*, z. B. *Boutique/Butike*.
- **y** » *i*, z. B. *Oxyd/Oxid*.
- **j** » *y*, z. B. *Joga/Yoga*.
- **ai** » *ä*, z. B. *Mayonnaise/Majonäse*.
- **ou** » *u*, z. B., *Coupon/Kupon*.
- **u** » *ü*, z. B., *Buffet/Büfett*.

Die neue Regelung hat aber nicht alle Fremdwörter erfasst, genau genommen, bleibt es ein schweres Unterfangen, für alle Wörter eine deutsche Schreibweise vorzuschlagen. Das liegt zum einen daran, dass nicht alle lautlichen Nuancen der fremden Wörter im Deutschen graphemisch realisierbar sind. Ein Blick auf die angeglichenen Wörter macht deutlich, dass dieser Prozess in der Regel mit phonetischer Entstellung der Fremdwörter verbunden ist. Zum anderen reißt der Zustrom der Fremdwörter nicht ab, so dass der Eindeutschungsprozess mit der Entlehnung nicht Schritt halten kann.

Mit der Übernahme der fremden Schreibweise entsteht – sieht man von der Groß- und Kleinschreibung im Deutschen ab – graphisch eine vollkommene Kongruenz mit einigen Repräsentanten in den Gebersprachen, wie in *Cello*, *Goal*, *City*, *Soiree* usw. Da die Aussprache auch nach dem fremdsprachlichen Muster erfolgt, erstreckt sich die

---

<sup>25</sup> Ebda.

<sup>26</sup> Ebda.

<sup>27</sup> Vgl. Deutsche Rechtschreibung 1995, S. 31ff.; Lasselberger, A. M 200, S. 81ff.; Die aktuelle deutsche Rechtschreibung 2001, S. IXf.

vollkommene Kongruenz auch auf die phonetische Ebene. Selten gibt es phonetische Schwankungen zwischen fremdem und deutschem Muster wie in *Queen*, *Steward*, *Whisky*.

Vorweg wollen wir vergleichend zum Arabischen auf Folgendes hinweisen: In Bezug auf die Graphem-Laut-Zuordnung bei Fremdwörtern ist das Ziel der Eindeutigung, die fremde Lautstruktur durch entsprechende eigene Grapheme bzw. Graphemkombinationen zu realisieren. Sonst droht bei der Übernahme der fremden Schreibweisen eine Erweiterung des phonetischen Potenzials der Grapheme/Graphemkombination durch mehrfache lautliche Belegung, vgl. *g* in *Garage*, *j* in *Joga* und *Journal*, *c* in *Couplet*, *City* und *Cello* und *y/ai* in *Mayonnaise*. Da im Arabischen wegen des verschiedenen Grapheminventars die Übernahme der fremden Schreibweisen nicht möglich ist, erfolgt eine rein phonetische Übertragung der Internationalismen ins Arabische. Und dabei kommt es auch zur mehrfachen phonetischen Belastung der Grapheme, aber aus fehlender Überlappung der Phonem-Belegung des Grapheminventars im Arabischen und in den Gebersprachen. Nur eine rein phonetische Übertragung bleibt übrigens auch dem Deutschen bei Internationalismen aus Sprachen ohne lateinisches Alphabet.

Die Eindeutigungsversuche und das Zulassen von Nebenformen haben bei einigen Internationalismen zu mehreren Varianten geführt, vgl. *Creme/Krem/Kreme*, *Glukose/Glykose/Glucose*, *Szenario/Scenari/Szenarium*.

Während im Deutschen eine Normierung der Schreibung von Fremdwörtern angestrebt wird und ein Zugriff auf die fremde Schreibweise möglich ist, stellt sich das Problem im Arabischen anders dar. Zum einen ist die Normierung der Schreibung von Fremdwörtern nur auf Lehnwörter beschränkt, bei denen eine phonologisch-graphemische und morphologische Anpassung stattgefunden hat, und auf Fremdwörter, deren Präsenz man im Arabischen akzeptiert hat. Sonst beruht alles auf Konventionen, die wiederum nur häufig verwendete Wörter betreffen. Geht man in die Peripherie der Frequenz, werden die Schreibweisen individuell bunt (mehr dazu unten). Zum anderen schließt das vorhandene Grapheminventar eine direkte Übernahme der fremden Schreibung aus. Daher bleibt, wie oben erwähnt, nur die Möglichkeit der phonetischen Realisierung mittels arabischer Grapheme.

Folgende Tabelle zeigt, durch welche arabischen Grapheme fremdsprachliche Konsonanten in den Internationalismen realisiert werden:

- |   |       |                                                                                                                                                                                                               |
|---|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - | ب (b) | <i>b</i> , <i>bb</i> , <i>p</i> oder <i>pp</i> , vgl. <i>bāṣ</i> (eg. <i>bus</i> ), <i>lūbī</i> (eg. <i>lobby</i> ), <i>blāzmā</i> (eg. <i>plasma</i> ), <i>kābutšīnū</i> (it. <i>caffè</i> <i>puccino</i> ). |
| - | ت (t) | <i>t</i> , <i>th</i> , <i>tt</i> , <i>d</i> , vgl. <i>tūst</i> (eg. <i>toast</i> ), <i>tirmūmitr</i> (eg. <i>thermometer</i> ), <i>rūlīt</i> (fr. <i>roulette</i> ), <i>kārt</i> (eg. <i>card</i> ).          |
| - | ث (ṭ) | <i>th</i> , vgl. <i>bāṭūlūḡī</i> (eg. <i>pathology</i> )                                                                                                                                                      |
| - | ج (ǧ) | <i>g</i> , <i>gh</i> , <i>j</i> oder <i>s</i> , vgl. <i>lūǧū</i> (eg. <i>logo</i> ), <i>ǧītū</i> (it. <i>ghetto</i> ), <i>ǧīb</i> (eg. <i>jeep</i> ), <i>kāǧwāl</i> (eg. <i>casual</i> )                      |
| - | ح (ḥ) | <i>ch</i> , vgl. <i>yāḥt</i> (nl. <i>yacht</i> )                                                                                                                                                              |
| - | د (d) | <i>d</i> , vgl. <i>drāmā</i> (eg. <i>drama</i> )                                                                                                                                                              |

- ر (r) *r, rr, rh*, vgl. *rālī* (eg. rally), *kārūh* (fz. carreau), *rūmātizm* (eg. rheumatism).
- ز (z) *s* (stimmhaft), *z* oder *zz*, vgl. *tīlīfīzyūn* (fz. télévision), *bītzā* (it. pizza), *zank* (eg. zinc).
- س (s) *s* (stimmlos), *ss, sc* oder *c*, vgl. *transfīr* (eg. transfer), *ʿisbrīsū* (it. espresso), *bīsīn* (fz. piscine), *būlīs* (fz. police).
- ش (š) *sh, ch, sc, tion, cc, c* oder *ti*, vgl. *ʿiskūwāš* (eg. squash), *klišīh* (fz. cliché), *fāšīyya* (eg. fascism), *rīsibšān* (eg. reception), *kābutšīnū* (it. cappuccino), *rūšītta* (it. ricetta), *mīlīšyā* (eg. militia)
- ص (s) *s* oder *zz*, vgl. *bāš* (eg. bus), *būlīša* (it. polizza).
- ض (d) *d*, vgl. *mūḍa* (fz. mode).
- ط (t) *t* oder *tt*, vgl. *ʿaṭlas* (eg. atlas), *baṭṭāriyya* (it. batteria).
- غ (g) *g*, vgl. *tīlīgrāf* (eg. telegraph).
- ف (f) *f, ff, v, ph* oder *w* (im Deutschen), vgl. *fāšīyya* (eg. fascism), *būfīh* (fz. buffett), *sīrfīs* (eg./fz. service), *fūsṭāt* (eg. phosphate), *fūlksṭāğīn* (dt. Volkswagen)
- ق (q) *c*, vgl. *ʿayqūna* (eg. icon).
- ك (k) *k, c, cc, ch, ck* oder *qu*, vgl. *ʿiskitš* (eg. sketch), *kṛīm* (fz. crème), *ʿukāzyūn* (fz. occasion), *ʿurkistrā* (it. orchestra), *ğūkī* (eg. jockey), *būtīk* (fz. boutique).
- ل (l) *l* oder *ll*, vgl. *līdī* (eg. lady), *bālīh* (fz. ballet).
- م (m) *m* oder *mm*, vgl. *mūtūr* (eg. motor), *kūmsiyūn* (fz. commission).
- ن (n) *n* oder *nn*, vgl. *narğisiyya* (eg. narcissism), *ʿabūnīh* (fz. abonnement).
- ه (h) *h*, vgl. *hurmūn* (eg. hormon). Es erscheint auch als Auslaut bei vielen Internationalismen aus dem Französischen, vgl. *ʿabūnīh* (abonnement), *tāblūh* (tableau), *ʿatīliyyīh* (atelier), *ʿifīh* (effet), *ʿantrīh* (entrée), *būrtrīh* (portrait), *dūsīh* (dossier), *kārūh* (carreau), *kāfīh* (café).

Zur Tabelle lässt sich Folgendes bemerken:

- a) Nicht aufgeführt in dieser Aufstellung sind die Grapheme *Hāʿ* (h), *Dāl* (d), *Zāʿ* (z) und *ʿAyn* (ʿ), weil die entsprechenden Laute in den hier relevanten Fremdsprachen nicht vorhanden sind. Das gilt eigentlich auch für die Buchstaben *Šād* (s), *Dād* (d), *Tāʿ* (t), *Ġayn* (g) und *Qāf* (q), die trotz der fehlenden phonetischen Entsprechung für die fremdsprachlichen Grapheme *s/c, d, t/tt, g* und *c* verwendet werden. Die Verwendung dieser Grapheme war früher üblich bei der Übernahme von Fremdwörtern. Heute benutzt man die phonetisch eher kongruenten Grapheme *Sīn* (s), *Dāl* (d), *Tāʿ* (t), *Ġīm* (g) und *Kāf* (k). Es finden sich in unserem Korpus sogar einige Internationalismen mit zwei Schreibweisen, wobei die Schreibweise mit den neuen Graphemen heutzutage üblicher ist, vgl. *tīlīgrāf/tiligrāf* (eg. telegraph), *fābriqa/fābrika* (it. fabbrica), *mūḍa/mūda* (fz. mode).
- b) Analog zu den fremdsprachlichen Lauten *j* (wie fz. *journal* und *maquillage*), *v/w* (wie in *Volvo* und *Wagen*) und *p*, die im Arabischen nicht vorhanden und dementsprechend ohne Repräsentation im Alphabet sind, schreibt man die Buchstaben *Ġīm*

(*ğ*), *Fāʾ* (*f*) und *Bāʾ* (*b*) jeweils mit drei Punkten, um den lautlichen Unterschied zu den jeweiligen Fremdsprachen zu markieren. Einige Belege in unserem Korpus zeigen, dass diese Varianten zwar benutzt werden, aber nur eingeschränkt.

- c) Da die Konsonantenverdoppelung im Arabischen in der Regel durch ein Verdopplungszeichen (*Šadda*) auf dem jeweiligen Buchstaben markiert wird, erscheinen die Doppelkonsonanten selten in der arabischen Schrift wie in *trūllī* (eg. trolley), öfter aber in der Aussprache.
- d) Bei *a* im Auslaut der Internationalismen wird im Arabischen entweder *ʾAlif* (in der Umschrift *ā*) oder *Tāʾ-Marbūṭa* (in der Umschrift *a*) benutzt, vgl. *bīğāma/bīğāmā* (fz. pyjama), *kanada/kanadā* (Kanada). Die Schreibweise mit *ʾAlif* ist aber üblicher.
- e) Für *x* und *c* (*tsch*) werden im Arabischen zwei Konsonanten benutzt, vgl. *būks* (eg. box), *tšillū* (it. cello).
- f) Die Konsonantenverbindungen mit *s*, z. B. *st*, *sk*, *sq*, werden bei der Wiedergabe teils mit *Hamza* (in der Umschrift *ʾ*) und einem *ʾAlif* (als Träger) am Anfang eines Wortes, teils ohne, vgl. *ʾistūdyū/stūdyū* (eg. studio), *ʾiskūwāš/skūwāš* (eg. squash), jedoch immer mit dem *Hamza* geschrieben, wenn das Wort mit *ʾal*-determiniert ist.
- g) Die nicht ausgesprochenen Grapheme in englischen und französischen Internationalismen fehlen in der arabischen Variante, vgl. *wūkmān* (eg. walkman), *kūblīh* (fz. couplet) *mākyāğ* (fz. maquillage).

Die Tabelle und die Bemerkungen lassen eindeutig erkennen, dass die graphemische Kongruenz an vielen Stellen nicht gewährleistet ist. Das ist nur dadurch erklärbar, dass die oberste Maxime eine phonetische Wiedergabe der Internationalismen ist. Aber selbst auf der phonetischen Ebene gibt es Fälle von Nicht- bzw. Teilkongruenz, z. B. das Fehlen des *p* (vielleicht nur am Ende eines Wortes, wie beim deutschen *b*), nur das gerollte *r*. Auch *Ġīm* (*ğ*, hochsprachl. *dğ*) würde eher für *j*-Laute passen, aber nicht für *g*. Daher hat man früher für Fremdwörter oft *Ġayn* (*ğ*) benutzt, was auch nicht kongruent ist. Im Ägyptisch-Arabischen wird *Ġīm* (*ğ*) je nach Fremdwort entweder *g* oder *j* ausgesprochen. Deutlicher machen sich die phonetischen Probleme im vokalischen Bereich bemerkbar, und zwar nicht nur wegen der abweichenden Realisierung in den Internationalismen (wie unten gezeigt wird), sondern auch, weil das Arabische nur drei Vokale mit kurzen und langen Varianten hat.

In der Umschrift werden die kurzen Vokale durch *a*, *u* und *i* wiedergegeben. In der arabischen Schrift jedoch benutzt man dafür die Vokalisationszeichen *Fatḥa* (für kurzes *a*), *Ḍamma* (für kurzes *u*) und *Kasra* (für kurzes *i*), die aber nicht immer beim Drucken berücksichtigt werden, besonders in der Presse. Das hat dazu geführt, dass man bei den Internationalismen an vielen Stellen für Kurzvokale die Buchstaben für die langen Vokale verwendet hat, also *ʾAlif* (*ā*), *Wāw* (*ū*) und *Yāʾ* (*ī*). Außerdem fehlen die vokalischen Entsprechungen für *e* und *o*. Die folgende Tabelle zeigt die Zuordnung und die damit verbundenen Kongruenzprobleme bei den Vokalen:

- ا (ā) *a* oder *e*, vgl. *sātilāyit* (eg. satellite), *kāšab* (eg. ketchup).
- و (ū) *o*, *u*, *ou*, oder *oa*, vgl. *nīkūtīn* (eg. nicotine), *būfīh* (fz. buffet), *būtīk* (fz. boutique), *ḡūl* (eg. goal).  
Es steht auch für den Konsonaten *w*, *wh* oder *u*, vgl. *swīt* (eg. sweat), *wiskī* (eg. whisky), *kuwārtīt* (eg. quartet).
- ي (ī) *e*, *i*, *y*, *ai*, *eu*, *ee*, vgl. *kūlīrā* (fz. choléra), *dīsk* (eg. disc), *īdz* (eg. Aids), *yūrū* (eg. euro), *ḡīb* (eg. jeep).  
Konsonantisch steht ي auch für *y*, vgl. *yaht* (nl. yacht)

Es ging dabei in erster Linie darum, die Vokale in der Schrift zu markieren, was aber zu irritierenden Sprechweisen der Internationalismen geführt hat. Bei Kenntnis der betreffenden Fremdsprachen orientiert man sich nicht an der arabischen Schrift.

Die Kongruenzprobleme bei den kurzen und langen Vokalen übertragen sich zwangsläufig auf die Realisierung der Diphthonge. Im Arabischen stehen nur zwei Vokalverbindungen zur Verfügung, nämlich **ay** (kurzes oder langes *a* + *Yā'* (y)), z. B. *maykrūbās* (eg. microbus), und **aw** (kurzes oder langes *a* + *Wāw* (w)), z. B. *fāwīl* (eg. foul). Diese Vokalverbindungen sind nicht nur in Bezug auf die Realisierung der kurzen und langen Vokale, sondern auch für sehr differenzierte Diphthongsysteme, wie im Englischen, nicht kongruent.

Bei einigen Internationalismen finden sich im Korpus mehrere Schreibvarianten. Manchmal liegt es an der fremdsprachlichen Orientierung, sehr oft aber an der unterschiedlichen Handhabung, was die kurzen Vokale und die Aussprache angeht. Für einige Internationalismen gibt es zwei Schreibweisen, vgl. *ʾukkīh/ʾukkiy* (o. k.), *sīrfīs/sīrfīs* (eg./fz. service), *ʾiliktrūnī/ʾiliktrūnī* (eg. electronic), *tilifūn/tilifūn* (eg. telephone), für andere in extremen Fälle auch mehr als zwei, vgl. *krāfāt/kārfāta/krāfatta* (fz. cravate), *dīḡītāl/dīḡītāl/dīḡītāl* (eg. digital), *ʾuksūḡīn/ʾuksīḡīn/ʾuksīḡīn* (eg. oxygen), *brūfīsūr/brūfīsūr/brūfīsūr/brūfīsūr* (eg. professor/fz. professeur), *manyūwāl/mānyūwāl/manwāl/mānwāl* (eg. manual).

Zum Schluss sind noch zwei orthographische Unterschiede zwischen beiden Sprachen zu erwähnen. Die deutsche Groß- und Kleinschreibung kennt das Arabische nicht, was für die Wortartendifferenzierung, besonders zwischen Substantiv und Adjektiv, wichtig sein kann (mehr dazu unten). Für das Deutsche ist die Schreibung der Komposita geregelt: Sie werden zusammengeschrieben. In einigen Fällen von Kombinationen Adjektiv+Substantiv ist auch getrennte Schreibung möglich<sup>28</sup>, z. B. *Harddisk/ Hard Disk*. Im Arabischen werden sie wie in der Ausgangssprache geschrieben. Im Korpus sind die Komposita meistens getrennt geschrieben, wie bei *ʾays krīm* (Eis), *sūbar mārkit* (Super-Markt), aber beispielsweise *bārman* (Barmann) als ein Wort.

<sup>28</sup> Vgl. Deutsche Rechtschreibung 1995, S. 42; Lasselberger, A. M. 200, S. 125f./136ff.; Die aktuelle deutsche Rechtschreibung 2001, S. XIII.

#### 4. Morpho-syntaktische Kongruenz

Auf der graphischen Ebene haben wir gezeigt, wie die Internationalismen auf ihrem Wanderweg durch die Sprachen ihr ursprüngliches äußeres Erscheinungsbild teilweise oder gänzlich einbüßen können. Dabei hat die graphemische Nähe des deutschen Alphabets zu denen der großen Gebersprachen im Gegensatz zum Arabischen nicht so gravierende graphemische Abweichungen bewirkt. Nun ist die Frage, wie sich die Internationalismen in beiden Vergleichssprachen hinsichtlich ihrer angestammten morphologischen Merkmale (morphologische Struktur, Wortart, Genus und Numerus) und ihrer syntagmatischen Beziehungen verhalten. Auch hier dürfte für das Ausmaß der Veränderungen die Distanz der Sprachsysteme eine Rolle spielen. Außerdem sind die mitgebrachten morpho-syntaktischen Merkmale der Internationalismen, vorhandene System-eigenheiten der Nehmersprachen, aber auch sprachuniverselle Mechanismen dabei mitentscheidend, inwieweit die Internationalismen ihre angestammte morpho-syntaktische Identität auf dem neuen sprachlichen Terrain bewahren können und welche Gedeihens-chancen sie haben. All diese Fragen sollen uns im Folgenden beschäftigen.

Auf der Morphemebene werden, was unser Korpus angeht, in der Regel die Stamm-morpheme in den Internationalismen übernommen und dann nach eigensprachlichen Morphologie-Regeln einem Derivationsprozess unterzogen. Dabei bedient man sich selbstverständlich der einheimischen Derivationselemente. Für die Ableitung von Substantiven handelt es sich im Korpus um folgende Elemente: Im Arabischen werden die drei Suffixe *Tāʾ-Marbūta* (**a**) (z. B. *kābīna* (Kabine), *būdra* (Puder)), **-iyya** (z. B. *ʾistrātīḡiyya* (Strategie), *ʾimbiryālīyya* (Imperialismus)) und das *Nisba*-Suffix<sup>29</sup> **-iyy** (z. B. *ʾaristuqrāṭiyy* (Aristokrat), *mārkisiyy* (Marxist)) verwendet, im Deutschen die Suffixe **-ie** (z. B. *Biologie*, *Batterie*), **-e** (z. B. *Maske*, *Pantomime*) und **-er** (z. B. *Roboter*). In einigen Internationalismen ist **-er** schon in der Gebersprache vorhanden, vgl. *Receiver*, *Sweater*. Adjektivableitung aus internationalen Stammmorphemen erfolgt in den Korpusbelegen nur mit dem *Nisba*-Suffix **-iyy** im Arabischen (z. B. *hīstīriyy* (hysterisch), *ʾiklīnīkiyy* (klinisch)) und mit **-isch** im Deutschen (z. B. *pragmatisch*, *chemisch*). Endet der fremdsprachliche Stamm mit *ʾAlif* (**ā**) oder *Yāʾ* (**y/ī**), dann wird im Arabischen ein *Wāw* (**w**) vor dem *Nisba*-Suffix **-iyy** eingeschoben, vgl. *līmḡāwīyy* (lymphatisch), *ʾafrū ʾāsyawīyy* (afro-asiatisch).

Im Korpus befinden sich auch nur zwei Morpheme, die als Präfixe einsetzbar sind, nämlich *ḡīḡā* (giga-) und *mīḡā* (mega-). Während diese zwei Morpheme im Arabischen nur in Verbindung mit fremden Elementen zu finden sind, wie in *mīḡāmīl* (eg. megameal), *mīḡāwāt* (eg. megawatt), treten sie im Deutschen ziemlich uneingeschränkt mit fremden und einheimischen Einheiten auf, vgl. *mega-cool*, *mega-/giga-günstig*, *Mega-Erfolg* usw. Das ist dadurch erklärbar, dass ihre Stellung als determinierende Elemente vor den determinierten Einheiten im Arabischen nicht zulässig ist. Das Arabische zeich-

<sup>29</sup> Nisba im Arabischen bezeichnet die Herkunft oder die Zugehörigkeit.

net sich nämlich durch eine Nachstellung der attribuierenden Elemente aus, wobei dies bei fremden Präfixen bzw. Suffixen gelegentlich möglich ist<sup>30</sup>.

Die direkt aus den Gebersprachen übernommenen Lexeme stellen den größten Teil der Internationalismen im Korpus dar. Da unsere Vergleichssprachen Differenzen in der Erkennung der Morphem-Struktur dieser Lexeme und bei der Integration der in ihnen vorkommenden morphologischen Elemente aufweisen, werden wir uns zunächst dem morphologischen Aufbau dieser Internationalismen zuwenden.

Meistens handelt es sich bei diesen Lexemen um Simplizia, die auch als solche im Arabischen und Deutschen gelten, vgl. *kārt* (Karte), *bank* (Bank), *ʿaṭlas* (Atlas), *blūk* (Block), *šīf* (Chef).

Es gibt aber auch viele Derivata, z. B. *brūfisūr* (Professor), *sīnātūr* (Senator), *rīsibšan* (Rezeption), *nīḡātīf* (Negativ), *rīsīfār* (Receiver), *kūmīdyān* (Komödiant), *ʿūbrīt* (Operette), *sūbrānū* (Soprano). Im Arabischen werden aber diese Internationalismen als Simplizia betrachtet, d. h. ihr derivativer Charakter wird nicht erkannt. Die Derivations-elemente werden – mit Ausnahme der nicht ausgesprochenen Suffixe im Französischen – zwar graphemisch realisiert, aber man fasst sie kaum als Bestandteile mit Funktion auf. Nur Suffixe wie **-phon** (wie in *ḡrāmūfūn* (Grammophon)), **-graph** (wie in *tilīḡraf* (Telegraph)), **-phia** (wie in *fūtūḡrāfiyā* (Photographie)) machen sich bemerkbar als Bestandteile des Internationalismus. Im Deutschen ist dagegen die morphologische Struktur der Derivata ersichtlich und sie werden auch als solche behandelt. Die fremden Derivationsmorpheme werden sogar in das deutsche Morpheminventar aufgenommen, das sich an diesen fremden Morphemen mehrfach bereichert hat, und zwar, wie die Korpusbelege zeigen, im nominalen Bereich, vgl. *Aristokrat*, *Okkasion*, *Gymnastik*, *Abonnement*, *Solist*, *Professeur* usw., und im adjektivischen Bereich, vgl. *solitär*, *digital*, *manuell*, *negativ* usw.

Auch bei den Komposita unterscheiden sich das Deutsche und das Arabische. Im Deutschen, in dem der Wortbildungstyp 'Komposition' sehr ausgeprägt ist, werden fremde Komposita als solche identifiziert und, wie oben erwähnt wurde, ihre Schreibungen geregelt. Außerdem genießen die fremden Lexeme die uneingeschränkte Möglichkeit, als Kompositionsglieder mit fremden und deutschen Lexemen aufzutreten. Im Gegensatz dazu kennt das Arabische im Grunde genommen das Prinzip der Komposition nicht<sup>31</sup>. Rein arabische Determinativkomposita sind nicht nur selten, sondern auch beschränkt auf einmalige, alttradierte Bildungen. Mit fremden Elementen lassen sich jedoch Determinativkomposita bilden. Dafür sind im Korpus Belege mit dem türkischen Suffix **-ḡīyy** (*ḡūrnālḡīyy* (Journalist)), *būṣṭaḡīyy* (Postmann)) und dem persischen Lexem **-ḡāna** (*ʿantīḡhāna* (Museum)). Manchmal geht ein arabisches Lexem eine Kompositionsbeziehung mit einem fremden ein, wie in *ʿislāmūfūbyā* (Islam-Phobie). In

<sup>30</sup> Zur Beziehung zwischen der Stellung von attribuierenden Elementen und Komposita-Bildung, vgl. Selmy, E. 2000/2001.

<sup>31</sup> Zur Frage der Komposition im Arabischen, vgl. Selmy, E. 2000/2001.

solchen Fällen schreibt das fremde Element die für das Arabische ungewöhnliche Determinierendes-Determiniertes-Reihenfolge vor. Sehr oft übernimmt aber das Arabische fremde Determinativkomposita, vor allem aus dem Englischen. Jedoch werden sie im Arabischen nicht als solche empfunden, zum einen weil dieses Wortbildungsmuster nicht verbreitet ist, zum anderen, weil diese Feststellung fremdsprachliche Kenntnisse verlangt. Im Korpus fanden sich einige zusammengesetzte Internationalismen aus dem Englischen; darunter viele onomastische Bezeichnungen, insbesondere Maße und Gewichte, aber auch Lexeme wie *ʿays krīm* (ice creme), *swīt šīrt* (sweat shirt), *subar mārkit* (super market), *wūkmān* (walkman), *hārd dīsk* (hard disc), *būbkūr* (popcorn), *bārmān* (Barmann) usw.

Sehr selten belegt im Korpus sind andere Formen morphologischer Strukturen wie Abkürzungen (z. B. *kī ḡī* (K. G.), *ʾukkī* (o. k.)), Akronyme (z. B. *ʾīdz* (Aids), *rām* (Ram)) und Kontaminationen wie *ʾafrū ʾasyawīyy* (afro-asiatisch), *ʾaḡlū saksūniyy* (angel-sächsisch). Hier sei auch erwähnt, dass der Charakter der Akronyme, teilweise auch bei der Abkürzung *ʾukkī* (o. k.), als Reduzierungen aus Lexemen im Arabischen verschwindet.

Was die Wortarten angeht, lässt sich die Annahme von Volmert – bei ihm „zunächst auf europäische Vergleichssprachen beschränkt“ (1990:55) – durch unser Korpus bestätigen, dass der nominale Bereich „Tendenzen zu einer starken Internationalisierung“ aufweist. Selbstverständlich haben diese Korpusbefunde keine Aussagekraft für das Deutsche. Man wird im Deutschen nämlich mehr Elemente bei jeder Wortart feststellen, jedoch bleiben wohl die proportionalen Verhältnisse dieselben.

Die direkt übernommenen Substantive machen also den größten Anteil im Korpus aus. An zweiter Stelle kommen mit einer geringen Anzahl die Adjektive, vgl. *šīk* (schick), *smārt* (smart), *bīḡ* (beige), *mūdīrn* (modern), *dīḡītāl* (digital), *anālūḡ* (analog). Manchmal werden Substantive aus den Herkunftssprachen nur als Adjektive im Arabischen verwendet, z. B. ist *kāš* im Englischen u. a. Substantiv mit der Bedeutung *Bar-geld*, dagegen im Arabischen nur ein Adjektiv, das die Zahlungsweise bezeichnet, also *bar*; auch das Substantiv *lūks* (Luxus) im Französischen bedeutet im Arabischen *luxuriös*. Manche Internationalismen existieren im Deutschen als Substantive und als Adjektive und werden in der Regel durch die Groß- und Kleinschreibung unterschieden, vgl. *top*, *volley*, *solitär*, *foul*. Im Arabischen dagegen werden die substantivischen und adjektivischen Formen von *tūb* (Top/top), *fūlī* (Volley/volley) und *mānīwāl* (Manual/manuell) eher durch das syntaktische Verhalten auseinander gehalten.

Selten im Korpus belegt sind Adverbien (nur *sūbar* (super)) und Interjektionen (nur *brāfū* (bravo)). Bei den Verben verhält es sich ähnlich. Im Korpus fand sich nur *stūb* (eg. stop), und zwar allein in der imperativischen Form mit der Bedeutung *halt!*. Es gibt auch *lūb* (eg. lob) und *kāš* (eg. cash), die im Englischen auch als Verben vorhanden sind, im Arabischen und Deutschen jedoch nur als Adjektive bzw. Substantive benutzt werden.

Ziehen wir die Internationalismen aus Morphemen, die im Arabischen und Deutschen mithilfe eigener Derivationsmittel entstanden sind (vgl. oben), in Betracht, bleiben die Substantive und Adjektive weiter an der Spitze. Durch Derivation gewinnt aber

der verbale Bereich zahlreiche internationale Vertreter im Deutschen, in dem die Ableitung von Verben aus fremden Morphemen bzw. Lexemen sehr produktiv ist, und zwar durch **-n** (z. B. *foulen*, *pudern*), **-en** (z. B. *lobben*, *stoppen*), **-ieren** (z. B. *servieren*, *programmieren*), **-sieren** (z. B. *pragmatisieren*, *bürokratisieren*), **-zieren** (z. B. *musizieren*). Man kann sogar zwei Ableitungsmuster finden wie bei *saunen/saunieren*. Dagegen sind im Arabischen die Verbableitungen nach vorhandenen verbalen Mustern sehr spärlich. Im Korpus finden sich nur zwei Belege, nämlich *falsafa* (philosophieren) und *mağnaṭa* (magnetisieren). Hamann (1997:10), der Internationalismen im Arabischen vor allem aus Wörterbüchern zusammen gestellt hat, erwähnt andere, zum Teil Hörbelege, wie *talfana* (telefonieren), *ʿamraka* (amerikanisieren), *bastara* (pasteurisieren), *fāwwala* (volltanken). Neben *falsafa* und *mağnaṭa* ist auch *bastara* schriftsprachlich üblich. Im Gegensatz zu den Substantiven und Adjektiven ist die Schriftsprache bei der Bildung von Verben aus fremden Elementen sehr resistent. In der Umgangssprache aber findet man mehr Hörbelege für verbale Ableitungen. Das zugrunde liegende fremde Element in einigen dieser Verben ist in unserem Korpus belegt, und zwar als Substantiv oder als Bestandteil eines Verbalsubstantivs bzw. eines Passivpartizips, vgl. *dablaḡa* (synchronisieren), *mantāḡa* (montieren), *narfaṣa* (nerven), *šaffār* (chiffrieren) und *fābraka* (fabrizieren)<sup>32</sup>.

Im Bereich der Ableitung aus fremden Morphemen bzw. Lexemen wollen wir auf einige morphologische Kuriositäten im Korpus hinweisen. Obwohl die Endprodukte kaum als Internationalismen gelten können, fungieren internationale Lexeme bzw. Morpheme als Ableitungsbasis, die dann mit arabischen morphologischen Elementen angereichert und analog zu arabischen Ableitungsmustern umgeformt wird, vgl. das Substantiv *rādyūwyyūn* (Radioisten), die Verbalsubstantive *maykana* (Mechanisierung), *fābraka* (Fabrizieren), *radkala* (Radikalisierung), *narfaṣa* (Nerven/Genervt-Sein), *bastara* (Pasteurisierung), *tašfīr* (Chiffrierung) und die Passivpartizipien *mušaffār* (chiffriert), *mumağnaṭ* (magnetisiert), *mudablaḡ* (synchronisiert), *mubastar* (pasteurisiert).

Auf das Genus der Internationalismen hat die Gebersprache in der Regel keinen direkten Einfluss, denn die Zuordnung vollzieht sich zumeist nach den in der Nehmersprache geltenden Prinzipien. Das ist eine beruhigende Feststellung in Anbetracht der Genusysteme der Gebersprachen, also Englisch, Französisch und Italienisch, und der Vergleichssprachen, Arabisch und Deutsch. Während im Arabischen, Französischen und Italienischen die Wörter grundsätzlich in maskuline und feminine geteilt werden, geschieht das im Englischen in der Regel nur bei Personen, sonst sind die Substantive neutrum. Noch komplizierter ist es mit der deutschen Dreiteilung in maskulin, feminin und neutrum. Ein Genustransfer wäre also eher zufällig als folgerichtig.

<sup>32</sup> Andere Hörbelege in der Umgangssprache sind Verben wie *takkis* (Taxi nehmen), *bāša* (Ball passen), *šayyiš* (Schischa rauchen), *ḡarraš* (Auto in die Garage fahren), *mazzik* (Musik machen), *kartīn* (in einen Karton packen), *baddar* (pudern), *santar* (anstoßen (beim Fußball)/in die Mitte stellen) und, vor allem in der Werbung Verben wie *ʿarṇaḡ* (Orangensaft-/schorle trinken), *šaklaṭ* (mit Schokolade belegen).

Bei der Genuszuweisung der Fremdwörter im Deutschen ist für Thiel (1959:266) „das aus der Herkunftssprache mitgebrachte Geschlecht [...] nicht maßgebend“. Nach ihm sind vor allem zwei „Gesetze“ bestimmend: erstens die „Gestalt, genauer gesagt, die Endung des Wortes“ (ebda. 264) und zweitens „die Anlehnung an gleichbedeutende Wörter“ (ebda. 263.), und zwar weil „durch die Gewöhnung an das Geschlecht des deutschen Wortes sich mit dem Begriff eine bestimmte Geschlechtsvorstellung verbunden (hat), die auch besteht, wenn er durch ein Fremdwort ausgedrückt wird“ (ebda. 266).

Zunächst gibt es ein anderes, sprachuniverselles Gesetz, das vor allem bei Personen beachtet wird und im Korpus mehrfach zur Geltung kommt, nämlich die Teilung der Lexeme nach dem natürlichen Geschlecht in maskuline wie *bārmān* (Barmann), *stīwārd* (Steward), *bābā* (Papa) oder feminine wie *līdī* (Lady), *māmā* (Mama) usw. Einige Lexeme werden für beide Geschlechter benutzt, z. B. *ǧūkī* (Jockey), *lībrū* (Libero), *māystrū* (Maestro). Sonst besteht die Möglichkeit, in beiden Sprachen geschlechtsspezifische Formen abzuleiten, z. B. durch **-in** oder **-ess** im Deutschen und *Tāʾ-Marbūṭa* (**a**) im Arabischen. Das Gesetz des natürlichen Geschlechtes wird in beiden Sprachen manchmal anders gehandhabt, z. B. *das* deutsche *Baby* und *der* arabische *bībī* sind wohl zwei verschiedene *Babys*.

Für die Wirksamkeit der zwei thielschen Gesetze bei der Genuszuweisung bieten die Belege ausreichend Anhaltspunkte. So entscheidet die Gestalt der Internationalismen über die Genuszuordnung in beiden Sprachen. Im Arabischen sind Internationalismen, die mit den Suffixen *Tāʾ-Marbūṭa* (**a**) und **-iyya** enden, feminin, vgl. *dīmūqrāṭiyya* (Demokratie), *fātrīna* (Vitrine), *šāmbānyā* (Champagne), und die substantivischen mit dem *Nisba*-Suffix **-iyy** maskulin, vgl. *dīmūqrāṭiyy* (Demokrat), *fāšistiyy* (Faschist). Im Deutschen schließt man ebenfalls von bestimmten Auslauten auf das Genus, z. B. Internationalismen, die beispielsweise mit **-er**, **-(t)or**, **-ismus**, **-eur**, **-ist** enden, sind maskulin (vgl. *Receiver*, *Motor*, *Surrealismus*, *Monteur*, *Solist*); solche mit z. B. **-(i)um**, **-phon**, **-ment** neutral (vgl. *Album*, *Telephon*, *Parlament*); und jene mit beispielsweise **-ion**, **-enz**, **-ie** feminin (vgl. *Rezeption*, *Konferenz*, *Bürokratie*).

Die Anlehnung an bedeutungsähnliche Wörter wird wirksam bei vielen Internationalismen, vgl. im Arabischen *mārkīṭ* (Markt (maskulin) ar. *sūq* (maskulin = Markt)), *sītī* (City (feminin) ar. *madīna* (feminin = Stadt)), *hīlūkūbtar* (Helikopter (feminin) ar. *ṭāʾīra* (feminin = Flugzeug)), *bārk* (Park (feminin) ar. *ḥadīqa/ǧunayna* (feminin = Garten)), *tūst* (Toast (maskulin) ar. *ḥubz* (maskulin = Brot)); und im Deutschen *Park* (Garten), *Goal* (Tor), *Ralley* (Rennen), *Hattrick* (dreimaliger Erfolg), *Mokett* (Stoff). Dieses Gesetz greift jedoch nicht bei anderen Internationalismen, vgl. im Arabischen *māṭš* (Match (maskulin) ar. *mubārā* (feminin = Wettkampf)), *fūtūǧrāfiyā* (Photographie (feminin) ar. *taṣwīr* (maskulin = Photographieren)), *kūrs* (Kurs (maskulin) ar. *dawra* (feminin = Kurs)); und im Deutschen *der Sketch* (Bühnenstück), *die Yacht* (Schiff/Boot), *der Toast* (Brot).

Bei einigen Internationalismen liegt das Zusammenwirken beider Gesetze vor. Internationalismen aus dem Französischen, die im Arabischen auf ein *Hāʾ* (**h**) enden, sind

meistens maskulin, bis auf wenige, die unter dem Genuseinfluss des bedeutungsähnlichen arabischen Lexems feminin wurden, vgl. *būrtrih* (Portrait (feminin) ar. *ṣūra* (feminin = Bild)), *duktūrāh* (Doktorat (feminin) ar. *daraġa* (feminin = Grad)). Ebenfalls sind die Internationalismen auf *-a* im Deutschen ein Beispiel für das Zusammenspiel beider Gesetze. Die meisten sind feminin, *Agenda*, *Kobra*, auch wenn das bedeutungsähnliche Lexem ein anderes Genus hat, vgl. *Piscina* (Becken), *Sauna* (Bad). Doch das maskuline Genus bei einigen ist wohl auf die entsprechenden deutschen Lexeme zurückführbar, vgl. *Pyjama* (Schlafanzug), *Wodka* (Wein), *Koala* (Bär), aber auch neutrum *Drama* (Trauerspiel), *Cinema* (Kino), *Panorama* (Rundbild).

Mit beiden Gesetzen kann man, wie Thiel (1959:266) selbst zugibt, die Genuszuweisung der Fremdwörter nicht restlos erklären. In der Tat lassen die formalen Eigenschaften oft eine mehrfache Genuszuordnung zu und ein bedeutungsähnliches Lexem ist nicht selten schwer zu finden. Jedoch scheint das formale Gesetz für das Arabische ausschlaggebend zu sein, d. h. wenn eine feminine Zuordnung von der Form her ausgeschlossen ist, gilt das Lexem als maskulin. Das ist bei nur zwei grammatischen Geschlechtern leicht zu handhaben, und einige Befunde im Korpus verstärken diese Annahme. Einige Internationalismen werden ins Arabische als Kategorie im Maskulin übernommen, dann leitet man eine Einheit davon durch *Tāʾ-Marbūṭa* (**a**) ab, vgl. *kabsūl* » *kabsūla* (Kapsel), *sardīn* » *sardīna* (Sardine), *ṣābūn* » *ṣābūna* (Seife), *būnbūn* » *būnbūna* (Bonbon), *kārtūn* » *kārtūna* (Karton). Von wenigen Internationalismen existieren zwei Formen, eventuell aus zwei Sprachen, und die Lexeme mit *Tāʾ-Marbūṭa* (**a**) gelten als feminin, vgl. *krāfatta*, *diblūma*, *ġākitta*, und die ohne, *krāfat*, *diblūm*, *ġākīt*, als maskulin, obwohl sie dieselben Gegenstände bezeichnen, also *Krawatte*, *Diplom*, *Jacke* und *Kreme*.

Für das Deutsche ist es, nicht zuletzt wegen der Genus-Dreiteilung, schwer, eine allgemeine Regel zu finden. Die Schwankungen bei der Genuszuordnung in unserem Korpus sind auf verschiedene Ursachen zurückzuführen, was die Annahme nahe legt, dass verschiedene Mechanismen wirksam sind. Beim Fehlen von eindeutigen formalen Anhaltspunkten spielen die Genusvorstellung vom Gegenstand/Sachverhalt und damit die eigenen sprachlichen Vorbilder eine zentrale Rolle, das ursprüngliche Genus in der Gebersprache eine marginale Rolle. Die zwei Formen bei den Internationalismen sind nämlich unterschiedlich zu erklären: entweder durch unterschiedliche Bedeutung wie bei *der Tailleur* (Schneider) und *das Tailleur* (Kostüm), *der Service* (Dienst) und *das Service* (Geschirr) oder durch zwei verschiedene Vorstellungen und eigensprachliche Vorbilder wie bei *das/(schweiz.) der Match* (Wettspiel/Wettkampf), *der/das Radar* und *der/das Radio* (Gerät/Apparat) oder durch Schwankungen zwischen einem fremden und einem deutschen Muster, z. B. *der/das Bonbon*. Im Französischen ist das Lexem maskulin, aber die deutsche Vorstellung *Zuckerzeug* ist neutral.

Gehen wir nun zum letzten Phänomen der morpho-syntaktischen Betrachtung, dem Numerus der Internationalismen, über. Im Allgemeinen werden die Internationalismen in der Singularform übernommen, dann folgt die Pluralbildung in den Nehmersprachen.

Selten findet man Internationalismen in der Pluralform wie die Korpusbelege *ʾistīkars* (stickers) im Arabischen und *Pantalons* und *Makkaroni* im Deutschen. Möglich ist aber die Verwandlung einer Singularform in der Gebersprache in eine Pluralform in der Nehmersprache oder umgekehrt, wie *Accessoire* (meistens als Plural) im Deutschen und *rutūš* (Retusche) und *kūmbārs* (Komparse) im Arabischen. Sprachuniversell gelten einige Lexeme als Singulariatantum und kommen in der Regel aus den Kollektiva, Abstrakta oder Stoffbezeichnungen. Solche Lexeme behalten oft dieses Merkmal beim Transfer in andere Sprachen, vgl. *ʾuksiḡīn* (Oxygen), *ʾanīmyā* (Anämie), *būlis* (Polizei), *būb kūrn* (Popkorn), *būlū* (Polo), *šamwāh* (Chamois) usw. Aber das Arabische und das Deutsche divergieren teilweise in dieser Hinsicht. Pluralische Internationalismen wie *Pantalons*, *Accessoires* und *Makkaroni* sind im Arabischen in der Singularform mit der Möglichkeit der Pluralbildung, umgekehrt ist es bei *rutūš* (Retusche) und *kūmbārs* (Komparse) im Arabischen. Außerdem kommen einige Internationalismen im Arabischen nur im Singular und ohne die Möglichkeit einer Pluralbildung vor, z. B. *bāntūmāyīm* (Pantomime), *tāngū* (Tango), *transfir* (Transfer), während im Deutschen die Pluralform möglich ist. Umgekehrt ist es in beiden Sprachen beispielsweise bei *ʾimbiryāliyya* (Imperialismus), *kūlūnil* (Colonel), *tilifizyūn* (Television).

Die Pluralbildung der Internationalismen erfolgt oft nach den Regeln der Nehmersprache. Bestimmte formale Eigenschaften der Internationalismen können jedoch mitentscheidend sein. Im Arabischen und im Deutschen lässt sich jeweils eine favorisierte Form der Pluralbildung von Fremdwörtern feststellen. Das Arabische bedient sich des regelmäßigen Pluralmusters für feminine Substantive mit dem Suffix *-āt*, das dem Lexem, auch wenn es maskulin ist, angefügt wird, vgl. *tūwālīt* » *tūwālītāt* (Toilette), *kābārīh* » *kābārīhāt* (Kabarett), *ʾalbūm* » *ʾalbūmāt* (Album), *sāndwītš* » *sāndwītšāt*, *ʾambūla* » *ʾambūlāt*. Endet der Internationalismus mit *ʾAlif* (*ā*), wird nur ein *Tāʾ* (*t*) hinzugefügt, vgl. *mūbilyā* » *mūbilyāt* (Möbel), *ʾarūmā* » *ʾarūmāt* (Aroma), *sawnā* » *sawnāt* (Sauna). Internationalismen, die mit *Wāw* (*ū*) oder *Yāʾ* (*ī*) enden, bekommen ein *Hāʾ* (*h*) vor *-āt*, vgl. *rādyū* » *rādyūhāt* (Radio), *tīyātrū* » *tīyātrūhāt* (Theater), *būdī* » *būdīhāt* (Body), *bībī* » *bībīhāt* (Baby).

Im Deutschen ist der *s*-Plural sehr auffallend bei den Belegen im Korpus, vgl. *Clip* » *Clips*, *Park* » *Parks*, *Piano* » *Pianos* usw. Nach der neuen Rechtschreibung wird die Variante mit *-ies* nicht mehr benutzt, vgl. *Hobby* » *Hobbys*, *Body* » *Bodys* usw.

Die Anwendung von anderen Pluralformen hängt in der Regel von der formalen Nähe, vor allem von Klang und Auslaut, der Internationalismen zu den im Arabischen und Deutschen geltenden Pluralmustern ab. So bilden im Arabischen maskuline, personenbezeichnende Internationalismen, die mit dem *Nisba*-Suffix *-iyy* enden, ihre Pluralform wie die ähnlichen arabischen Substantive. Beispielsweise lauten die Pluralformen von *mārkisiyy*, *librāliyy* und *naḡisiyy* im Nominativ *mārkisiyyūn*, *librāliyyūn* und *naḡisiyyūn* bzw. im Akkusativ oder Genitiv *mārkisiyyīn*, *librāliyyīn* und *naḡisiyyīn*. Eine Ausnahme bilden hier einige Substantive, die Länder- oder Religionszugehörigkeit bezeichnen, vgl. *rūsiyy* » *rūs* (Russe), *kāṭūlikiyy* » *kāṭūlik* (Katholik).

Das ist aber kein Sonderfall für Fremdwörter, da dieses Muster auch bei rein arabischen Wörtern bekannt ist, vgl. *ʿarabiyy* » *ʿarab* (Araber). Ansonsten werden auf die Internationalismen andere vorhandene Pluralmuster angewendet, die vom Klang her passen, vgl. *film* » *ʾaflām* (Film), *yaht* » *yuhūt* (Yacht), *kābīna* » *kabāʾin* (Kabine), *milyūn* » *malāyīn* (Million), *duktūr* » *dakātīra* (Doktor), *kādr* » *kawādir* (Kader). Für manche Internationalismen existieren zwei Pluralformen, in der Regel eine nach dem Femininmuster und eine abweichende, vgl. *kābīl* » *kablāt/kawābīl* (Kabel), *fūrma* » *fūrmāt/fūram* (Form).

Auch im Deutschen sind von der Gestalt der Internationalismen her, vor allem des Auslautes, einige Regelmäßigkeiten festzustellen. So bekommen die Internationalismen, die auf beispielsweise **-er** enden, keine Zusätze im Plural (vgl. *Sticker*, *Sweater*), die auf **-ie** und viele auf **-e** ein **-n** (vgl. *Maske* » *Masken*, *Strategie* » *Strategien*), die auf **-ant**, **-enz**, **-tion**, **-sion**, **-or**, **-ik**, **-tur** ein **-en** (vgl. *Komödiant* » *Komödianten*, *Konferenz* » *Konferenzen*, *Rezeption* » *Rezeptionen*, *Diktator* » *Diktatoren*, *Graphik* » *Graphiken*, *Karikatur* » *Karikaturen*) und die auf **-ll**, **-phon**, **-ett**, **-eur** ein **-e** (vgl. *Protokoll* » *Protokolle*, *Saxophon* » *Saxophone*, *Ballett* » *Ballette*, *Monteur* » *Monteure*).

Es gibt auch Sonderformen wie *Cello* » *Celli*, *Szenario* » *Szenarien*, *Virus* » *Viren*, *Album* » *Alben*, *Symposium* » *Symposien*.

Wie im Arabischen haben manche Internationalismen zwei Pluralformen, die Gründe dafür sind aber nicht identisch. Für einige Formen ist die Existenz von zwei Lexemen für den Internationalismus verantwortlich, wie in *Taxi* » *Taxis/Taxe* » *Taxen*. Manchmal entscheidet die Art der Aussprache, also die fremde Pluralform mit der fremden Aussprache und die deutsche mit der deutschen, wie bei *Balkon* » *Balkons/Balkone*. Auch das Schwanken zwischen zwei Mustern kann der Grund sein, das Muster für Fremdwörter und ein anderes deutsches, vgl. *Pizza* » *Pizzas/Pizzen*, *Match* » *Matches/ Matche*.

In den Korpusbelegen findet sich kaum ein Internationalismus ohne Pluralform im Deutschen, solange dies von der Semantik her zulässig ist. Wir glauben, dass die Nähe des deutschen Sprachsystems zu den Systemen der Gebersprachen diesen Umstand begünstigt. Man kann nämlich anstatt der für Fremdwörter favorisierten *s*-Form ein anderes, zu der Gestalt des Internationalismus passendes Muster, die Singularform ohne Zusätze mit dem Artikel für Plural, benutzen oder sogar notfalls die fremde Pluralmarkierung übernehmen. Solche Möglichkeiten existieren im Arabischen nicht, denn der Artikel trägt keine Numerus-Markierung, eine graphemische Übernahme der Plural-Suffixe bleibt nicht spürbar (wie bei den Derivaten) und das feminine Muster passt vom Klang her nicht zu allen Internationalismen. Daher gibt es Internationalismen im Arabischen, von denen keine Pluralform ableitbar ist, obwohl die Semantik das zulässt, vgl. *ʾirbāğ* (Airbag), *sintar* (Zentrum), *šūb* (Shop), *bist* (Piste), *lādī* (Lady). Bei Vorhandensein von Kenntnissen in der jeweiligen Fremdsprache greift man in der mündlichen Kommunikation auf das fremdsprachliche Pluralmuster zurück, sonst bleibt einem nur das arabische Muster für Fremdwörter übrig, was aber sehr befremdlich

klingt, oder man benutzt das entsprechende arabische Wort im Plural. Von dem Internationalismus *film* (Film) existiert die Pluralform *ʾaflām*, die aber nicht für die Zusammensetzung *maykrūfilm* (Mikrofilm) benutzt wird, obwohl die Endableitung der Pluralform bei anderen fremden Komposita möglich ist, vgl. *kīlū mītr* » *kīlū mītrāt* (Kilometer). Das liegt wohl daran, dass bei *maykrūfilm* die Pluralbildung von *film* durch die Veränderung des Wortes erfolgt, also nicht durch eine Hinzufügung von Suffixen.

In seiner „kognitiv“ ausgerichteten Untersuchung zur Pluralbildung im Deutschen ist Köpcke (1993:143ff.) zum Ergebnis gekommen, dass bei Fremdwörtern (bei ihm vor allem aus dem Französischen und Englischen) der *s*-Plural favorisiert wird, mehr bei Maskulina und Neutra als bei Feminina. Das geschieht jedoch nur, „sofern keine spezifischen Schemata vorliegen, die die systemgemäße deutsche Pluralbildung veranlassen“ (ebda. 144). Obwohl bei ihm diese Schemata „kognitiv“ motiviert sind, basieren sie auf Eigenschaften der Wörter, wie Genus, Silbenstruktur oder Auslaut. Weiterhin bringt Köpcke Argumente dafür, dass der *s*-Plural keine aus dem Englischen oder Französischen mitgebrachte Form, sondern „eine seit langem erkennbare und segmentierbare Pluralmarkierung im Deutschen ist“ (ebda. 154), deren Gebrauch mit dem Zuwachs der Fremdwörter frequenter geworden ist. Zu diesen Ausführungen von Köpcke hätten wir zwei Bemerkungen: Zum einen wollen wir nicht bestreiten, dass der *s*-Plural eine genuin deutsche Pluralmarkierung ist. Es bleibt jedoch schwierig festzustellen, ob die Fremdwörter diese Markierung mitgebracht oder erst im Deutschen erhalten haben. Die Fälle mit schwankendem Pluralgebrauch haben gezeigt, dass dies u. a. durch einen bewussten Rekurs auf die Gebersprache, besonders bei Kenntnissen in dieser Sprache, erfolgt. Zum anderen steht die These, die Köpcke hier vertritt, im Einklang mit unserer Korpusbewertung. Beide Sprachen halten nämlich für die Internationalismen ein favorisiertes Pluralmuster bereit, das dann angewendet wird, wenn die formalen Eigenschaften des Internationalismus die Zuordnung zu einem anderen Muster nicht nahe legen. Die Frage ist aber, warum man aus allen vorhandenen Pluralmarkierungen den *s*-Plural im Deutschen und das feminine Muster im Arabischen nimmt. Wir vermuten, dass der minimale morphologische Aufwand bei beiden Markierungen dahinter steckt. Beide werden nämlich den Lexemen angefügt, ohne dass sich dabei eine weitere, innere Flexion vollzieht. Außerdem bleiben sie unverändert beim Kasuswechsel, z. B. beim Akkusativ und Genitiv im Arabischen und beim Dativ/Plural im Deutschen.

Die syntagmatischen Beziehungen der Internationalismen, d. h. ihr syntaktisches Verhalten und ihre Verbindbarkeit bzw. ihr Vorkommen mit anderen Elementen, hängen von ihren aus den Gebersprachen mitgebrachten morpho-syntaktischen Eigenschaften, von den in den Nehmersprachen erfolgten Veränderungen in Bezug auf diese Eigenschaften, aber auch von den vorhandenen systematischen Gegebenheiten in den Nehmersprachen ab. Das lässt sich anhand einiger Beispiele demonstrieren. Die oben für das Arabische festgestellte Einschränkung der Präfixe *ǧǧā* (giga-) und *mīǧā* (mega-) auf das Vorkommen mit fremden Einheiten hat zum einen mit ihrem Charakteristikum als vorangestellte Modifikatoren, zum anderen aber mit dem arabischen Sprachsystem zu tun,

das im Gegensatz zum Deutschen die Voranstellung von Attributen nicht zulässt. Ebenfalls verhalten sich rein fremde Adjektive im Arabischen morphologisch und syntaktisch nicht wie arabische. Sie lassen sich wegen ihrer andersartigen Gestalt nicht komparieren, verändern sich kaum bei der Deklination und nehmen eingeschränkt Vokalisationszeichen an, was im Deutschen nur bei Adjektiven wie *beige* vergleichbar ist. Syntaktisch sind sie meistens nur prädikativ und attributiv und sehr eingeschränkt adverbial verwendbar. Die mit arabischen Mitteln aus internationalen Morphemen bzw. Lexem abgeleiteten Adjektive genießen dagegen mehr morphologische und syntaktische Integration. Rein fremde Verben sind im Korpus nur im Imperativ belegt und können daher wegen der fehlenden Möglichkeit einer Paradigmabildung flexibel in anderen Kombinationen eingesetzt werden. Das erfolgt in beiden Sprachen erst durch eine morphologische Ableitung nach den vorhandenen verbalen Mustern. Bei den Substantiven können die syntagmatischen Einschränkungen durch morphologische Abweichungen bedingt sein. Im Arabischen haben beispielsweise einige fremde Substantive eine eingeschränkte Deklination, was etwa die Pluralform oder die Annahme von Vokalisationszeichen angeht. Syntagmatische Einschränkungen können auch semantisch motiviert sein. So kann die Semantik eine bestimmte Kollokation vorschreiben, wie bei *qūmsiyūn* (Kommission), das im Arabischen als *medizinischer Ausschuss* verstanden wird und daher mit dem Adjektiv *ṭibbī* (medizinisch) vorkommt. Sehr oft werden aber Internationalismen nur zur Bezeichnung von bestimmten Gegenständen bzw. Sachverhalten benutzt und bleiben in dieser Verwendung eingeschränkt auf das Vorkommen mit den dabei nötigen fremden Einheiten. Man kann einige Elemente in solchen Verbindungen als Unikate betrachten, weil sie sonst nicht anders eingesetzt werden und keine Verbindungen mit einheimischen eingehen, vgl. im Arabischen *sūbar mārkī* (super market), *fīdyū kūnfrāns* (video conference), *kūfī šūb* (coffee shop), *ʾays krīm* (ice creme); und im Deutschen *Maitre de Plaisir*, *Bodybuilding*, *Goalkeeper/-getter*, *Citybike/-call*.

## 5. Semantische Äquivalenz

Neben den graphemischen und phonetischen Ähnlichkeiten sollen die Internationalismen gleiche oder ähnliche Bedeutung haben. Diesbezüglich macht Braun (1990:18) darauf aufmerksam, dass die Übereinstimmung „nicht für alle semantischen Merkmale der Wörter, für die gesamte Sem-Struktur der vergleichbaren Beispiele“ zu erwarten ist. Es ist zunächst angebracht, die Arten der semantischen Veränderungen und die semantische Entwicklung der Internationalismen im Arabischen und im Deutschen darzustellen. Dann folgt eine ausführliche Behandlung der Äquivalenzbeziehungen zwischen den Repräsentanten der Internationalismen in beiden Sprachen nach bestimmten Kriterien.

Die semantische Entwicklung der Internationalismen in den Nehmersprachen hängt in der Regel vom semantischen Potenzial ab, das sie beim Transferprozess mitbringen, oder genauer gesagt, das ihnen zugeschrieben wird. Volmert (1990:18) nennt drei Varianten der Bedeutungsveränderung zwischen der Gebersprache und der Nehmersprache. Danach können die Internationalismen durch den Verlust von semantischen Merkmalen

oder von Bedeutungsvarianten eine „Bedeutungsverengung bzw. -spezialisierung“ erfahren. In unserem Korpus liegt das beispielsweise vor bei dem Wort *kasīnū* (Kasino), das im Arabischen auch *Unterhaltungsort* (mit Musik und Gesang) bedeutet, jedoch ohne das semantische Merkmal *Geldspiele*. Im Deutschen dagegen stehen die Geldspiele im Mittelpunkt. Anders ist es bei *riġīm* (Regime), das im Arabischen nur *Diät* bedeutet, im Deutschen dagegen nur *Regierungsform*. Hier wird also eine Bedeutungsvariante aufgegeben. Die zweite Variante der semantischen Veränderung ist die „Bedeutungserweiterung oder -generalisierung“, bei der der Internationalismus in der Nehmersprache neue semantische Merkmale oder neue Bedeutungsvarianten gewinnt. Das liegt vor bei *ʾiksiswār* (Accessoire), das im Arabischen auch in der Bedeutung *Zubehör* verwendet wird, aber neben dem semantischen Merkmal *für Personen*, ein neues *für Autos* hinzugewonnen hat. Eine neue Bedeutungsvariante hat der Internationalismus *sītī* (Stadt) gewonnen, der neben seiner angestammten Bedeutung *Stadt* im Arabischen auch für *eine in sich abgeschlossene Wohnanlage*, auch *Stadtviertel*, und im Deutschen für *Stadtmitte* benutzt wird. Bei der „Bedeutungsverschiebung“, der dritten Variante der semantischen Veränderung, löst sich der Internationalismus von der Gebersprache ab, indem er seine „ursprünglichen“ semantischen Merkmale verliert und neue „semantisch benachbarte“ Bedeutungsvarianten annimmt, z. B. bezeichnet *kabārīh* (Kabarett) im Arabischen *ein Vergnügungsort*, also nicht wie im Deutschen *eine Art von Theaterdarbietung*. Im Deutschen werden beispielsweise *Maquiallage* und *Mokett* nicht in der Bedeutung *Schminke* und *Teppichboden* wie im Französischen verwendet, sondern *Zinken beim Kartenspiel* bzw. *Möbelstoff*.

Wie die Beispiele zeigen, verhalten sich das Arabische und das Deutsche teilweise nicht einheitlich in Bezug auf die Annahme bzw. Aufgabe von semantischen Merkmalen bzw. Bedeutungsvarianten. Wir wollen diesen Aspekt anhand von weiteren Beispielen eingehender betrachten und auf einige semantische Besonderheiten in beiden Sprachen hinweisen.

Bei einigen Internationalismen betrifft die semantische Veränderung in beiden Sprachen nur semantische Merkmale. So bedeuten etwa im Arabischen *rūšīta* (Rezept) auch *Rezept*, *bist* (Piste) *eine abgesonderte Fläche* und *šālīh* (Chalet) *ein Ferienhaus*, aber jeweils nur *für Medikamente*, *zum Tanzen* bzw. *am Meer*. Auch sind *bīsīn* (Piscina) und *bāzār* (Bazar) in beiden Sprachen *ein Becken* bzw. *ein Markt*, jedoch im Arabischen *ein Becken zum Schwimmen* bzw. *ein Markt für Souvenirs* und im Deutschen *ein Becken in der Kirche*, u. a. *zur Taufe* bzw. *ein besonderer Markt*, z. B. *ein Weihnachtsbazar*. Manchmal ändert sich nur ein semantisches Merkmal in einer Bedeutungsvariante, z. B. bei *qūmsiyūn* (Kommission), worunter man in der Bedeutungsvariante *Ausschuss* nur *einen medizinischen* versteht.

Die Aufgabe von Bedeutungsvarianten der potenziellen Bedeutung oder die Aufnahme neuer ist auch bei etlichen Belegen zu verzeichnen. Die Belege zeigen, dass beide Sprachen hier ziemlich weit auseinander liegen. So teilen sich beide die potenziellen Bedeutungsvarianten von einigen Internationalismen, z. B. sind *šīf* (Chef) und

*ʾūkāsyūn* (Okkasion) ein Küchenchef bzw. eine Kaufgelegenheit im Arabischen und ein Leiter/Vorgesetzter bzw. nur eine Gelegenheit im Deutschen (die Bedeutung Kaufgelegenheit ist veraltet, jedoch nicht im Schweizerdeutsch). Von Internationalismen wie *brūtūkūl* (Protokoll), *ʾistād* (Stadion), *mūntāḡ* (Montage), *ʾaḡinda* (Agenda), *kūrs* (Kurs) und *mānšīt* (Manschette) existiert jeweils nur eine Bedeutungsvariante im Arabischen, nämlich *Rahmenregeln für Kooperation/bestimmte Anlässe, Sportarena, Filmschnitt, Notizkalender, Lehrgang, Schlagzeile*, während sie im Deutschen u. a. auch in folgenden Bedeutungen verwendet werden: *Niederschrift einer Verhandlung/eines Verhörs, Phase, Montieren, Tagesordnung, Route/Wertpapier- oder Währungspreis, Aufschlag am Ärmel*. Dagegen kommen *būdī* (Körper/Karosserie) und *ʾiskitš* (Sketch/Skizze) im Arabischen in allen Bedeutungsvarianten vor, aber im Deutschen nur in der Bedeutung *Körper* bzw. *Bühnenstück*. Einige Internationalismen, die im Deutschen in ihrer angestammten Bedeutung vorhanden sind, haben sich im Arabischen zusätzliche Bedeutungsvarianten zugelegt, wie *ʾantrih* (Entree), *kuṇtrūl* (Kontrolle), *sirvīs* (Service), *būfih* (Buffet) und *mūnūlūḡ* (Monolog) in den neuen Bedeutungsvarianten *Sitzgarnitur, Instanz für Prüfungsangelegenheiten in Ausbildungsstätten, Netz von Sammeltaxen, Kantine* bzw. *Teecke am Arbeitsplatz* und *eine Gesangsform*.

Im Arabischen vollzieht sich manchmal die Bedeutungsverschiebung erstens aufgrund eines Wortartenwechsels, wie bei *kāš* (Cash), *lūks* (Luxus) und *lūb* (Lob), die im Arabischen nicht als Substantive wie in den Herkunftssprachen, sondern als Adjektive verwendet werden. Zweitens liegen bei einigen Internationalismen im Arabischen nur Kurzformen vor, wie bei *rišibšan* (Wohnbereich in der Wohnung), *fūlī* (Volleyball) und *ʾistūb* (Bremslicht), die als Kurzwörter von *reception room, volleyball, stoplight* im Englischen zu interpretieren sind.

Die abweichende Bedeutung bei einigen Internationalismen im Deutschen resultiert manchmal daraus, dass der Internationalismus historisch belegt ist. *Pantalons* im Plural ist nur *eine lange Hose als Mode während der französischen Revolution*, auch die Singularform *Pantalon* ist *eine komische Figur mit langer Hose in einer Art von Komödie*. Obwohl die aktuelle Bedeutung im Arabischen *Hose* enthalten ist, haftet dem Wort ein historischer Bezug an. Bei *Komödiant* und *Gymnasium* ist die im Arabischen gültige Bedeutung *Schauspieler* bzw. *Fitnessraum* im Deutschen nicht mehr aktuell, sondern *Heuchler* bzw. *höhere Schule mit Abiturabschluss*.

In beiden Sprachen kommt es in einigen Fällen zum Splitten eines Internationalismus in zwei Lexeme, je nach der Bedeutungsvariante. Das liegt in beiden Sprachen bei *tikīl/ʾitīkīl* und *Etiket/etikette* für die Bedeutungsvarianten *Aufschrift/Aufkleber* bzw. *feine Sitte* (im Deutschen jedoch *Etikette* für die andere Bedeutung, aber veraltet) vor; im Arabischen darüber hinaus bei *krīm* (Haussalbe)/*krīma* (Sahne), *klāših* (Klischee)/*ʾaklāših* (Stempel). Im Arabischen steht *tilīgrāf* (Telegraph) bedeutungsmäßig für die deutschen Lexeme *Telegraf* und *Telegramm*.

Bevor wir die Behandlung der semantischen Veränderungen bei Internationalismen in beiden Sprachen abschließen, wollen wir kurz auf zwei semantische Relationen zu

sprechen kommen, nämlich Polysemie und Homonymie, die direkt damit zusammenhängen. Viele in den Gebersprachen polyseme Internationalismen werden auch in beiden Sprachen polysem verwendet, z. B. *blūk* (Block), *ʿalbūm* (Album), *būfīh* (Büffet) usw. Die Frage, ob alle Bedeutungsvarianten gleich mit dem Wort gekommen sind, ist schwer zu beantworten. Nahe liegend ist aber, dass die Bedeutungsvarianten nach und nach mit dem bezeichneten Gegenstand/Sachverhalt in die Nehmersprachen gewandert sind, eventuell auch mittels verschiedener Sprachen. Durch die oben erwähnte Bedeutungsverengung bzw. -erweiterung mittels Aufgabe bzw. Aufnahme von Bedeutungsvarianten wird die Polysemie interlingual erweitert oder reduziert, manchmal bis zur Monosemie, z. B. existiert *ʾukāsyūn* (Okkasion) im Arabischen nur in der Bedeutung *Kaufgelegenheit* und *būdī* (Body) bedeutet im Deutschen nur *Körper*. Manchmal ist die Polysemie erst in beiden Sprachen entstanden, z. B. *sītī* (City) hat, wie oben erwähnt, in beiden Sprachen jeweils eine neue Bedeutungsvarianten bekommen.

Es gibt genug Beispiele im Korpus für Homonymie. In beiden Sprachen sind Internationalismen wie *bār* (die Bar (Plural mit *s*)/das Bar) und der aus zwei Sprachen stammende Internationalismus *sirfīs* (der Service (Plural mit *s*)/das Service (ohne Plural oder auch mit *s*)). Dazu kommen noch einige Ausdrücke, die als Substantive und Adjektive verwendbar sind: In beiden Sprachen beispielsweise *tūb* (Top/top), *fūlī* (Volley/volley); und einige nur im Deutschen, wie *Solitär/solitär*, *Negativ/negativ*, *Crème/creme*. Im Arabischen finden sich Homonyme, die aus einer Sprache stammen, wie *būks* (Box/Kasten), *mānūwāl* (Manual/manuell), aber auch solche aus zwei Sprachen, vgl. *šūb* (eg. shop (Geschäft))/*šūb* (fz. chope (Krug)), *šīk* (eg. chic (schick))/*šīk* (fz. chèque (Scheck)), *kārtūn* (fz. carton (Karton))/*kārtūn* (eg. cartoon (Zeichentrick)). Es ist oft sehr schwierig, homonyme Ausdrücke im Arabischen festzustellen. Im Deutschen dienen bisweilen formale Eigenschaften, wie abweichende Artikel, andere Pluralformen oder verschiedene Wortarten, zur Unterscheidung von Homonymen. Diese unterscheidenden Merkmale sind nicht ohne weiteres auf das Arabische anzuwenden, denn der arabische Artikel trägt keine Genusmarkierung und mit dem Fehlen der Groß- und Kleinschreibung entbehrt man ein orthographisches Unterscheidungsmerkmals von Substantiven und Adjektiven. Für unsere Entscheidung stützen wir uns bei den Substantiven und Adjektiven auf unterschiedliches syntaktisches Verhalten und bei nur substantivischen Homonymen auf das Verhalten hinsichtlich der Pluralbildung. Die Substantive *bār*, *sirfīs* und *šūb* weisen nämlich Unterschiede in den Pluralformen auf: In der Bedeutung *Luftdruckmesseinheit*, *Dienst* und *Geschäft* ist eine Pluralform kaum möglich – man benutzt hier teilweise die entsprechenden, einheimischen Lexeme im Plural –, aber in der Bedeutung *Kneipe*, *Geschirr* und *Krug*.

Manche Internationalismen werden in übertragener Bedeutung verwendet. So bezeichnet man im Deutschen *außergewöhnliche Ansichten* als *unorthodox*, *jemand, der vielseitig einsetzbar ist* als *Joker* und *langwierige Ereignisse* als *Marathon*. Auch im Arabischen ist jede kritische Stichelei (besonders in der Presse) *kabsūla* (Kapsel), jede Gruppe, die sich als mächtig herauskristallisiert und, ohne verbrecherisch zu sein, ande-

ren ihre Regeln vorschreibt oder einen Bereich kontrolliert eine *māfyā* (Mafia), und jeder mit einem großartigen Projekt ist eine *ʿimbrāṭūriyya* (Empire).

Nach dieser exemplarischen Darstellung der semantischen Veränderungen dürfte es ersichtlich sein, dass die Repräsentanten der Internationalismen in den Geber- und Vergleichssprachen semantisch nicht immer deckungsgleich sind. Benutzt man die Unterscheidung von Schaefer (1990a:67f.) zwischen der „Bedeutungsäquivalenz“, die die „Relation zwischen Ausdruck und Inhalt eines sprachlichen Zeichens“ betrifft, und der „Bezeichnungsäquivalenz“, also in Bezug auf die „Relation zwischen sprachlichem Zeichen und bezeichnetem Gegenstand/Sachverhalt“ (ebda. 67), ergeben sich für die vorgestellten Arten der Bedeutungsveränderung folgende Äquivalenzbeziehungen: Wenn die Repräsentanten eines Internationalismus in einem oder mehreren semantischen Merkmalen divergieren, dann besteht zwischen ihnen eine Teil-Äquivalenz auf der Bedeutungsebene. Bei der Aufgabe bzw. Annahme von Bedeutungsvarianten erstreckt sich die partielle Äquivalenz auch auf die Bezeichnungsebene, weil hier die Teil-Bedeutungsveränderung mit einer teilweise abweichenden Extension verbunden ist. Im Falle der Bedeutungsverschiebung liegt eindeutig eine Null-Äquivalenz auf beiden Ebenen vor. Anders als bei den phonologisch-graphemischen und morpho-syntaktischen Kongruenzabweichungen, die teilweise aus Unterschieden zwischen dem arabischen und dem deutschen Sprachsystem resultieren, sind die Abweichungen in der Äquivalenz anders motiviert. Verantwortlich dafür sind in erster Linie die von den Internationalismen mitgebrachten semantischen Merkmale bzw. Varianten und die Anwendung auf eine nicht immer deckungsgleiche außersprachliche Wirklichkeit.

Damit haben wir aber nur die Auswirkung eines Teils der Komponenten besprochen, die nach Schaefer (1990a:69ff.) die totale Äquivalenz auf der Bedeutungsebene beeinträchtigen können, nämlich die „unterschiedliche Anzahl von Sememen“ bzw. die Peripherie eines „Semems“, die „unterschiedliche Spezifizierung“ und „Extension“ sowie die Unterschiede in den „paradigmatischen“ und „syntagmatischen Beziehungen“. Weitere totale Bedeutungsäquivalenz beeinträchtigende Komponenten nach ihm sind die Unterschiede in den „diasystematischen Markierungen“, also in „diachronischer“, „diatopischer“, „diastratischer“, „diakonnotativer“, „diatechnischer“, „dianormativer“ und „diafrequenter Hinsicht“ (ebda. 70). Auf der einen Seite betrachten wir es als unerlässlich, diese Komponenten in die Feststellung des Äquivalenzgrades einzubeziehen, denn eine Betrachtung nur auf der Bedeutungs- und Bezeichnungsebene behandelt die Repräsentanten eines Internationalismus in den Geber- und in den Nehmersprachen als gleichwertig im Hinblick auf diese Parameter, was schwerlich anzunehmen ist. Außerdem setzen diese Komponenten die Internationalismen mit einigen außersprachlichen Elementen in Beziehung, die für den Vergleich der Sprachen interessant sein können. Auf der anderen Seite aber sind einige dieser Komponenten mit anderen Faktoren so vernetzt, dass plausible Aussagen über deren Einfluss auf die Äquivalenz schwer zu sein scheinen, was wir im Folgenden anhand von einigen dieser Komponenten zu erörtern versuchen.

Ohne Einfluss auf die Äquivalenz der Internationalismen im Korpus bleibt die diachronische Markierung. Es handelt sich bei den hier behandelten um allgemeinsprachliche Lexeme oder Fachlexeme, die überall in Fachtexten verwendet werden oder allgemeinsprachlich geworden sind. Die Auswirkung der Diachronie auf die Äquivalenz beschränkt sich auf einige Internationalismen, die im Deutschen nicht mehr verwendet werden, z. B. *Pantalons*, *Advokat*, oder deren für die Gebersprache und das Arabische noch aktuelle Bedeutung veraltet ist, z. B. *Komödiant* (Schauspieler), *Gymnasium* (Fitnessraum), *Okkasion* (Kaufgelegenheit). Da der individuelle konnotative Bezug alle Lexeme einer Sprache betreffen kann, gehen wir hier von einer sprachgemeinschaftlichen Konnotation aus. Da aber auch diese Art von Konnotation bei den einzelnen Internationalismen unterschiedlich sein kann, ist hier die Abweichung in der Äquivalenz für jeden Internationalismus zu bestimmen. Dabei geht es von einfachen Begriffen, wie *Papa*, *Bus*, *Polizei*, über anders auslegbare, wie *Imperialismus*, *Radikalismus*, *Demokratie*, bis hin zu den religiös konnotierten, wie *Bar*, *Whisky*, *Roulette*. Die kulturelle Nähe der deutschen Gesellschaft zu den großen Gebersprachen lässt die Abweichung in der Konnotation im Allgemeinen geringer ausfallen als in der arabischen Sprachgemeinschaft.

In stilistischer Hinsicht sind viele Fremdwörter im Nachteil, denn sie haben in den Gastsprachen sehr oft einen 'Lieber-Vermeiden-Status' und gelten für puristische Gemüter als stilistisch minderwertig bzw. als schlechte Ausdrucksweise gegenüber den einheimischen Lexemen. Daher ist nicht immer in dianormativer Hinsicht ein objektiver Vergleich zwischen den Internationalismen in den Geber- und Nehmersprachen zu erwarten.

Viele Faktoren begünstigen die Verwendung der Internationalismen in den Vergleichssprachen. Dazu gehören das Bildungsniveau der Sprachbenutzer, der Grad der morpho-syntaktischen und semantischen Einschränkungen, die Aktualität des Internationalismus, z. B. *Grammophon*, *Trolleybus* würden wegen des fehlenden Aktualität der bezeichneten Gegenstände allgemein niedrigere Verwendungsfrequenz aufweisen, und die Relevanz des Internationalismus für die Sprachgemeinschaft, beispielsweise sind Lexeme wie *Sir*, *Lady*, *Colonel* im Arabischen und Deutschen ohne direkten außersprachlichen Bezug. Außerdem dürfte die Verwendungsfrequenz im mündlichen Gebrauch höher als im schriftlichen sein. Das liegt in erster Linie daran, dass die gesprochene Sprache alle Normierungszwänge ablegt bzw. sich aller Normierungsversuche entzieht. In der Verwendung konkurrieren darüber hinaus die Internationalismen mit den entsprechenden einheimischen Lexemen. Internationalismen ohne einheimische Konkurrenz erfreuen sich einer genauso frequenten Verwendung wie in den Gebersprachen, z. B. *Tennis*, *Atlas*, *Jazz*, *Sweater*, *Film* usw. Bei Vorhandensein eines einheimischen Lexems pendelt die Beliebtheit bei der Verwendung. So werden beispielsweise im Arabischen die Internationalismen *kūmbiyūtar* (Computer) statt *ḥāsib ʿālī* und *būṣṭa* (Post) statt *maktab barīd* und im Deutschen *Sauna* statt *Dampfbad* und *Drama* statt *Trauerspiel* bevorzugt. Dagegen benutzt man im Arabischen beispielsweise die einheimischen Lexeme *maḥall* statt *šūb* (Shop) und *sūq* statt *mārkit* (Markt) und im Deutschen

*Kostüm* statt *Tailleur* und *Schlafanzug* statt *Pyjama*. Man muss auch erwähnen, dass Kriterien wie Bildungsniveau, Sozialschicht und Mündlichkeit/Schriftlichkeit die Wahl zwischen dem fremden und dem einheimischen Lexem mitbestimmen. Außerdem sind fremde und einheimische Lexeme, deren Beziehung zueinander eine Einzeluntersuchung verdient, nicht in jeder Hinsicht deckungsgleich, beispielsweise besteht semantisch gesehen zwischen dem arabischen Lexem *tifl* und dem deutschen *Kind* auf der einen Seite und dem Internationalismus *Baby* auf der anderen Seite eine Beziehung der Inklusion.

Mit diesen Ausführungen wollten wir zeigen, dass die Äquivalenzbeziehung zwischen den Repräsentanten der Internationalismen sich sehr komplex gestaltet, daher nicht immer leicht feststellbar und für jeden Internationalismus einzeln zu bestimmen ist. Für Schaefer (1990a:71) „wäre Bedeutungsäquivalenz gegeben“, wenn zwei Lexeme in zwei verschiedenen Sprachen in allen der hier besprochenen Komponenten „zumindest partiell übereinstimmen“. Demnach ist für eine Reihe von Internationalismen, besonders im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, Bedeutungs- bzw. Bezeichnungsäquivalenz anzunehmen, vgl. *tinis* (Tennis), *būbkūrn* (Popcorn), *sāndwītš* (Sandwich), *kūmbiyūtar* (Computer), *dīsk* (Disc), *dīġītāl* (digital).

## 6. Literatur

- Abul-Fadl, F. (1969): Neue arabische Ausdrücke. In: Festschrift für Hans Wehr, S. 112-129.
- Bergmann, R. (1995): 'Europäismus' und 'Internationalismus'. Zur lexikologischen Terminologie. In: Sprachwissenschaft 20, S. 239-277.
- Braun, P. (Hg.) (1979): Fremdwort-Diskussion. München.
- Braun, P. (1979): Fremdwörter als Internationalismen. Ein Beitrag zur interlinguistischen Behandlung von Fremdwortfragen. In: Braun, P. (Hg.) 1979, S. 13-33.
- Braun, P. (1990): Internationalismen – gleiche Wortschätze in europäischen Sprachen. In: Braun, P./Schaefer, B./Volmert, J. (Hgg.) 1990, S. 13-33.
- Braun, P./Krallmann, D. (1990): Inter-Phraseologismen in europäischen Sprachen. In: Braun, P./Schaefer, B./Volmert, J. (Hgg.) 1990, S. 74-86.
- Braun, P./Schaefer, B./Volmert, J. (Hgg.) (1990): Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie. Tübingen.
- Braun, P./Schaefer, B./Volmert, J. (Hgg.) (2003): Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie. Tübingen.
- Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Vorlage für die amtliche Regelung. (1995), hg. vom Internationalen Arbeitskreis für Orthographie. Tübingen.
- Die aktuelle Deutsche Rechtschreibung von A – Z (2002). 4. Auflage, München.
- Duden, Das Fremdwörterbuch. Mannheim [u. a.] 2001.
- Duden, Das große Fremdwörterbuch. Mannheim [u. a.] 2003.
- Duden, Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim [u. a.] 2003.
- Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim [u. a.] 1998.
- Fischer, W. (1975): Grammatik des klassischen Arabisch. Wiesbaden.

- Fischer, W. (1982): Das Altarabische in islamischer Überlieferung: Das klassische Arabisch. In: Grundriss der arabischen Philologie, Bd. I: Sprachwissenschaft, hg. von W. Fischer, S. 37-50.
- Grohmann, A. (1932): Griechische und lateinische Verwaltungstermini im Arabischen Aegypten. In: Chronique d'Egypte 13/14, S. 275-284.
- Großes Wörterbuch, Französisch/Deutsch, Deutsch/Französisch (2000). Köln.
- Großwörterbuch, Englisch/Deutsch, Deutsch/Englisch (2003). Köln.
- Hamann, B. (1997): Internationalismen im Arabischen. Hausarbeit, Ruhr-Universität Bochum.
- Helbig, G./Buscha, J. (2002): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin [u. a.].
- Issawi, Ch. (1966): European Loan-Words in Contemporary Arabic Writing: a Case Study in Modernization. In: Middle Eastern Studies Volume 3/No. 1, S. 110-133.
- Kompaktwörterbuch, Französisch/Deutsch, Deutsch/Französisch. Gütersloh/München 1994.
- Kompaktwörterbuch, Italienisch/Deutsch, Deutsch/Italienisch. Gütersloh/München 1999.
- Köpcke, K. M. (1993): Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen. Versuch einer kognitiven Morphologie. Tübingen.
- Lasselsberger, A. M. (2000): Die Kodifizierung der Orthographie im Rechtschreibwörterbuch. Eine Untersuchung zur Rechtschreibung im „Duden“ und im „Österreichischen Wörterbuch“. Tübingen.
- Littmann, E. (1954): Türkisches Sprachgut im Ägyptisch-Arabischen. In: Westöstliche Abhandlungen, Festschrift für R. Tschudi, S. 107-127.
- Matta, H. (1991): Sprachpurismus und das Problem der Fremdwörter im Deutschen und Arabischen. In: Kairoer germanistische Studien 6, S. 59-87.
- Neues Großes Wörterbuch, Fremdwörter. Köln 2002.
- Polenz, P. v. (1979): Fremdwort und Lehnwort sprachwissenschaftlich betrachtet. In: Braun, P. (Hg.), S. 9-31.
- Reckendorf, H. (1921): Arabische Syntax. Heidelberg.
- Reckendorf, H. (1967): Die syntaktischen Verhältnisse des Arabischen. Leiden.
- Schaeder, B. (1990): Versuch einer theoretischen Grundlegung der Internationalismenforschung. In: Braun, P./Schaeder, B./Volmert, J. (Hgg.) 1990, S. 34-46.
- Schaeder, B. (1990a): Das Problem der Äquivalenz – aus der Sicht der Internationalismen-Forschung. In: Braun, P./Schaeder, B./Volmert, J. (Hgg.) 1990, S. 63-73.
- Schaeder, B. (1994): Internationalismen – Gleiche Wortschätze in verschiedenen Sprachen. In: Schaeder, B. (Hg.): Siegener Institut für Sprachen im Beruf. Fachsprachen und Fachkommunikation in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis, S. 99-108. Essen.
- Schaeder, B. (2003): Neuerlicher Versuch einer theoretischen und methodischen Grundlegung der Internationalismen-Forschung. In: Braun, P./Schaeder, B./Volmert, J. (Hgg.) 2003, S. 71-107.

- Schall, A. (1982): Der arabische Wortschatz. In: Grundriss der arabischen Philologie, Bd. I: Sprachwissenschaft, hg. von W. Fischer, S. 142-153.
- Schatte, Ch. (1990): Internationalismen als „falsche Freunde“ in den Lexika des Deutschen und Polnischen. In: Braun, P./Schaefer, B./Volmert, J. (Hgg.), S. 87-93.
- Schmitz, H.-G. (1995): Internationalismen. Eine begriffs- und forschungsgeschichtliche Betrachtung. In: Germanistische Linguistik 20, S. 91-108.
- Schregle, G. (1977): Deutsch-arabisches Wörterbuch. Beirut.
- Selmy, E. M. (2000/2001): Die Komposita im Deutschen und Arabischen vor dem Hintergrund der Attribuierung. In: Kairoer germanistische Studien 12, S. 175-219.
- Spitaler, A. (1955): Materialien zur Klärung von Fremdwörtern im Arabischen durch retrograde Ableitung. In: Corolla Linguistica. Festschrift für F. Sommer, S. 211-220.
- Sternemann, R. (1983): Einführung in die konfrontative Linguistik. Leipzig.
- Thiel, R. (1959): Über die Geschlechtsgebung bei Fremdwörtern. In: Muttersprache 69, S. 263-266.
- Vollers, K. (1887): Beiträge zur Kenntnis der lebenden arabischen Sprache in Ägypten. In: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft 41, S. 365-402.
- Vollers, K. (1896): Beiträge zur Kenntnis der lebenden arabischen Sprache in Ägypten. In: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft 50, S. 607-657.
- Vollers, K. (1897): Beiträge zur Kenntnis der lebenden arabischen Sprache in Ägypten. In: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft 51, S. 291-326.
- Vollers, K. (1897): Beiträge zur Kenntnis der lebenden arabischen Sprache in Ägypten. In: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft 51, S. 343-364.
- Volmert, J. (1990): Interlexikologie – theoretische und methodische Überlegungen zu einem neuen Arbeitsfeld. In: Braun, P./Schaefer, B./Volmert, J. (Hgg.), S. 47-62.
- Wahrig, Deutsches Wörterbuch. Gütersloh/München 2001.
- Wahrig, Fremdwörterlexikon. Gütersloh/München 2001.
- Wehr, H. (1958): Arabisches Wörterbuch. Wiesbaden.
- Wild, S. (1982): Die arabische Sprache der Gegenwart. In: Grundriss der arabischen Philologie, Bd. I: Sprachwissenschaft, hrsg. von W. Fischer, S. 51-57.

**Wolfgang Heydrich (Universität Hamburg)**  
**Normativität in der Sprachwissenschaft (Thesen)**

**I.**

Es besteht eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen

- (a) der *normativen* Orientierung einer langen Tradition der Grammatikschreibung und
- (b) dem *deskriptivistischen* Selbstverständnis, das sich die moderne Sprachwissenschaft zu Eigen gemacht hat.

Ad (a): Grammatikschreibung hat in der Neuzeit in Europa ihren wesentlichen Ort in der langen Geschichte der Herausbildung, Aufwertung und gesellschaftlichen Durchsetzung der europäischen Nationalsprachen. Noch heute ist das vorwissenschaftliche Verständnis von „Grammatik“ stark durch diese normative Tradition geprägt.

Es handelt sich historisch um einen Jahrhunderte währenden Prozess, der von verschiedenen politischen, pädagogischen, sozial-, kultur-, auch religionsgeschichtlichen Momenten geprägt war und den die gelehrte Thematisierung von Sprache normativ begleitet und beeinflusst hat. Bestimmend war das Verhältnis von Latein und Volkssprachen, das zunehmend eine neue Bewertung erfuhr, was schließlich zur gänzlichen Marginalisierung des Lateins führte. Man kann den Prozess geradezu als „Entdeckung der Volkssprachen“<sup>1</sup> fassen. Grammatikschreibung hat demnach historisch sehr viel mehr mit der Konstitution einzelner Sprachen – als Verkehrsmedien gesellschaftlicher Kommunikation im nationalen Rahmen – zu tun als mit ihrer angemessenen Beschreibung. Der rein deskriptive Ertrag der Geschichte der Grammatikschreibung (von ihren antiken Wurzeln und der *grammatica speculativa* der Modisten, über die rationalistischen Sprach- und Grammatiktheorien, die Sprachharmonien, die Darstellung außereuropäischer und exotischer Sprachen (vor allem zum Zwecke von Mission und Kolonialisierung) bis hin zu didaktischen, aufklärerischen und sprachpflegerischen Ansätzen bis

---

<sup>1</sup> Vgl. Jürgen Trabant (1990): „Immer weniger als willkürliches Zeichen: Europäische Sprach-Semiotik von Dante bis Humboldt“. In: ders.: *Traditionen Humboldts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.11-33.

hinein ins 19. Jahrhundert) war – wie bedeutend ihn die Historiographie der Sprachwissenschaft<sup>2</sup> auch veranschlagen mag – aufs Ganze gesehen eher ein Epiphänomen.

Die Etablierung von Standards der Schriftlichkeit spielte für das diesem Prozess zugrunde liegende normative Sprachverständnis eine zentrale Rolle; Buchdruck und Bibelübersetzung haben ihn entschieden beschleunigt. Das Zurückdrängen von Mehrsprachigkeit, die Vereinheitlichung von regionalen Varietäten und die Durchsetzung von Normen für Schriftlichkeit gingen Hand in Hand. Standardsprache ist zunächst und vor allem Schriftsprache.

Sprachliche Homogenität war das (zumindest implizite) *telos* der Entwicklung.

Ad (b): Für die moderne, vom Strukturalismus (in seiner europäischen und amerikanischen Variante) geprägte Sprachwissenschaft ist Homogenität dagegen eine Idealisierung, eine methodisch *eingeführte Unterstellung*. Als Ausgangspunkt wird typischerweise (als Fiktion oder theoretische Größe) ein idealer Sprecher-Hörer in einer homogenen Sprachgemeinschaft angenommen. Erst im Anschluss an die systematische Beschreibung des ihm zugeschriebenen (impliziten) sprachlichen Wissens – und eigentlich gar nicht mehr im engeren Kontext der Sprachwissenschaft selbst – lässt sich das Problem der Verständigung verschiedener empirischer Sprecher-Hörer unter den Bedingungen sprachlicher Inhomogenität thematisieren. Ein für eine Sprache angenommenes kohärentes grammatisches System ist damit nicht mehr als projektives Ziel der mehr oder minder gelenkten Entwicklung eines *de facto* immer inhomogen strukturierten Verständigungsmediums aufzufassen, sondern wird methodisch vorausgesetzt. Ziel- und Ausgangspunkt finden sich gewissermaßen vertauscht. Der homogene Konvergenzpunkt der Standardisierung von Sprache wird methodisch als Voraussetzung ihrer empirischen Beschreibbarkeit fixiert.

Damit ist das normative *movens* der Geschichte der Grammatikschreibung still gestellt und der Weg frei für eine in ihrem Selbstverständnis wertfrei, wissenschaftlich und rein deskriptiv orientierte Grammatikkonzeption. *In puncto* dieses Wissenschaftsethos' konnte die strukturalistische und nach-strukturalistische Linguistik im Übrigen – über alle Brüche hinweg – sehr wohl an das Selbstverständnis schon der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft des 19. Jahrhunderts und mehr noch an das der Junggrammatiker anknüpfen. Seitdem die gelehrte Beschäftigung mit Sprache, inklusive der Einzelsprachen und ihrer Grammatik, sich im 19. Jahrhundert als Wissenschaft konstituiert hat, sucht sie – freilich bis heute nicht unumstritten – eine methodologische Orientierung an den Wissenschaftsstandards der Naturwissenschaften.

<sup>2</sup> Vgl. etwa Andreas Gardt (1999): Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert. Berlin / New York: de Gruyter

## II.

Das geschilderte Verfahren eines methodischen Wegkürzens der normativen Wurzeln der Grammatiktradition hat in der Tat einen enormen Fortschritt an Adäquatheit und Tiefenschärfe erbracht.

Vor allem die Einsicht in die durchgängige Strukturabhängigkeit von sprachlichen Regularitäten auf allen Ebenen der Sprachbeschreibung stellt einen Gewinn dar, der sich erst in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts in einer die Disziplin grundsätzlich prägenden Weise durchgesetzt hat und der zu einem enorm vertieften Verständnis der grammatischen Organisiertheit natürlicher Sprachen führte. Dieser Fortschritt verdankt sich nicht zuletzt den Anleihen, die die moderne Sprachwissenschaft bei Disziplinen wie Logik, (analytischer) Sprachphilosophie sowie den Theorien formaler Sprachen, Automaten und rekursiver Funktionen genommen hat.

Die Möglichkeit der sprachwissenschaftlichen Erschließung dieser formalen Ressourcen ist nun aber ersichtlich gerade der oben geschilderten Strategie radikaler Idealisierung und der Einführung von starken Homogenitätsannahmen geschuldet.

Ohne mich anheischig machen zu wollen, in der hier gebotenen Kürze einen Einblick in moderne Grammatiktheorien zu geben, möchte ich an dieser Stelle das Prinzip der Strukturabhängigkeit sprachlicher Regularitäten anhand eines kleinen Beispiels aus der Syntax des Deutschen erläutern.

Betrachten wir den Objektsatz in (1)

(1) Maria sieht, dass zwei Frauen mit einem Laptop arbeiten.

Jenseits der im Rahmen der traditionellen Grammatik erhebbarer Phänomene (morphologische Formen, grammatische Beziehungen – wie Rektion und Kongruenz –, Beschränkungen der Wortstellungen etc.) lässt sich das Augenmerk darauf lenken, dass bei einer Äußerung von (1) zunächst offen bleibt, ob *mit einem Laptop* adverbial zu *arbeiten* oder attributiv zu *zwei Frauen* aufgefasst werden soll. Traditionell sind dies inhaltliche, rhetorisch-stilistische Möglichkeiten, die das Verständnis der Rede betreffen, nicht eigentlich das Netzwerk von in grammatischen Formen manifesten Bezügen. Eine alternative syntaktische Strukturierung (wie sie mit (1)(a) und (1)(b) angedeutet ist), die mit hierarchisch angeordneten Konstituenten arbeitet, wäre darum traditionell allenfalls als Illustration einer bloß pragmatisch bedingten Deutungsalternative in Betracht zu ziehen.

(1)(a)...., dass [{zwei Frauen} [{mit [einem Laptop]] arbeiten]]

(1)(b)...., dass [{[zwei Frauen] [mit [einem Laptop]]} arbeiten]

Man kann aber einsehen, dass die Alternative nicht bloß pragmatisch ist, sondern grammatisch manifeste syntaktische Strukturen betrifft.

Wenn man nämlich den Objektsatz in (1) in einen Hauptsatz verwandelt, muss das finite Verb an der zweiten Position stehen – d.h. hinter der sich schließenden geschweiften Klammer. In der (b)-Variante bleibt die Wortstellung dabei erhalten, während sie sich in der (a)-Variante verändert.

(2)(a) *Zwei Frauen arbeiten mit einem Laptop.*

(2)(b) *Zwei Frauen mit einem Laptop arbeiten.*

Den beiden Deutungsmöglichkeiten von (1) entsprechen also syntaktische Strukturen, in denen die erste Position tatsächlich von verschiedenen Konstituenten eingenommen wird – grad so wie das in (1)(a) und (b) durch die geschweiften Klammern dargestellt ist.

Weiterhin ersetze man in (1) *mit einem Laptop* zunächst durch ein betontes Fragepronomen *in situ*, wodurch (3) entsteht – vorstellbar etwa als Nachfrage auf eine Äußerung von (1).

(3) *Maria sieht, dass zwei Frauen wómit arbeiten?*

Auch für (3) ergibt sich die Deutungsalternative (a) vs. (b).

(3)(a) ..., dass [{*zwei Frauen*} [*wómit arbeiten*]]

(3)(b) ..., dass [{*zwei Frauen*] *wómit*] *arbeiten*]

Wenn man nun aber die Voranstellung des Fragepronomens zur Bildung des indirekten Fragesatzes in (3) betrachtet, bemerkt man, dass nurmehr das (a)-Verständnis möglich ist.

(4) *Maria sieht, womit zwei Frauen arbeiten.*

Das indirekte Fragepronomen in (4) verweist also auf die Strukturposition von *wómit* entsprechend (3)(a), nicht aber entsprechend (3)(b). Dies kann man mit dem Notationsverfahren der Indizierung repräsentieren:

(4)(a) ..., womit<sub>i</sub> [{*zwei Frauen*} [*t<sub>i</sub> arbeiten*]]

(4)(b)\*..., womit<sub>i</sub> [{*zwei Frauen*] *t<sub>i</sub>*] *arbeiten*]

Schließlich bemerkt man, dass (1) noch in einer zweiten Hinsicht mehrdeutig ist: das Zahlwort *zwei* kann den Skopus des Artikels *ein* einbetten (so dass dann von zwei Frauen die Rede ist, die je mit einem Laptop arbeiten) oder umgekehrt der Artikel den des Zahlworts (wonach es einen Laptop gibt, mit dem zwei Frauen arbeiten). Diese Mehrdeutigkeit ist von der ersten unabhängig. Eine Darstellung der vier Lesarten könnte so aussehen:

(5)(a) ..., dass [[*zwei Frauen*]<sub>i</sub>[[*mit einem Laptop*]<sub>j</sub>[[*t<sub>i</sub>*]<sub>j</sub> [*t<sub>j</sub> arbeiten*]]]]]

(5)(b) ..., dass [[*zwei Frauen*]<sub>i</sub>[[*mit einem Laptop*]<sub>j</sub>[[*t<sub>i</sub> t<sub>j</sub>*] *arbeiten*]]]]]

(5)(a') ..., dass [[*mit einem Laptop*]<sub>j</sub>[[*zwei Frauen*]<sub>i</sub>[[*t<sub>i</sub>*]<sub>j</sub> [*t<sub>j</sub> arbeiten*]]]]]

(5)(b') ..., dass [[*mit einem Laptop*]<sub>j</sub>[[*zwei Frauen*]<sub>i</sub>[[*t<sub>i</sub> t<sub>j</sub>*] *arbeiten*]]]]]

In (a') und (b') sind die Skopusverhältnisse in Abweichung von der linearen Reihenfolge von *zwei Frauen* und *mit dem Laptop* in (1) repräsentiert. Man mag argumentieren, hier lägen pragmatisch stark markierte Lesarten vor, die allenfalls in besonderem situativen Zusammenhang einschlägig werden, oder durch Betonung von *einem* forcierbar sind. Es handele sich hier somit gar nicht um eine Variation der syntaktischen Struktur selbst. Tatsächlich aber sind Skopuseinbettungen bereits in der syntaktischen Struktur von (1) verankert und lassen sich nicht als Effekt bloß pragmatischer Markierung auf-

fassen. Dies ergibt sich aus grammatischen Beschränkungen für den pronominalen Anschluss. In

(6) *Maria sieht, dass zwei Frauen mit einem Laptop arbeiten. Er ist defekt.*

kann das Pronomen nur dann *einem Laptop* als Antezedenten haben, wenn der Artikel weiten Skopus hat (entsprechend Lesart (5)(a') oder (b')). Dieser Effekt ist unabhängig von situativen Faktoren und bedarf keiner markierenden Betonung. Wären die Skopusunterschiede in (1) rein pragmatischer Natur, *müsste* man pronominale Anschließbarkeit für beide Lesarten erwarten, ja präferiert für die pragmatisch weniger markierte Skopus-einbettung der Lesarten (5)(a) und (b).

Es soll hier nun nicht interessieren, in welcher Weise grammatische Theorien Strukturen wie die gerade angedeuteten im Einzelnen formal lizensieren. Auch der linguistisch eigentlich interessanten Frage nach einer Erklärung der mit (1) bis (6) dargestellten Fakten gehe ich nicht nach. Vielmehr halte ich fest: Die moderne Grammatikforschung, die im vergangenen Jahrhundert Anschluss an die Errungenschaften der formal-wissenschaftlichen Disziplinen gefunden hat, zeigt die grammatische Realität von Strukturen auf – gerade auch jenseits der traditionell in Betracht gezogenen sprachlichen Formbestände, Beziehungen und Stellungsmuster. Dadurch erschließt sie ein vertieftes Verständnis der grammatischen Organisation natürlicher Sprachen.

### III.

Die moderne Linguistik ist freilich mit den von ihr erzielten Fortschritten *in puncto* deskriptiver Adäquatheit keineswegs zufrieden. Seit Chomskys „Aspects of a Theory of Syntax“<sup>3</sup> wird ein weitergehender Anspruch geltend gemacht, nämlich der auf explanative Adäquatheit.

Von der Grammatik einer einzelnen natürlichen Sprache L wird nunmehr nicht nur gefordert, dass sie deren strukturelle Gegebenheiten in der einen oder anderen Weise angemessen und erschöpfend erfasst, sondern auch, dass sie dies in einer ganz bestimmten Weise tut. Nämlich so, dass deutlich wird, dass L eine Instanz der Gattung natürliche Sprache an sich ist. Es soll systematisch aufgezeigt werden, welche Eigenschaften L als natürliche Sprache mit allen anderen Einzelsprachen prinzipiell teilt und welche sie von ihren Schwestern speziell unterscheiden. Es gilt demnach, einzelsprachlich Idiosynkratisches vor dem Hintergrund eines universellen Rahmens zu verorten. Diesen Rahmen bietet die Universalgrammatik.

Dass die *prima facie* enorme Variationsbreite der grammatischen Organisation natürlicher Sprache sich im Kern – bei angemessener formaler Darstellung – letztlich als eher geringfügig, jedenfalls als strukturell oberflächlich herausstellen könnte und sich an einer beschränkten Anzahl von Parametern festmachen lässt, ist eine Hypothese, die weite Bereiche der grammatiktheoretischen Forschung der vergangenen Jahre inspiriert und geleitet hat. Sie kann sich auf die Tradition der rationalistischen Grammatiken des

<sup>3</sup> Noam Chomsky (1965): *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge. Mass.: MIT Press

17. und 18. Jahrhunderts berufen, die ebenfalls einer universalistischen Perspektive verpflichtet waren.<sup>4</sup>

Mit zwei Einschränkungen allerdings: Zum einen ist die traditionelle Unterstellung, der zufolge das anhand der antiken Sprachen (vor allem Griechisch und Latein) entwickelte grammatische Kategoriensystem als universell zu gelten habe, unhaltbar geworden. Zum anderen steht kein apriorischer (transzendentaler) Zugang zur Universalgrammatik mehr zur Verfügung. Ob also der Universalismus in der Grammatiktheorie stimmt (und in welchem Maße), ist im 20. Jahrhundert eine durch und durch empirische Frage geworden.

Dass eine positive Antwort plausibel ist, dafür haben Chomsky und seine Anhänger eine Reihe starker Argumente vorgetragen, die wesentlich auf Fakten des Spracherwerbs rekurren. Dass Kinder ihre Muttersprache *quasi* anstrengungslos erwerben – in einer sehr kurzen Zeitspanne, weitgehend intelligenzunabhängig, im Wesentlichen unangeleitet und praktisch unbeeinflusst von Korrekturen und überhaupt ohne sogenannte negative Evidenz –, dafür erscheint als beste Erklärung, dass der Bereich potenzieller Resultate des Spracherwerbsprozesses von vornherein hochgradig restringiert ist. Universelle Beschränkungen für mögliche natürliche Sprachen müssen demnach sehr mächtig sein. In wesentlichen Zügen, insbesondere in tief liegenden Prinzipien ihrer grammatischen Struktur sind natürliche Sprachen demnach keineswegs kontingent, sondern könnten – wie die Dinge nun einmal empirisch liegen – gar nicht anders sein.

#### IV.

Die mit dem Postulat der Erklärungsadäquatheit verknüpfte These, in der Grammatiktheorie sei von einem universalgrammatischen Kern auszugehen und einzelsprachliche Grammatiken seien in detaillierender Spezialisierungen zu entwickeln, hat eine methodologische und eine nativistische Lesart.

Unter methodologischer Lesart liefert die These einen theoretischen Rahmen, mit dem sich Variation und Gemeinsamkeit natürlicher Sprachen (also die natürlichen Einzelsprachen und die natürliche Sprache als solche) einfach und systematisch aufeinander beziehen lassen und sie sichert die Einheitlichkeit des Gegenstandsbereichs der Sprachwissenschaft – indem sie etwa ein uniformes Bezugssystem für typologische Studien stiftet.

Der Nativismus geht weiter, indem er die Universalgrammatik nicht bloß als methodisch gebotenes Konstrukt der Theoriebildung ansieht, sondern als in der mentalen Ausstattung der (idealen) Sprecher-Hörer selbst verankert. Nicht nur gilt ihm zufolge, dass Spracherwerb nur deswegen möglich ist, weil natürliche Sprachen universellen Restriktionen unterliegen, sondern zugleich, dass natürliche Sprachen nur deswegen universellen Restriktionen unterliegen, weil die mentale Ausstattung der eine Sprache erwerbenden Sprecher-Hörer Beschränkungen allererst induziert. Die Universalgrammatik ist

<sup>4</sup> Andreas Gardt (1999), a.a.O., S. 203ff.

nach nativistischer Überzeugung nichts anderes als eine kognitive Struktur, die von einem neurophysiologischen Substrat getragen wird; sie ist genetisch bedingt. Damit wird die Sprachwissenschaft in letzter Instanz zu einem Gebiet die Biologie.

## V.

Die nativistisch konzipierte Linguistik begnügt sich nicht damit, den Anschluss an die, insbesondere auch von den Naturwissenschaften geteilten methodischen Standards von Wissenschaftlichkeit zu halten, sondern versteht die Sprachwissenschaft selbst als Naturwissenschaft: *biolinguistics*. Chomsky schreibt in einem neueren Artikel<sup>5</sup>:

I will assume [...] an approach to the study of language that takes the object of inquiry to be an internal property of persons, a subcomponent of (mostly) the brain that is dedicated specifically to language: the human „Faculty of Language“ [...]. A stronger thesis is that the biolinguistic approach has a kind of privileged status, in that every constructive approach to human language and its use presupposes it, or something similar, at least tacitly. That too seems to me tenable [.]

In ihrem wissenschaftlich ernst zu nehmenden Kern befasst sich das Studium natürlicher Sprachen nach Chomsky mit den biologischen Anteilen des Spracherwerbs. Man nimmt an, dass es ein klar abgrenzbares, intern stabiles, hauptsächlich neurophysiologisch geprägtes System gibt, einen Spracherwerbsmechanismus (*language acquisition device*), der – unter idealisierten Bedingungen betrachtet – bestimmte Umweltreize (*primary linguistic data*) auf Einzelsprachen abbildet, die als parametrisierte Prinzipiensysteme darstellbar sind.

Die oben angeführten Idealisierungen (Sprachliche Homogenität und idealer Sprecher-Hörer) sind dabei gerade nicht als kontrafaktische, aber methodisch gebotene, Annahmen aufzufassen, sondern erhalten eine realistische Deutung. Sie sind ihrem Status nach eher den idealen Gasen der Physik vergleichbar als den rationalen Agenten der Ökonomie. *Sprachliche Homogenität* besteht insofern, als – streng genommen – nur Idiolekte als mentale Eigenschaften einzelner Personen zu bestimmten Zeitpunkten betrachtet werden (d.h. internalisierte Grammatiken). *Ideal* sind Sprecher-Hörer, weil nur ihre rekursive Fähigkeit zur Koppelung konzeptueller und lautlicher Strukturen in einem klar umrissenen Bereich interessiert, der Zusammenhang aber dieser Kompetenz und ihre möglichen Interferenzen mit anderen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten – insbesondere auch solchen der intersubjektiven Verständigung – ausgeklammert bleiben.

Chomsky ist sehr bewusst, wie stark damit sein Konzept von Sprache und Grammatik nicht nur von vorwissenschaftlichen Vorstellungen abweicht, sondern auch von der Begriffsbildung in anderen sprachbezogenen Disziplinen und sogar in angrenzenden Gebieten der Sprachwissenschaft selbst. Entsprechend seiner *stronger thesis* (siehe oben) liegt das nativistische Verständnis aber im Zentrum jeder ernsthaften wissen-

<sup>5</sup> Noam Chomsky (2001): „Beyond Explanatory Adequacy“. MIT, *Occasional Papers in Linguistics* 20, S. 1.

schaftlichen Bemühung um Sprache und wird von ihr *at least tacitly* vorausgesetzt. Chomsky diskutiert den Status von Idealisierungen daher nicht vor dem Hintergrund einer methodologischen vs. realistisch-nativistischen Deutung, sondern als Differenz des gewählten Gegenstandsbereichs: E-Sprache (externe, d.h. intersubjektiv geteilte Sprache) vs. I-Sprache (interne, d.h. intrasubjektive mentale Eigenschaft).

## VI.

David Lightfoot hat diesen Kontrast in etwas anderer Terminologie als einen zwischen biologischer und sozialer Konzeptualisierung von Grammatik gefasst<sup>6</sup>:

[Some] linguists use the term grammar to refer to [...] pedagogical tools, inventories of morphological properties of languages, and, in a common usage, descriptions of socially defined entities. On this [...] view of grammars, people speak of 'the grammar of French' or of some dialect of French to allude to an algorithm which supposedly characterizes some socially defined idea of French encompassing the language of Michel Platini, François Truffaut, Jacques Chirac, and many others. This view of grammars remains common among certain historical linguists. Grammars are taken to be devices which generate a corpus of sentences belonging to some socially or politically defined entity, not the knowledge of an individual person. Such algorithms, if they exist, would define the conventional idea of a language. Biological and social views of grammars are very different from each other. [...] There is nothing right or wrong about working with one or other notion, but there is a difference - a vast difference. Certain questions need to be dealt with at the level of an individual organism, and for certain purposes we can abstract away from individual variation and operate at a macroscopic level of aggregate species, societies, and languages.

Für den Nativisten Lightfoot ist klar, dass sich die primären (konkreten) Gegenstände der Linguistik auf dem *level of individual organisms* befindet, von wo der Weg der ableitenden Konstruktion auf den *level of aggregates* als sekundären Gegenstandsbereich führt. Seine Formulierung verdeckt freilich, dass das Verfahren des *abstract[ing] away from individual variation* recht verstanden gerade in die entgegengesetzte Richtung weist: weg von der Ebene sozialer Sprache als inhomogen strukturiertem, durch Variation bestimmtem Medium intersubjektiver Verständigung hin zur hypostasierten idiolektalen Varietät, in der nicht nur der historische Wandel sondern auch die dialektale, soziale, situative und registerbezogene Variation methodisch gleichsam auf einen ausdehnungslosen Punkt gestellt ist. Es ist wohl keineswegs von vornherein ausgemacht, ob der Begriff von Grammatik als *socially or politically defined entity* gegenüber dem der *biological grammar* der abgeleitete und abstraktere ist oder ob es sich nicht vielmehr gerade umgekehrt verhält.

<sup>6</sup> David Lightfoot (1999): *The Development of Language. Acquisition, Change, and Evolution*. Oxford: Blackwell, p. 42

Sicher hat Lightfoot Recht, Zweifel daran anzumelden, ob eine explanativ interessante algorithmische Bestimmung einer E-Sprache möglich ist, *which supposedly characterizes some socially defined idea of French encompassing the language of Michel Platini, François Truffaut, Jacques Chirac, and many others*. Trotz der bemerkenswerten Erfolge, den gerade in Frankreich seit 1635 die *Académie Française* bei ihren normativen Bemühungen um sprachliche Standardisierung aufzuweisen hat, stünde einer trennscharfen Bestimmung schon des Umfangs einer solchen Sprache nämlich allemal eine noch verbliebene erhebliche Inhomogenität und situative Variabilität entgegen. Wie oben betont, setzt die Verwendung algorithmischer Verfahren – bei aller Fruchtbarkeit bezüglich der deskriptiven Erhellung grammatischer Organisation – in ihrer Anwendung ja gerade Homogenität voraus.

Lightfoot lässt bemerkenswerter Weise die Möglichkeit unbeachtet, Homogenität rein methodologisch als Unterstellung einzuführen. Als Nativist sieht er Homogenität vielmehr naiv-realistisch: als biologisch verankert im *individual organism*.

## VII.

Es ist nun keineswegs meine Absicht, dem Nativismus als Forschungsprogramm irgend eine Berechtigung abzusprechen. Abgesehen davon, dass die theoretischen, deskriptiven und technischen Resultate, die in diesem Paradigma erzielt worden sind, säkular sind, bis heute Standards setzen und (insbesondere im Bereich von Syntax, Phonologie und Morphologie) *bench marks* definieren, an denen sich konkurrierende sprachwissenschaftliche Ansätze zu bewähren haben, handelt es sich hier schließlich um eine – wenn auch gewiss steile und von spekulativem Mut geprägte – *empirische* Hypothese, die ihre Fruchtbarkeit in letzter Instanz an den Fakten sprachlichen Verhaltens und sprachbezogener Einstellungen (Intuitionen) zu bewähren hat.

Es *könnte* also sehr wohl sein, dass unsere variablen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, noch in ihren diffizilsten Verästelungen, letztlich nur unter Bezug auf ein in sich abgeschlossenes robustes kognitives Modul zu verstehen sind, das ein genetisch vorgegebener *language acquisition device* anhand von *primary linguistic data* ausprägt und das sodann innerpsychisch zur Anwendung für andere kognitive und verhaltenssteuernde Module zur Verfügung steht.

Es *könnte* freilich auch sein, dass unsere sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sich von Anbeginn im Kontext des Erwerbs sozialer Interaktion, von Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Aneignung repräsentationaler Verfahren, von Greifen, Zeigen und Unterscheiden, von Ausdruck und Ausdruckswahrnehmung (gestisch, mimisch, mimetisch), von Aktion, Reaktion und Handlungsantizipation etc. entfalten und fortgesetzt verfeinern – also einerseits untrennbar verbunden sind mit der Entwicklung individueller Symbolverwendung allgemein und andererseits verwoben in die Teilnahme an den vielfältigen Formen sozialer Verständigung.

Handelt es sich bei dieser Alternative auch streng genommen um eher sprachpsychologische als linguistische Hypothesen *sensu stricto*, so wird doch ein Zusammenhang mit sprachwissenschaftlicher Forschung deutlich.

Zum einen: Forscher in der Tradition Chomskys neigen dazu, den Universalismus (die Forderung nach explanativ gehaltvoller Beschreibung von Einzelsprachen als parametrisierte Spezialisierungen universeller Prinzipien) schon begrifflich so eng mit dem Nativismus zu verknüpfen, dass ganz aus dem Blickfeld gerät, dass Universalismus möglich ist, auch wenn der Nativismus falsch wäre. Man versucht glauben zu machen, es stehe und fiele die universalistische Perspektive in der Sprachwissenschaft mit der Haltbarkeit der nativistischen Spracherwerbtheorie. Die ist m.E. falsch.

Zum anderen: Aus nativistischer Perspektive stellen sich eine Reihe vormals genuin sprachwissenschaftlicher Arbeitsgebiete als nunmehr marginalisierte Felder heraus, in denen es bloß um Sprach*verwendung*, d.h. die Anwendung impliziten sprachlichen Wissens im Zusammenspiel mit noch ganz anderen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten geht.

Von dieser Marginalisierung bedroht ist z.B. das doch noch weiland (im 19. Jahrhundert) die Disziplin fast vollständig prägende Gebiet der historischen Sprachwissenschaft und der Sprachgeschichte. Ein weites Feld der hier zu leistenden Forschung liegt unter nativistischer Perspektive nämlich außerhalb der Linguistik im engeren Sinne. Es ist sicher aussichtslos, ein auch nur annähernd vollständiges Bild des Sprachwandels in seinen sozialen, politischen, auch normativen und durch sprachplanerische Initiativen bedingten Zügen zeichnen wollen, solange man den Fokus der Beschreibungen auf Aspekte der parametrischen Variation und die Neuebelegung von Parametern im Prozess des Erstspracherwerbs im Wechsel der Generationen legt. – Zumindest umstritten ist auch, ob ein solches Vorgehen immerhin noch linguistisch wesentliche von arbiträren, kontingenten und marginalen Phänomenen des Sprachwandels zu scheiden vermag. – Und gänzlich im Dunkeln bleibt unter nativistischer Perspektive die Frage nach den Ursachen von Sprachwandel: Warum, wenn denn Sprache ein biologisches Organ ist (wie das visuelle System oder die Nase), verändert sie sich überhaupt, warum mitunter relativ schnell und nicht durchweg im eher gemächlichen Tempo der übrigen biologischen Evolution? Warum können kurzfristig greifende sprachplanerische Initiativen (vergleichbar mit Schönheitsoperationen an Nasen) über Generationen hinweg nachhaltig sein?

Ebenfalls von Marginalisierung betroffen ist ein weiteres Gebiet der gelehrten Beschäftigung mit Sprache, das bis ins 19. Jahrhundert hinein hohes Ansehen genoss und seitdem nur sporadisch noch als zentrales Feld der Sprachwissenschaft Beachtung gefunden hat, aber z.B. im Rahmen der normativen Ratgeberliteratur ein höchst lebendiges Dasein fristet. Gemeint ist das Feld der Stilistik und Rhetorik. (Die schlechte Presse, die sich diese Disziplinen im Rahmen der sich als Wissenschaft konstituierenden Sprachbetrachtung seit dem 19. Jahrhundert erworben haben, hängt natürlich mit deren dezidiert anti-normativem Selbstverständnis zusammen, das oben erläutert worden ist.) Chomsky

selbst hat die basalen Kompetenzen der *biological grammar* gegenüber den subtilen, in Nuancierung und feiner Abwägung sich bewährenden Aspekten der fortgeschrittenen Sprachempfindung und Sprachverwendung verglichen mit den robusten Zügen des visuellen Systems gegenüber der geschulten und hochdifferenzierten Wahrnehmungsfähigkeit von Kunstkennern.<sup>7</sup>

Es ist klar, dass eine eher an der zweiten der oben gegenübergestellten Hypothesen zum Spracherwerb orientierte sprachwissenschaftliche Betrachtungsweise stilistische Kompetenz nicht als bloß extradisziplinär zu behandelndes Anwendungsgebiet sprachlicher Kompetenz ansehen muss, sondern es als deren genuine Fortentwicklung und Entfaltung einzustufen vermag.

Als drittes Marginalisierungsbeispiel möchte ich im nächsten Abschnitt auf das Thema Schriftlichkeit und Orthographie zu sprechen kommen.

## VIII.

Ich habe oben darauf hingewiesen, dass die Entwicklung standardisierter Schriftlichkeit ein wichtiges Bestimmungsmoment im Prozess der Herausbildung der europäischen Nationalsprachen war, in der auch die normative Tradition der Grammatikschreibung für Volkssprachen und damit die Ursprünge und die Vorgeschichte des Studiums natürlicher Sprachen als Wissenschaft ihren Ort hatten. Grammatik und Orthographie waren Geschwister, und noch heute enthält der Grammatikduden einen Abschnitt zur Orthographie.<sup>8</sup>

Dass Schriftlichkeit und Mündlichkeit zwei grundsätzlich unabhängige Realisierungsformen von Sprache seien, die sich, systematisch gleichberechtigt, nach den Dimensionen von Medialität und Konzeptualität organisieren und einander beeinflussen, ist eine Position, die in der Sprachwissenschaft gerade in neuerer Zeit wieder verstärkt betont wird.<sup>9</sup> Die Perspektive, dass dabei Orthographie einen stark normativ geregelten Aspekt schriftlich realisierter Sprache ausmacht, dessen Erwerb Teilnahme an einer genuin sprachlichen Praxis ermöglicht und insofern zum Spracherwerb hinzugehört, schließt sich hier an.<sup>10</sup>

In den Ohren eines nativistisch eingestellten Sprachwissenschaftlers muss das befremdlich klingen. Für ihn ist Schrift nämlich ein grundsätzlich sekundäres Darstellungsmedium, das Sprachen an sich äußerlich bleibt. Schließlich sind Verschriftungssysteme geschichtlich vergleichsweise jungen Datums und für eine Vielzahl der existie-

<sup>7</sup> Noam Chomsky (1980): *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.

<sup>8</sup> DUDEN Band 4 (1998): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 6. neu bearbeitete Auflage, „Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes“, S. 54-84.

<sup>9</sup> Peter Koch & Wulf Oestereicher (1986): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch*, 36, S. 15-43.

<sup>10</sup> Vgl. Utz Maas (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer

renden Sprachen sind bis heute keine Schriftsysteme entwickelt (oder adaptiert) worden. Schrift ist also keineswegs notwendig für Sprache. Wechselwirkungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die bis hinein in den Bereich grammatischer Strukturen reichen, wird der Nativist entweder leugnen oder als marginale Phänomene abtun wollen. Natürlich wird er zugeben, dass der Erwerb von Schriftlichkeit (inklusive der Orthographie) ein Prozess ist, der internalisiertes sprachliches Wissen einbezieht, aber das trifft schließlich auch auf das Erlernen des Scrabble-Spiels zu oder das Lösen von Silben- und Kreuzworträtseln, ohne dass man hier von genuin sprachlichen Fähigkeiten sprechen wollte. Es spielt ja das kognitive Modul einer internalisierten Grammatik aus nativistischer Sicht für mancherlei Fertigkeiten in dem Sinne eine Rolle, dass sich Sprachliches involvierende Fähigkeiten in Interaktion mit internalisiertem sprachlichen Wissen, aber eben auch unter Einbezug noch ganz anderer kognitiver Module ausprägen. Man lernt, so wird der Nativist behaupten, die Orthographie seiner Muttersprache in gänzlich anderer Weise als ihre Grammatik. Jene, die Orthographie, sei schließlich das Produkt einer von historischen und sozialen Zufälligkeiten, auch Willkür und sprachpolitischen Kompromissen geprägten Entwicklung, ein linguistisches Pseudo-System, das allenfalls der *social grammar* angehört; diese hingegen, die Grammatik, verdanke sich (zumindest in ihrem Kernbestand) als *biological grammar* einem naturgesetzlich gesteuerten (wiewohl von äußeren Reizen angestoßenen) biologischen Reifungsprozess.

Ein nicht-nativistischer Sprachwissenschaftler, der sich vergegenwärtigt, dass nicht nur die Orthographie, sondern auch die Grammatik einer ihn (unter gewissen idealisierenden Homogenitätsannahmen) interessierenden Standardsprache von normierenden Zugriffen und Prägungen mitbestimmt ist, wird einen solchen grundsätzlichen Unterschied mit weniger Gewissheit unterstellen.

## IX.

Tatsächlich ist z.B. die deutsche Orthographie in weiten Bereichen viel weniger willkürlich und arbiträr als man annehmen könnte und oft tatsächlich angenommen wird.

Ich betrachte als Beispiel die Schreibung der Silben:

(7) (a) /ʃe:l/ (b) /ʃte:t/ und (c) /ʃti:l/

Sie bilden (in der Hauptsache) die folgenden Wörter:

*scheel*      *Scheel*   *stet*      *steht*   *Stiel*   *Stil*      *stiehl*

Man nimmt nun an, dass in einer alphabetischen Schrift, wie sie der deutschen Orthographie zugrunde liegt, ein basales *phonographisches Prinzip* die Korrespondenz von Graphemen und Phonemen regelt. Danach ordnet man z.B. den Phonemen /ʃ/, /t/, /l/, /e:/ und /i:/ in dieser Reihenfolge die Grapheme <sch>, <t>, <l>, <e> und <ie> zu.

Man erhält durch einfache Verkettung zunächst die Schreibungen<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Ich verwende spitze Klammern (im Kontrast zu Schrägstrichen, zwischen denen Phonemfolgen stehen) für Graphemfolgen. Ein vorangestellter Stern heißt „orthographisch ausgeschlossen“.

- (8) (a) <sup>+</sup><schel> (b)\*<schtet> (c)\*<schtiel>

Die zusätzliche Einschränkung, dass <sch> im Silbenanlaut vor <t> und <p> grundsätzlich als <s> realisiert wird, führt zu

- (9) (a) <sup>+</sup><schel> (b) <stet> (c) <sup>+</sup><stiel>

Betrachtet man nun im Rahmen des sogenannten *silbischen Prinzips* den Aufbau der drei Silben in (7), so sieht man, dass in (a) und (c) – nicht aber in (b) – dem langen, betonten Vokal des Silbengipfels ein einzelner Sonorant (Nasal oder Liquid) als Silbenkoda folgt. In einem solchen phonotaktischen Kontext ist es in der deutschen Orthographie regelhaft erlaubt (wenn auch nicht geboten), die Länge des Vokals ausdrücklich zu markieren – sofern sie nicht schon durch das phonographisch ausgewählte Graphem selbst eindeutig angezeigt ist. Dies ist hier bei (a) der Fall, nicht aber bei (c), denn <ie> steht (bis auf ganz wenige Ausnahmen) regelhaft für das lange /i:/, während <e> regelhaft auch für andere (kurze) Phoneme (/ɛ/ und /ə/) stehen kann.

Zur ausdrücklichen Markierung der Länge von /e:/ gibt es im Deutschen das sogenannte Dehnungs-*h* und die Geminat. Damit erhalten wir die folgenden möglichen Schreibungen der drei Silben

- (10) (a) <sup>+</sup><schel>  
<sup>+</sup><schehl>  
<scheel> (b) <stet> (c) <sup>+</sup><stiel>

Man beachte: Für (b) oder (c) stehen nach den bisher betrachteten Prinzipien weder Dehnungs-*h* noch Geminat zur Verfügung, denn der Konsonant in der Silbenkoda von (b) ist kein Sonorant (sondern der Verschlusslaut /t/) und das Vokalgraphem <ie> in (c) markiert Länge schon von sich aus.

Weitere mögliche Schreibungen lassen sich herleiten, wenn das sogenannte *morphologische Prinzip* berücksichtigt wird.

So kann etwa (b) morphologisch aus dem Stammmorphem /ʃte:/ und der Flexionsendung /t/ kombiniert sein. Als Verbalstamm ist /ʃte:/ aber auch z.B. mit der Infinitivendung /ən/ kombinierbar, in welchem Fall eine Silbe, die mit einem betonten Vokal endet, und eine Silbe, die mit einem unbetonten Vokal beginnt, zusammentreffen. In solchen Kontexten sieht das *silbische Prinzip* in der deutschen Orthographie die Einfügung eines (stummen) *hs* zur Silbentrennung vor; und es ist dieses *h* (nicht das Dehnungs-*h* [!]), das sich nach dem morphologischen Prinzip auf die Schreibung der Verbform *steht* vererbt.

Was (c) anbelangt, so lässt sich morphologisch ein Bezug zum Stamm des Verbes *stehlen* ausmachen, der aus einer Silbe besteht (nämlich /ʃte:l/) mit einer phonotaktischen Struktur, die – wie oben dargestellt – die Einführung des Dehnungs-*hs* lizenziert. Mit dem morphologischen Prinzip vererbt sich dann dieses *h* (nicht das *h* zur Silbentrennung [!]) auf die Imperativform (c).

---

sen“, ein Kreuz „orthographisch möglich, aber unbelegt“. Orthographisch belegte Formen bleiben unmarkiert.

Wir erhalten also die folgenden möglichen Schreibungen

- |      |                                                   |                       |                                          |
|------|---------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------|
| (11) | (a) <sup>+</sup> <schel><br>+<schehl><br><scheel> | (b) <stet><br><steht> | (c) <sup>+</sup> <stiel><br><br><stiehl> |
|------|---------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------|

Berücksichtigt man nun noch, dass die deutsche Orthographie in Rahmen des *grammatischen Prinzips* auch kategoriale Information repräsentiert, indem Namen, Substantive und Substantivierungen initial groß geschrieben werden, so erhält man insgesamt 14 mögliche graphematische Formen der drei betrachteten Silben, von denen zumindest 9 tatsächlich belegt sind.<sup>12</sup> Möglich, aber nicht belegt sind außerhalb des Bereichs von Eigennamen nur 3 Formen.

- |      |                                                                                                  |                                            |                                                             |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| (12) | (a) <sup>+</sup> <schel><br><Schel><br><sup>+</sup> <schehl><br><Schehl><br><scheel><br><Scheel> | (b) <stet><br><Stet><br><steht><br><Steht> | (c) <sup>+</sup> <stiel><br><Stiel><br><stiehl><br><Stiehl> |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|

Diese kleine Studie soll veranschaulichen, dass im Bereich der deutschen Orthographie keineswegs die reine Willkür waltet, sondern, dass es über den Bereich der tatsächlich belegten hinaus mögliche Schreibungen gibt, die – wie die belegten auch – durch orthographische Prinzipien lizenziert sind.

Freilich ist darauf hinzuweisen, dass nach allem hier Gesagten das Substantiv *Stil* unlizenziert bleibt. Man könnte seine Orthographie dem Charakter des Wortes als nicht-nativ (vgl. *subtil* und *senil*) zuschreiben oder sie (evtl. zusätzlich) als Kontrastschreibung zu *Stiel* erklären (siehe auch *Lid* vs. *Lied*).

Deutlich werden soll an dieser Stelle aber nur, dass sich selbst in einem Bereich, der als Resultat einer von historischen und sozialen Kontingenzen sowie von sprachpolitischen Kompromissen geprägten Entwicklung anzusehen ist, linguistische Regelhaftigkeit und Prinzipienbasiertheit ausmachen lassen, die die sprachliche Praxis des Recht Schreibens bestimmen.

Prinzipien wie die hier dargestellten sind es im Übrigen, die normativen Darstellungen der deutschen Orthographie schon in der Tradition zugrunde lagen.<sup>13</sup> Und linguisti-

<sup>12</sup> Die Schreibung von Eigennamen steht sicher unter besonderen Bedingungen: *Scheel* ist ein Eigenname, für den sich in den Telefonbüchern der Bundesrepublik (<http://www.telefonbuch.de>) mehr Belege finden, als das Suchprogramm auflisten kann. Das unabhängig als Substantiv belegte *Stiel* kommt 602 mal als Eigenname vor. Für das erwartbare *Schehl* finden sich 210 Belege, für *Schel* 80, für *Stet* bemerkenswerterweise nur 2 (wovon sogar eines noch ein Firmenakronym ist). Die Schreibungen *steht*, *stiehl* und *stiehl* sind nur als flektierte Verbformen lizenziert, die nicht substantiviert werden können. Sie sind damit nicht umstandslos als Eigennamen zu erwarten. Entsprechend ist *Stiehl* bundesweit in den Telefonbüchern nicht belegt. *Steht* allerdings immerhin 41 mal, und *Stiehl* häufiger als auflistbar.

<sup>13</sup> Etwa: Valentin Ickelsamer [um 1534]. In: *Die rechte weis aufs kürzist lesen zu lernen. Ain Teütsche Grammatica*. Hsg. v. K. Pohl. Stuttgart o.J. und Johann Christoph Adelung [1788]:

sche Prinzipien sind es, die sprachwissenschaftliche Vorschläge zur Orthographiereform (inklusive der jüngsten von 1996/98) normativ angeleitet haben. Dass dabei neben linguistischen auch noch andere Gesichtspunkte eine Rolle spielen (pädagogisch-didaktische, ökonomische, bildungspolitisch-soziale, u.a.m.),<sup>14</sup> braucht keineswegs in Abrede gestellt zu werden.

## X.

Wenn sich (wie etwa im Falle des Deutschen) das orthographische System durch ein linguistisches Prinzipiensystem darstellen lässt, stellt sich natürlich die Frage, ob der Erwerb der Orthographie nicht im Wesentlichen gerade in der Internalisierung dieses Prinzipiensystems besteht.

Nun hat die lernpsychologische, pädagogische und sprachdidaktische Forschung der letzten Jahre in der Tat herausgearbeitet, dass das Lernen der Rechtschreibung nicht in der Aneignung von Einzelschreibungen, der Speicherung von Wortbildern, bloßer Listen von Lernwörtern oder dergleichen besteht, sondern stark von innerer Regelbildung geprägt ist.<sup>15</sup>

Rechtschreiblernen scheint sich zudem in Phasen zu vollziehen, die von der Kritzelschrift, über Pseudowörter, logographische und Segmentschreibungen hin zur phonetischen Aneignung und zur Berücksichtigung von phonematischen, silbischen und morphologischen Strukturen führen, um schließlich in zunehmend automatisierte Routinen zu münden. Dabei lösen diese Phasen einander nicht jeweils vollständig ab, sondern führen zu einer Akkumulation von Strategien, wobei – etwa durch Übergeneralisierung – auch scheinbare Rückfälle auf schon überwunden Geglaubtes möglich sind.

Zwei Punkte verdienen m.E. im Zusammenhang der Überlegungen hier besondere Beachtung<sup>16</sup>: Zum *einen* kombinieren die Lerner ein gewissermaßen lexikalisches Verfahren, bei dem Merkmale der Schreibung gleichsam als Annotationen bereits gespeicherten Wörtern beigelegt werden (Achtung: *und* bitte hinten mit *d!*) mit einem Verfahren der Anwendung von Regeln: Wenn ein /t/ am Ende eines Wortes durch Anfügung einer Endung in ein /d/ verwandelt werden kann, wird das Wort hinten mit <d> geschrieben (also: *Hund*, wg. /<sup>h</sup>unt/ vs. /<sup>h</sup>un.də/), sonst wird es hinten mit <t> geschrieben. Diese Strategien können freilich auch miteinander in Konflikt geraten (*und* oder

---

*Vollständige Anweisung zur deutschen Orthographie, nebst einem kleinen Wörterbuche für die Aussprache, Orthographie, Biegung und Ableitung.* Leipzig

<sup>14</sup> Hierzu: „Begriff, Ziele und Bestimmungsfaktoren einer Orthographiereform“. In: Dieter Neri (Hrsg.) (2000): *Deutsche Orthographie*. 3., neu bearbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag, S. 365-370.

<sup>15</sup> Vgl. Gerheid Scheerer-Neumann (1998): „Schrifterwerb: The state of the art“ aus psychologischer Sicht“. In: G. Huber et al. (Hrsg.) *Einblicke in den Schriftspracherwerb*, Braunschweig, S. 31-46

<sup>16</sup> Hierzu insbesondere: Günther Thomé (1999): *Orthographierwerb*, Frankfurt a.M.: Peter Lang; Erika Brinkmann (1996): *Rechtschreibgeschichten*, Bremen.

unt?) – Zum *anderen* sind die Lernwege der Kinder hin zur automatisierten Rechtschreibung sehr variable und individuell. Ein Problem, das das eine Kind lexikalisch löst, wird vom anderen vielleicht durch Regelanwendung bewältigt und umgekehrt. Am Ende gelangen sie – im glücklichen Falle – zu denselben routinisierten Fertigkeiten.

Das aber heißt: Die linguistische Strukturierung des Feldes der Orthographie prägt dem empirischen Erwerb von Orthographie seine Struktur gerade nicht auf. Sie lässt vielmehr Raum für unterschiedliche Lernwege.

Die linguistische Struktur ist das eine, der lernpsychologische Prozess ihrer Aneignung ein anderes.

Ein Resultat wie dieses könnte auch Sprachforscher, die kurzerhand von der Übereinstimmung von linguistischen Prinzipien und genetischer Vorprägungen des Spracherwerbsmechanismus ausgehen und linguistische Strukturen wie selbstverständlich mit kognitiven identifizieren, ein wenig stutzen machen.

**Claudia Benholz (Universität Duisburg-Essen)**

**Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer  
Herkunft an der Universität Duisburg-Essen\***

**1. Kurzdarstellung der Maßnahme**

Im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft an der Universität Essen“ werden seit knapp 30 Jahren Erfahrungen in der Förderung von Migrantinnen und Migranten in den Sekundarstufen I und II gesammelt. Das Projekt bildet ein zusätzliches Förderangebot der Hochschule an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Ihnen werden Hilfen in ihrer Schullaufbahn und beim Erreichen qualifizierter Bildungsabschlüsse gegeben. Die als Förderlehrerinnen und Förderlehrer eingesetzten Studierenden werden in diesem Zusammenhang für ihre spätere berufliche Tätigkeit in Bildungsmaßnahmen in- und außerhalb von Schule qualifiziert.

Der Förderunterricht geht auf Forschungsprojekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft zurück, die seit 1974 an der Universität Essen durchgeführt wurden und die Zweisprachigkeit griechischer, türkischer und jugoslawischer Schüler zum Thema hatten. In diesem Kontext wurden erste Fördermaßnahmen entwickelt, da sich die damaligen Probandinnen und Probanden in der Regelschule unzureichend gefördert und gefordert sahen. Dieses Förderangebot wurde kontinuierlich weiterentwickelt und ausgebaut, so dass heute mehr als 700 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus der Sekundarstufe I und II betreut werden. Sie stammen aus mehr als 50 Herkunftsländern und werden nach Leistungsstand, Sprachkenntnissen, Klasse, Schulform und Schulfach in möglichst homogenen Kleingruppen von ca. 2-5 Schülern unterrichtet. Die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Schüler orientiert sich an den Lernbedürfnissen und liegt

---

\* Vortrag im Rahmen der Bildung-Plus-Tagung „Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I“, ausgerichtet durch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration und das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung am 03.12.2003 in Berlin.

zwischen 1-8 Stunden pro Woche. Für die Familien der Schüler/innen entstehen keine Kosten.<sup>1</sup>

Mehr als 100 Studierende aus zurzeit 15 Herkunftsländern unterrichten die Schülerinnen und Schüler und sind ihre Förderlehrer. Sie studieren unterschiedliche Fachrichtungen und Studiengänge, erhalten für den Unterricht Supervision, werden wissenschaftlich begleitet und nehmen an spezifischen Fortbildungen teil.

Der Förderunterricht findet nachmittags in den Räumen der Hochschule statt und setzt folgende Schwerpunkte:

- Schulbegleitende sprachliche und fachliche Förderung in allen Schulfächern
- Punktuelle Deutschförderung
- Schullaufbahnberatung und (sozial-)pädagogische Betreuung
- Berufs- und Studienorientierung
- Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern

Die Ziele des Förderunterrichts liegen auf mehreren Ebenen:

- Förderung von Chancengleichheit und Entfaltung von Begabungsreserven bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern
- Vorbereitung und Qualifizierung der beteiligten Studierenden für ihre spätere Berufstätigkeit in Schulen und Betrieben sowie in außerschulischer Bildung
- Entwicklung von Unterrichtsverfahren und Materialien

Der Förderunterricht wird in Verantwortung des Instituts für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik (IMAZ) am Fachbereich 3 der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, in Kooperation mit dem Schulverwaltungsamt und einer großen Zahl Essener Schulen durchgeführt. Die Finanzierung des Projekts wird durch einen auf Dauer geschlossenen Kooperationsvertrag mit der Stadt Essen gesichert. Darüber hinaus unterstützen es viele andere Förderer, wie Stiftungen und Institutionen.<sup>2</sup> Der Förderunterricht wurde im Jahr 2002 als Siegerprojekt im Rahmen des Wettbewerbs zur Integration von Zuwanderern ausgezeichnet, einer Initiative des Bundespräsidenten Rau in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung.

Aufgrund des Erfolgs der Maßnahme wurde ein Transfer der Projektidee auf die Kommunen Duisburg, Bielefeld und Köln durch die Universität Essen angeregt und begleitet und durch die Stiftung Mercator GmbH und die Robert Bosch Stiftung gefördert. Diese Projekte setzen durchaus unterschiedliche Schwerpunkte im Bereich von Zielgruppen und Zielsetzungen. An der Einrichtung weiterer Projekte wird unseres Wissens zurzeit in Bochum, Dortmund, Düsseldorf und Frankfurt gearbeitet.

---

<sup>1</sup> Nähere Angaben zum Projekt finden sich auf der Website des Projekts. Unter der Adresse: <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht> sind unter der Rubrik „Downloads“ Jahresberichte und Kurzdarstellungen zum Projekt abgelegt.

<sup>2</sup> Eine Aufstellung der Institutionen und Stiftungen, die das Projekt in den vergangenen drei Jahren unterstützt haben, findet sich auf der Website: <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht> unter der Rubrik „Förderer“.

## 2. Pädagogisches Konzept und Arbeitsweise

Das der Arbeit zu Grunde liegende pädagogische Konzept legt Wert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler als ganzheitliche Persönlichkeiten wahrgenommen und zur möglichst selbstständigen Bewältigung ihrer besonderen Situation befähigt werden. Dies geschieht durch die Berücksichtigung der speziellen persönlichen, sprachlichen und schulischen Bedingungen und hat die Befähigung zur optimalen Nutzung der eigenen Ressourcen zum Ziel.

Die Förderung in kleinen Gruppen und die vielfältigen Angebote, wie Sprachkurse, ergänzender Fachunterricht und Sprachförderung, Computerkurse, Vorbereitungskurse für das Abitur oder auf Nachprüfungen bilden ein flexibles Angebot, um auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angemessen zu reagieren.

Ein grundlegendes Prinzip des Förderunterrichts ist es, auf jede vermeidbare Repression gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu verzichten. Abgesehen von unvermeidbaren Regeln, die Anwesenheit, Pünktlichkeit und Verhalten an der Hochschule betreffen, haben die Schülerinnen und Schüler mit keinerlei negativen Folgen zu rechnen, wenn sie trotz Förderung weiterhin schlechte Noten erreichen oder sich mit ständig neuen persönlichen oder fachlichen Problemen an die Studierenden und Mitarbeiterinnen des Projekts wenden.

Vorrangiges Ziel der Maßnahme ist es, bei möglichst vielen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zu schaffen, dass sie qualifizierende Berufsausbildungen und Studiengänge aufnehmen und erfolgreich durchlaufen können. In den vergangenen fünf Jahren haben jährlich mit Hilfe des Projekts zwischen 97 und 147 Schülerinnen und Schüler die Allgemeine Hochschulreife bzw. die Fachhochschulreife absolvieren können.<sup>3</sup> Dies stellt einen eindrucksvollen Beleg dafür dar, dass auch größere Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ausgezeichnete Schulabschlüsse erwerben können, wenn sie entsprechend gefördert werden. Dass der Förderunterricht an der Hochschule durchgeführt wird, ermutigt viele Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern als erste aus der Familie einen akademischen Beruf anzustreben. Gerade die erfolgreichen Migrantinnen und Migranten übernehmen in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit eine wichtige Funktion bei der Integration der nachwachsenden Migrantengenerationen und sind für unsere Gesellschaft von besonderer Bedeutung.

### *Zweitsprache Deutsch*

Sprachen spielen für alle Schülerinnen und Schüler neben ihrer sozialen und persönlichen Situation eine ganz wesentliche Rolle in der schulischen Sozialisation.

Das Deutsche ist alleinige Unterrichtssprache der Regelschule und somit Schlüssel zum Erfolg in allen Schulfächern. Daher sind Deutschkurse und Deutschförderung im Fachunterricht ein Dreh- und Angelpunkt der Arbeit im Förderunterricht.

---

<sup>3</sup> vgl. Jahresbericht 2003, S. 13, abgelegt unter „Downloads“ auf der Website des Projekts.

Im Sinne der in Nordrhein-Westfalen im Jahr 1999 ausgesprochenen Empfehlungen zur „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“<sup>4</sup> ist in dieser Maßnahme Fach- und Deutschunterricht eng miteinander verzahnt. Durch die Erarbeitung von Techniken zur Rezeption von Fachtexten und zur Produktion eigener Texte werden die zweitsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgebaut und weiterentwickelt.

Hierbei legt der Förderunterricht einen besonderen Schwerpunkt auf die Förderung fachsprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen im Deutschen. Die beteiligten Studierenden werden insbesondere für diesen Gegenstand sensibilisiert und fortgebildet.

### *Muttersprachen*

Auch die Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler spielen bei der Förderung eine wichtige Rolle. Die Verwendung der Muttersprache trägt zur Schaffung eines positiven Lernklimas bei und bewirkt, dass die Schülerinnen und Schüler sich in ihren persönlichen und fachlichen Schwierigkeiten frei äußern.

Viele der unterrichtenden Studentinnen und Studenten verfügen über Kenntnisse in den Muttersprachen ihrer Schülerinnen und Schüler, denn im Förderunterricht werden zahlreiche muttersprachliche Sprecherinnen und Sprecher dieser Sprachen eingesetzt. Einige Studierende ohne Migrationshintergrund erwerben im Rahmen ihres Studiums einschlägige Fremdsprachenkenntnisse, da es an der Universität Duisburg-Essen ein breites, gut genutztes Angebot an Sprachkursen in Migrantensprachen gibt.

Können die Muttersprachen im Unterricht eingesetzt werden, so wird dies von allen Beteiligten positiv bewertet, da in der Muttersprache oft reibungslos kommuniziert werden kann und sich auch deutsche Sprachstrukturen und deutsche Lexik schnell erschließen lassen. Von den Studierenden, die selbst einen Migrationshintergrund haben, wird die Komponente der emotionalen Bindung durch die Verwendung der Muttersprache stets besonders hervorgehoben.

Durch die Qualifikation der Studierenden kann demnach oft auch muttersprachlich kodiertes Wissen in den Förderunterricht eingebracht und für den Schulunterricht nutzbar gemacht werden. In zweisprachigen Unterrichtsphasen kommt es oft zu spontanen direkten Hin- und Herübersetzungen. Dies wirkt positiv auf die allgemeine sprachliche Kompetenz und fördert den adäquaten Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehenden Sprachsystemen. Die fachlich korrekte Ausdrucksweise in deutscher Sprache wird auf diese Weise durch das Einbeziehen der Muttersprache problematisiert und reflektiert.

---

<sup>4</sup> vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen. In: Schriftenreihe Schule in NRW, Heft Nr. 5008

### *Qualifizierung der unterrichtenden Studenten*

Viele Studierende erhalten im Förderunterricht die erste Gelegenheit, eigene Erfahrungen mit dem Unterrichten zu machen. Durch die wissenschaftliche Begleitung des Projekts erhalten sie Anleitung und Supervision und können ihre Praxiserfahrungen aufarbeiten. Gleichzeitig gewinnen sie Einblicke in die Bedingungen des Erfolgs von schulischem Unterricht. So wird z. B. die Rolle mangelnder Deutschkenntnisse für die Informationsentnahme aus Texten, für die Fähigkeit, Strukturen zu erkennen und einzuordnen und für die Gedächtnisleistungen deutlich.

Der Förderunterricht stellt für die Förderlehrerinnen und -lehrer ohne Migrationshintergrund häufig einen ersten Ansatzpunkt zu intensiven Kontakten mit ausländischen Familien dar, was angesichts der auch unter Studierenden vorherrschenden Unkenntnis der tatsächlichen Lebensbedingungen der ausländischen Familien in Deutschland von großem Wert ist.

Den zahlreichen Förderlehrerinnen und -lehrern mit eigenem Migrationshintergrund ist die Situation, in einer fremden Kultur zu leben, vertraut; sie stehen den Schülerinnen und Schülern sowie den deutschen Förderlehrerinnen und -lehrern daher mit Rat und Tat zur Seite. Darüber hinaus erweitern sie ihre bisherigen Erfahrungen, indem sie die Situation anderer Ethnien kennen lernen.

Die kontinuierliche Arbeit in der Maßnahme hat auch dazu geführt, dass sich unter den Förderlehrerinnen und -lehrern viele ehemalige Förderschülerinnen und -schüler befinden<sup>5</sup>, die nach dem Abitur ihr Studium an der Universität Duisburg-Essen absolvieren. Sie sind meist besonders qualifizierte Lehrkräfte und dienen den Schülerinnen und Schülern in vieler Hinsicht als Beleg für eine gelungene Bildungs- und Lebensplanung und als ermutigendes Vorbild auf ihrem eigenen Bildungsweg.

Erfahrungsberichte ehemaliger Förderlehrerinnen und Förderlehrer, die heute als Lehrkräfte an Schulen tätig sind, zeigen, dass der Förderunterricht einen wesentlichen Teil zu ihrer Ausbildung und zu ihrem Berufsverständnis beigetragen hat.

Dies hängt auch damit zusammen, dass die Arbeit in Kleingruppen und im außerschulischen Kontext ein besonderes Lehrer-Schüler-Verhältnis - ohne das in der Schule bestehende Abhängigkeitsverhältnis - ermöglicht. Die Schülerinnen und Schüler sind erheblich offener, was ihre sozialen, persönlichen, sprachlichen und fachlichen Schwierigkeiten betrifft, da sie keine Sanktionen zu befürchten haben.

Auch auftretende Probleme werden ernst genommen und können - anders als in der Institution Schule - dahingehend gelöst werden, dass Gruppen, die persönlich oder fachlich nicht zueinander finden, einen anderen Förderlehrer erhalten oder umstrukturiert werden. Der Umgang zwischen den fest angestellten Kräften und den Unterricht erteilenden Studentinnen und Studenten ist in der Regel freundschaftlich, fachliche und persönliche Probleme können stets in Beratungsgesprächen thematisiert werden.

---

<sup>5</sup> Im Schuljahr 2002/03 waren 23 der 105 beteiligten Studierenden ehemalige Förderschülerinnen und Förderschüler.

### *Fächerwahl der Schülerinnen und Schüler*

Die Schülerinnen und Schüler können Förderunterricht in fast allen gewünschten Fächern erhalten<sup>6</sup>, wobei sie bei der Fächerwahl beraten werden. Im vergangenen Schuljahr wurde das Fach Mathematik zum ersten Mal häufiger gewählt als alle anderen Fächer. Dies zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler pragmatisch wählen. Lernerfolge spiegeln sich erfahrungsgemäß in Mathematik schneller in Schulnoten wider als dass sprachliche Lernzuwächse im Fach Deutsch zu besseren Klassenarbeiten oder Zeugnisnoten führen würden. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich im Mathematikunterricht mit einer Fachsprache auseinander, die klaren Regelungen und Begrenzungen unterliegt. Sie kann für einzelne Themenbereiche zügig erworben werden und zu entscheidenden Erfolgen führen.

Die enge Verzahnung der fachlichen und sprachlichen Arbeit im Förderunterricht ermöglicht eine Verbesserung im Fach bei gleichzeitiger Stärkung der sprachlichen Kompetenzen.

Obwohl viele der geförderten Schülerinnen und Schüler mit sehr schlechten Zeugnissen in die Maßnahme aufgenommen werden, erreichen 93,5 % von ihnen die Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe bzw. den angestrebten Schulabschluss. Die hohe Erfolgsquote spricht für die Effektivität der Maßnahme.

### **3. Zielgruppe und Förderbedarf**

In der Debatte um immer früher einsetzende Sprachförderung droht die Sekundarstufe I mehr und mehr aus dem Blickfeld zu geraten. Dies wäre ein fataler Fehler, da gerade in der Sekundarstufe I ein hoher Förderbedarf festzustellen ist und sich hier die Bildungskarrieren entscheiden. Dies betrifft sowohl die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger als auch die Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich in Deutschland Bildungseinrichtungen besucht haben.

Die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler werden in der Sekundarstufe I zunehmend mit Fachsprache und Schriftlichkeit konfrontiert. Gleichzeitig wird im Unterricht der Regelschule wesentlich weniger Zeit für das Schreiben im Unterricht aufgewendet als in der Grundschule. Gerade im Bereich von Fachsprache und Schriftlichkeit benötigen die Schülerinnen und Schüler jedoch aufgrund ihres – vornehmlich ungesteuerten – Spracherwerbs gezielte Hilfen in allen Fächern.

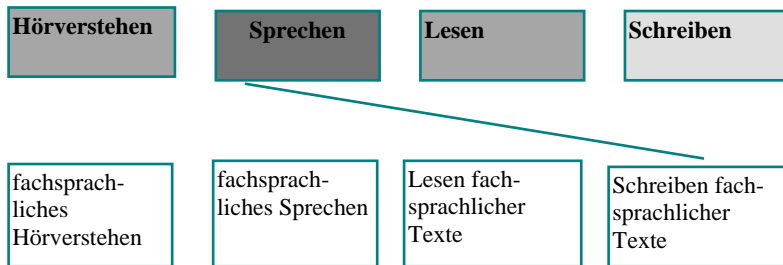
„Schriftliche Tätigkeiten erfordern eine Reihe sprachlicher Teilfähigkeiten, die durch Alltagssprachliche Mündlichkeit nicht erworben werden können. Sie zu entwickeln verlangt eine stringente Arbeit an der Mündlichkeit, an den allgemeinen Schreibfähigkeiten und eine systematische Heranführung an fachsprachliche Mündlich- und Schriftlichkeit. Stattdessen wird aus den Fähigkeiten im umgangssprachlichen Sprechen die Erwartung ähnlicher fachsprachlicher Schreibfähig-

---

<sup>6</sup> Eine genaue Aufstellung über die Fächer, in denen Unterricht erteilt wird, findet sich im Jahresbericht 2003, abgelegt unter „Downloads“ auf der Website des Projekts.

keiten abgeleitet - in der untenstehenden Grafik durch die Linie angedeutet. So wird häufig nicht die Konsequenz gezogen, die sprachlichen Basisfähigkeiten so zu fördern, dass sich eine fachsprachliche Schriftlichkeit entwickeln kann, sondern es werden Probleme im abstrakten Denken vermutet.

Die Grafik veranschaulicht die sprachlichen Gegenstandsbereiche, wobei die Intensität der Farbe ausdrückt, in welchem Umfang erfahrungsgemäß Kenntnisse bei der hier betrachteten Schülergruppe zu erwarten sind.



Das Phänomen, dass viele Lernende besondere Fähigkeiten darin entwickelt haben, sich auch mit mangelndem Wortschatz und geringen morphologischen Kenntnissen mündlich zu bewähren, wird in der Literatur als 'verdeckte Sprachschwierigkeiten' (vgl. Knapp, 1999) beschrieben<sup>7</sup>.

Die guten umgangssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler helfen ihnen kaum beim Umgang mit Fachtexten und beim Erstellen eigener Texte. Förderunterricht sollte daher stets am Fach und an der Zweitsprache Deutsch orientiert sein.

Der Unterricht in der Regelschule überlässt dagegen nur allzu häufig die Vermittlung von Fachsprache dem Schulbuch bzw. den ausgewählten Fachtexten und setzt hier keine mit dem Fachunterricht verknüpfte Sprachförderung an. Auch der Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie zwischen den Varietäten „Umgangssprache“ und „Fachsprache“ wird nach unseren Beobachtungen von den Lehrkräften nicht immer wahrgenommen und selten thematisiert.

Solange sich dies im Fach- und Sprachunterricht nicht ändert – und hierzu wäre eine grundständige Ausbildung aller angehenden Lehrerinnen und Lehrer sowie eine entsprechende Fort- und Weiterbildung aller unterrichtenden Lehrkräfte erforderlich –, ist zusätzliche Förderung für den Schulerfolg von Migrantenkindern unerlässlich.

<sup>7</sup> vgl. Benholz / Lipkowski: „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“. In: *Deutsch lernen*, Heft 1 / 2000, S. 3 – 6.

In der Terminologie von Cummins<sup>8</sup> verfügen die Schülerinnen und Schüler über sogenannte *BICS* (*basic interpersonal communicative skills*: kontexteingebettete, kognitiv wenig anspruchsvolle Alltagskommunikation) und benötigen Förderung zum Aufbau von *CALPS* (*cognitive /academic language proficiency*: kontextreduzierte, kognitiv anspruchsvolle Fachkommunikation).

#### 4. Einrichtung ähnlicher Projekte

In Beratungen mit interessierten Kommunen und Hochschulen hat sich stets gezeigt, dass ein Transfer des Essener Modells nur dann erfolgreich verläuft, wenn die beteiligten Institutionen möglichst von Beginn an ihre besonderen - stets regionalspezifisch geprägten - Interessen einbringen können.

Die Situation in den einzelnen Kommunen ist sehr heterogen, sowohl was die Bedürfnislage der zu betreuenden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund anbelangt, als auch was mögliche strukturelle und organisatorische Anbindungen betrifft.

Aus diesem Grunde ist es nicht sinnvoll, eine Konzeption für jeden Modelltransfer festzuschreiben, die für alle Kommunen Gültigkeit hat. Vielmehr erweist sich die Arbeit mit Leitfragen<sup>9</sup> als erfolgversprechender, da so die jeweiligen Bedürfnisse der Institutionen bereits zu Beginn der Planungen flexibel berücksichtigt werden konnten.

Ein längerfristiges Engagement für ein neues Projekt, das zumindest zunächst zusätzlich zu den traditionellen Arbeiten vorangetrieben werden muss, ist nur zu erwarten, wenn das unmittelbare Interesse der Projektverantwortlichen getroffen wird.

#### 5. Schlussfolgerungen

Aus den langjährigen Erfahrungen im Projekt ergeben sich einige Forderungen in Hinblick auf eine Verbesserung der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Einige Überlegungen haben zurzeit sicherlich noch utopischen Charakter, andere lassen sich auch im derzeitigen Schulsystem umsetzen:

- Eine Schulform, die eine gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler bis zum Abschluss der Sekundarstufe I sicher stellt, würde eine bessere Durchläs-

---

<sup>8</sup> vgl. Darstellung in Siebert-Ott, Gesa (1999): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)forschung. Internationale Fachtagung „Zweisprachigkeit, Schulerfolg und gesellschaftliche Integration“, 27.-29.10.1999, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Soest), S. 32

<sup>9</sup> Auf der Website des Projekts findet sich unter der Rubrik „Transfer“ eine Aufstellung mit „Leitfragen zum Transfer des Förderunterrichts für am Projekt interessierte Institutionen“. Der Fragenkatalog wurde im Verlauf eines von der Robert Bosch Stiftung geförderten Projekts entwickelt.

sigkeit und die Nutzung von Begabungen auch der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, die sprachlich noch nicht ausreichend gefördert wurden.

- Die flächendeckende Einführung der Ganztagschule könnte einen Rahmen für spezifische und aufeinander abgestimmte Fördermaßnahmen bilden.
- Eine veränderte Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer sollte den spezifischen Lernbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Rechnung tragen. Hierzu würden u. A. Gegenstände aus den Bereichen Sprachentwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher, Förderung von Mehrsprachigkeit, allgemeine Linguistik des Deutschen, Fachsprachen, Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Pädagogik, allgemeine und Fachdidaktik sowie Einsatz neuer Medien gehören.
- Eine bessere Koordinierung des Unterrichts der Regelschule mit den Angeboten in den verschiedenen Muttersprachen würde zu größeren Lernerfolgen in beiden Sprachen und zu einer verbesserten sprachlichen Gesamtkompetenz führen.
- Eine engere Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen, z.B. durch Koordinierung des Unterrichts in Deutsch und einem anderen Fach (Mathematik, Biologie, Geschichte), wobei die Fächer pro Jahrgang wechseln sollten, würde Lernerfolge im fachlichen und sprachlichen Bereich steigern.
- Da Sprachförderung im Fachunterricht unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen von Fachunterricht in jeder Schulform und -stufe ist, und zwar sowohl für Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache als auch für diejenigen mit anderen Muttersprachen, sollte diesbezüglich ein Schwerpunkt nicht nur in der Lehrerbildung gesetzt werden, sondern auch auf schulinternen und schulübergreifenden Lehrerfortbildungen. Insbesondere die für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund neben der Fachlexik relevanten zentralen Bereiche in für Fachtexte charakteristischer Morphologie und Syntax müssten hier thematisiert werden.
- Im Unterricht selbst sollte dem Einüben von schriftlichen Routinen mehr Raum eingeräumt werden, da es widersinnig ist, im Unterricht stets mündlich zu agieren, die Leistungen im schriftlichen Bereich aber als Selektionsinstrument einzusetzen. Fachunterricht, der nahezu ausschließlich als Unterrichtsgespräch durchgeführt wird, baut keine angemessenen Schriftsprach- und Fachsprachkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern mit anderen Muttersprachen auf. Sprachförderung sollte daher auch im Fachunterricht sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen.
- Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sollte als durchgängiges Prinzip aller Unterrichtsfächer gelten. Dies schließt entsprechende Forderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Lehrkräfte ein.
- Grundsätzlich sollten Kinder und Jugendliche in der Regelschule ermutigt werden, sich auch hoch qualifizierte Bildungsabschlüsse zuzutrauen, statt motivierte Schülerinnen und Schüler durch Selektion zu entmutigen.

- Bundesweit sollten möglichst viele weitere Projekte mit ähnlichen Inhalten wie das oben beschriebene Angebot des Förderunterrichts eingerichtet werden. Die Nachfrage ist in allen bisher eingerichteten Projekten um ein Vielfaches höher als das Angebot, was die Motivation und den Lernwillen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund belegt.
- Die bestehenden Projekte in Essen, Duisburg, Bielefeld und Köln sollten weiterhin finanziell unterstützt und ausgebaut werden, da sie Impulse für die Regelschule geben, die Schulsituation der geförderten Schülerinnen und Schüler verbessern und die beteiligten Studierenden für ihre spätere Tätigkeit als Lehrerinnen und Lehrer qualifizieren.

Iris Bäcker, Rupprecht S. Baur,  
Charitini Iordanidou, Marta Kis,  
Torsten Ostermann, Claus Wenderott:  
Integration durch Sprache -  
Bericht über die 31. Jahrestagung des  
Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache  
(FaDaF) 2003

**ELiSe:**  
Essener Linguistische Skripte – elektronisch  
Jahrgang 3, Heft 2, 2003. Seite 69-96

**Iris Bäcker, Rupprecht S. Baur, Charitini Iordanidou, Marta Kis,  
Torsten Ostermann, Claus Wenderott**

## **Integration durch Sprache – Bericht über die 31. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) 2003**

Unter dem Titel „Integration durch Sprache in Schule, Studium und Beruf“ fand in der Zeit vom 29. bis 31. Mai 2003 an der Universität Duisburg-Essen die 31. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) statt. Über 400 Teilnehmer diskutierten mit großem Engagement in parallel stattfindenden Veranstaltungen zu den Themen

*Sprachförderung in Deutschland – quo vadis?,  
Deutsch als Zweitsprache,  
Deutsch als fremde Wissenschaftssprache studienbegleitend,  
Testen und Prüfen sowie im  
Forum DaF.*

Die Vorträge und die Diskussionen des internationalen Fachpublikums zeigen den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in den genannten Bereichen. Der vorliegende Beitrag will einen Überblick hierüber liefern. Die derzeit als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie auch in einer breiten Öffentlichkeit diskutierten Fragen zur schulischen Sprachförderung oder zu den sprachenpolitischen Auswirkungen des Zuwanderungsgesetzes sind Beleg für die gesellschaftliche Relevanz und Aktualität der behandelten Themen. Im Folgenden werden die Vorträge der vier Themenschwerpunkte und des Forums zusammenfassend dargestellt sowie Eindrücke aus den Diskussionen wiedergegeben.

### **Themenschwerpunkt 1: Sprachförderung in Deutschland – quo vadis?**

Im heutigen Deutschland zeichnet sich infolge der verstärkten Zuwanderung in den letzten Jahren und vor dem Hintergrund des europäischen Integrationsprozesses und der

wirtschaftlichen Globalisierung eine ethnisch-kulturelle Vielfalt der in Deutschland lebenden Menschen ab. Die Integration des auch zahlenmäßig immer bedeutender gewordenen ausländischen Bevölkerungsanteils ist zurzeit eine der wichtigsten gesellschaftspolitischen Aufgaben. Diese kann nur dann erfolgreich erfüllt werden, wenn man die sprachliche Integration auf solche Weise vollzieht, dass die muttersprachliche Identität ausländischer Mitbürger durch eine einseitige Assimilation nicht gefährdet wird. Mehr und mehr zeichnet sich ab, dass man dem *Problem* oder vielmehr der *Chance* der ethnisch-kulturellen Vielfalt nur unter Einbeziehung sprach(en)politischer Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit gerecht werden kann. Die Vorträge im Themenschwerpunkt 1 sprachen bildungspolitische Aspekte der Sprachförderung im schulischen Sprachunterricht und im Bereich der Erwachsenenbildung an. Mit dem Angebot studienbegleitender Deutschkurse an Universitäten wurde zudem eine spezielle Förderung im Rahmen der Internationalisierung des deutschen Hochschulwesens angesprochen.

Der Eröffnungsvortrag von **Adelheid Hu** (Hamburg) *„Ich glaub', sie wollen uns mehr integrieren ...“* gab einen Überblick über die sich bislang abzeichnenden Ergebnisse einer qualitativ empirischen Studie zu schulischem Sprachunterricht und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.

Im Rahmen der Mikrostudie wurden Schüler einer Hauptschule und eines Gymnasiums im Hinblick auf ihren Sprachgebrauch bzw. ihr Sprachverhalten im schulischen und außerschulischen Umfeld interviewt. Auch die Sprachlehrer wurden zu ihrem Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht befragt. Anhand dieser Momentaufnahme zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den sprachpolitischen Bestrebungen zur Förderung der Sprachenvielfalt einerseits und der schulischen Realität andererseits, in der das bereits vorhandene Potenzial an Mehrsprachigkeit weitgehend ungenutzt bleibt. Lebensweltlich zwei- und mehrsprachig aufgewachsene Jugendliche werden im schulischen Umfeld in ihrer muttersprachlichen Identität meist in einem Abhängigkeitsverhältnis von ihren Deutschkenntnissen wahrgenommen. Zeigen die Kinder sprachliche Schwierigkeiten im Deutschen, prägt dies vorrangig die Wahrnehmung ihrer sprachlich-kulturellen Identität. Da die Identität eines Menschen in hohem Maße mit der Sprache verbunden ist, können die fehlende sprachliche Anerkennung einer Migrantsprache oder institutionell bedingte Regeln bezüglich deren schulischen Sprachgebrauchs das Selbstgefühl der Migrantenkinder in hohem Maße beeinträchtigen und schließlich im schulischen Umfeld zu Sprachverlust führen. So greifen Forschungsdiskussionen über Mehrsprachigkeit, Kultur und Identität in Bezug auf die Schule da ineinander, wo es darum geht, das vorhandene Potenzial, nämlich die enge Verkopplung von Sprache, Identität und Kultur, die mehrsprachige Kinder praktisch „vorleben“, für Mehrsprachigkeitskonzepte nutzbar zu machen.

Bezüglich des didaktischen Umgangs der Lehrer mit dieser besonderen Situation der Mehrsprachigkeit lässt sich eine Ratlosigkeit seitens der Lehrkräfte konstatieren, die

vermutlich auf Defizite in der Lehrerbildung sowie auf eine mangelnde praktische Qualifikation zurückzuführen ist. Sprachlehrer scheinen vielfach weder mit Fragen der migrationsbedingten Sprachenvielfalt noch mit Mehrsprachigkeitskonzepten ausreichend vertraut zu sein. Derartige Defizite in der Lehrerbildung sollten z. B. durch neue curriculare Vorgaben oder Fortbildungsveranstaltungen behoben werden, so dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht durch einen methodisch-didaktisch angemessenen Umgang als eine sprachlich-kulturelle Bereicherung entfaltet werden kann.

Wie die beschriebene Sprachenvielfalt von Migrantenkinder sich in den Schulen tatsächlich darstellt, zeigt exemplarisch eine empirische Studie, die im Rahmen des Projektes *SPREEG* (Sprachenerhebung Essener Grundschulen) durchgeführt worden ist. **Torsten Ostermann** (Essen) stellte *„Empirische Grundlagen der Sprachförderung – Ergebnisse einer Erhebung zur Mehrsprachigkeit an Essener Grundschulen“* dar.

In einer quantitativen Sprachenerhebung wurden alle ca. 20.000 Essener Grundschüler nach ihren Sprachkenntnissen bzw. nach ihrem Sprachgebrauch sowie nach dem Grad der Vitalität ihrer Sprachen im schulischen und außerschulischen Umfeld befragt. Darüber hinaus wurden auch Angaben über ihre Sprachkompetenzen in Form qualitativer Selbsteinschätzungen sowie über ihre sprachliche Präferenz erhoben. Die Auswertung zeigt einen besonderen Reichtum an Sprachen, denn die Essener Grundschüler sprechen etwa 100 verschiedene Sprachen. Durchschnittlich werden an jeder Schule neben dem Deutschen noch 15 weitere Sprachen gesprochen.

Mit knapp 28 % aller Schüler ist ein relativ hoher Anteil der Kinder mehrsprachig. Mehrsprachig heißt hier, dass die Kinder die Frage, ob bei ihnen zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, bejahten. Anhand der Gruppe der polnischsprachigen Kinder – die einen Anteil von 12 % an der Gruppe der mehrsprachigen Kinder ausmachen und somit die drittgrößte Sprechergruppe darstellen – wurde beispielhaft aufgezeigt, welche anderen Gruppen zustande kämen, würde man Aspekte der Herkunft (Geburtsländer der Eltern bzw. der Kinder selbst) oder der Staatsangehörigkeit als Kriterien heranziehen. Insgesamt wird deutlich, dass die im Rahmen der Einschulung bisher erhobenen Angaben über die Staatsangehörigkeit der Kinder unzureichend sind, um daraus ein Bild der Mehrsprachigkeit innerhalb der Schülerschaft zu gewinnen. Somit liegen ohne eine solche hier durchgeführte Befragung keine Zahlen vor, die als Grundlage für ein schulisches Sprachförderkonzept herangezogen werden könnten.

Der Anteil der mehrsprachigen Schüler stellte sich bei der Befragung an den verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich dar. Der geringste Anteil mehrsprachiger Kinder an einer Schule liegt bei 4 %, die Schule mit dem höchsten Anteil kommt auf 97 %. An 19 von 105 Schulen liegt der Anteil mehrsprachiger Kinder an der Gesamtschülerschaft bei über 50%. Alle beteiligten Schulen erhalten Berichte mit einer Auswertung der an der Schule erhobenen Daten, die als Grundlage gezielter Förderprogramme bzw.

von Konzepten für den Erhalt oder die Förderung der Mehrsprachigkeit genutzt werden können.

**Walter Cristofoletti** (Bozen) stellte das Konzept eines „hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts“ in Südtirol vor, das auf der Grundlage des hermeneutischen Ansatzes von Hans Hunfeld (Kath. Universität Eichstätt) erarbeitet wurde: *„Hermeneutisches Lehren und Lernen: Entwicklungsrichtlinien für DaZ an den Italienischen Oberschulen in Südtirol“*.

Südtirol stellt eine mehrsprachige Region mit einem hohen deutschsprachigen Bevölkerungsanteil (ca. 70%) dar. Infolge der im Jahre 2001 erarbeiteten Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache wurde an den italienischen Oberschulen in Südtirol Deutsch als Zweitsprache auch als Pflichtfach eingeführt. Der hermeneutische Ansatz, auf dessen Grundlage der Zweitsprachenunterricht in Südtirol dieser besonderen gesellschaftlichen Situation mit seinen Methoden, Materialien und Verfahren Rechnung tragen soll, beruht auf folgenden drei tragenden Säulen:

- skeptische Hermeneutik (Fremdverstehen wird skeptischer als bisher beurteilt);
- Normalität des Fremden (als eine andere Sichtweise gegenüber dem kulturell und sprachlich Fremden);
- Literatur als zentraler Bestandteil einer Fremdsprachenlehre.

Ein offener und toleranter Umgang mit dem *Anderen*, nicht dem *Fremden*, soll auch im Bereich der Sprachförderung das Leitprinzip sein und als Grundlage einer interkulturellen Interaktion dienen. Der hermeneutische Zweitsprachenunterricht kommt in seinen Ansätzen der gesellschaftlichen Situation Südtirols entgegen und ist zugleich auch richtungsweisend in einem zunehmend vielfältig gewordenen sprachlich-kulturellen Umfeld. In der Lehrerbildung für DaZ-Lehrkräfte in der Grundschule werden dementsprechend hohe qualitative Maßstäbe gesetzt. Für den Primarbereich werden Lehramtsanwärter im Rahmen eines Laureatsstudiums für die Bildungswissenschaften an der Freien Universität Bozen ausgebildet. Für die Mittel- bzw. Oberschule wird ein Universitätsabschluss oder eine Lehrbefähigungsprüfung verlangt. Vom Schulamt werden regelmäßig Aus- und Fortbildungen durchgeführt. Die Lehrer müssen deutsche Muttersprachler sein.

Mit der Qualifizierung der Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung in Deutschland beschäftigte sich **Jürgen Schweckendiek** (München) in seinem Vortrag *„Die Qualifizierung der Lehrkräfte für den Bereich Deutsch als Zweitsprache, zwischen Anspruch und Streben nach Qualität und Sparzwang und Wirklichkeit“*.

Kenntnisse des Deutschen als Zweitsprache sind im Bereich der Sprachförderung für Zuwanderer von besonderer Bedeutung. Schweckendiek geht der Frage nach, in welchem Maße Lehrkräfte über eine solche fachliche Qualifikation verfügen. Dabei wurden auch die Rahmenbedingungen der Förderkonzepte für die verschiedenen Adressatengruppen berücksichtigt, die im unterschiedlichen Maße finanziert wurden. Gegenwärtig

werden Zuständigkeiten und finanzielle Mittel zur Sprachförderung für Zuwanderer folgendermaßen verteilt:

- Spätaussiedler, Asylberechtigte und Kontingentflüchtlinge ab 27 Jahren nach dem Sozialgesetzbuch III (SGB III) mit einem Rechtsanspruch auf 900 Unterrichtseinheiten (UE) Deutschunterricht über die Bundesanstalt für Arbeit mit 80 Mill. €
- Spätaussiedler, Asylberechtigte und Kontingentflüchtlinge bis 27 Jahren nach dem Garantiefonds mit einem Rechtsanspruch von 1000 UE über das Familienministerium mit 70 Mill. €
- Ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen über das Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge bis 640 UE auf freiwilliger Basis mit 22,8 Mill. €

Aufgrund des jeweils unterschiedlichen rechtlichen Status der Zuwanderer sowie durch die unterschiedlichen finanziellen Fördermaßnahmen der sprachlichen Integration hat sich ein uneinheitliches Fördersystem herausgebildet. Es wurden zwar Versuche unternommen, die verschiedenen Förderprogramme zu reformieren, doch mit dem vorläufigen Scheitern des Zuwanderungsgesetzes im Dezember 2002 wurde die alte Rechtslage wieder hergestellt. Seitdem gilt auch in der Sprachförderung das alte Fördersystem weiter. Die unterschiedlichen Förderbereiche und die dazu gehörige Lehrkräftequalifizierung wurde mit Bezug auf eine Studie von Social Consult vergleichend dargestellt. Anhand von prozentualen Angaben zeigte sich im Bereich der ausländischen Arbeitnehmer (DfaA), in dem kein akademischer Abschluss vorgeschrieben ist und in dem die meisten Lehrkräfte auf Honorarbasis arbeiten, ein erheblicher Mangel an qualifizierten Lehrkräften.

<b>Qualifikation/Abschluss der Lehrkräfte (DfaA)</b>	
2. Staatsexamen Lehramt Fremdsprachen	17 %
2. Staatsexamen Lehramt andere Fächer als Fremdsprachen	26 %
Studienabschluss in Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik	10 %
Studienabschluss in einem anderen Fach	30 %
Studierende	17 %

Im Vergleich dazu hat im Bereich der Spätaussiedler (SGBIII) ein wesentlich höherer Anteil der Lehrkräfte eine qualifizierte Ausbildung. Auch sind die Arbeitsbedingungen in diesem Bereich wesentlich besser, wenn man den Anteil der fest oder befristet Beschäftigten betrachtet, der bei 40% im Garantiefondsgebiet und bei 49,4% in den Kursen für erwachsene Spätaussiedler liegt.

<b>Qualifikation/Abschluss der Lehrkräfte (SGB III)</b>	
Staatsexamen Lehramt Germanistik	80,2%
Staatsexamen Lehramt andere Fächer oder abgeschlossenes Pädagogikstudium	78,1%
Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache	50,8%
Magister Deutsch als Fremdsprache	26%
Fachfremdes Studium	21,1%

In allen Bereichen sind jedoch immer noch mehr oder weniger große Qualifikationsdefizite seitens der Lehrkräfte in den öffentlich geförderten Deutschkursen für Zuwanderer zu verzeichnen: etwa 2/3 der Lehrkräfte besitzen keine fachspezifische Qualifikation wie das 2. Staatsexamen in Fremdsprachen oder ein abgeschlossenes DaF/DaZ-Studium. Im Bereich DfaA müssen die Lehrkräfte jedoch eine Zusatzqualifikation nachweisen, die man z.B. am Goethe-Institut im Rahmen eines Seminars im Bereich DaZ erwerben kann. Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen an die Qualifikation der Lehrkräfte und der tatsächlich vorhandenen Qualifikation ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Lehrkräftequalifizierung seit den 70er Jahren ohne grundlegende Reformen erfolgt. Nach dem Scheitern des vorläufigen Zuwanderungsgesetzes liegen die Zuständigkeiten für den Bereich SGB III zurzeit beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge in Nürnberg. Dies hat kurzfristig ab 2003 die Sprachförderung für Ausländer nach den alten Fördergrundsätzen des Sprachverbandes übernommen, strebt aber eine Neustrukturierung der Sprachkurse sowie der Lehrerqualifizierung an.

Mit den institutionellen Bedingungen der Integration beschäftigte sich **Dagmar Paleit** (=, Mainz) vom Sprachverband Deutsch e.V. in ihrem Vortrag „*Sprachverband Deutsch e.V. – Perfekt*“. Am 1. Februar 2003 hat das *Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (BAFL)* in Nürnberg die Förderung von Kursen nach den Grundsätzen des Sprachverbandes übernommen. Mit dieser sprachpolitischen Entscheidung wurde eine Institution aufgelöst, die bei der Integration von ausländischen Arbeitnehmern besonders in fachlicher Hinsicht eine gewichtige Rolle spielte, was Paleit mit der Darstellung der Tätigkeiten des Sprachverbandes veranschaulichte. Der Sprachverband entwickelte in den letzten 19 Jahren u. a. didaktische Konzepte für die Arbeit in den Kursen, veranstaltete Seminare und Tagungen, entwickelte zusammen mit Fachleuten aus der Praxis neue Unterrichtsmaterialien sowie einen neuen Ansatz zum berufsorientierten Deutschunterricht, erarbeitete Konzepte für die Alphabetisierung, gab verschiedene Publikationen sowie Fachzeitschriften heraus, nahm also mit neuen Konzepten und Vorschlägen intensiv an methodisch-didaktischen Fachdiskussionen teil. Angesichts dieses chronologischen Überblicks über die geleistete Arbeit des Sprachverbandes wurde dessen Auflösung in der Diskussion mit Ratlosigkeit konstatiert und bedauert.

Die Konzeption des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (BAFL) „*Zur sprachlichen Integration von Zuwanderern*“ wurde von **Carola Chichos** (Berlin) dargestellt. Mit dem Inkrafttreten des Aufenthaltsgesetzes wird erstmalig ein Mindestrahmen staatlicher Integrationsangebote (u. a. Sprachkurse) für Ausländer gesetzlich geregelt. Der Integrationskurs stellt ein Grundangebot zur Integration von Ausländern dar und umfasst einen Basiskurs, einen Aufbaukurs sowie einen Orientierungskurs, in dessen Rahmen Kenntnisse der Rechtsordnung, Kultur und der Geschichte in Deutschland vermittelt werden. Die neu geregelten Rahmenbedingungen der Kursgestaltung wurden im Hinblick auf ihren Umfang, ihre Struktur, Dauer und Inhalte darge-

stellt. Um das Lernniveau zu heben, sollten möglichst homogene Lerngruppen zusammengeführt werden. Aus dem Grund sollte vor Beginn und am Ende des jeweiligen Kurses der Sprachstand geprüft werden. Sprachstands- und Abschlusstests werden nach inhaltlichen Vorgaben des Bundesamtes nach einheitlichen Standards abgenommen, um eine Transparenz zu gewährleisten. Um die Qualität zu sichern, sollen Lehrkräfte, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache für Zuwanderer unterrichten, zukünftig über qualifizierende Abschlüsse verfügen. Die Lehrpläne sowie die Lehr- und Lernmittel und die standardisierten Abschlusstests für die Sprachkurse und den Orientierungskurs werden vom Bundesamt entwickelt oder zugelassen.

In der anschließenden Diskussion wurde u. a. bemängelt, dass die gesetzliche Neustrukturierung des Systems zur Sprachförderung ein schlüssiges pädagogisches Konzept noch nicht erkennen ließe. Heftige Diskussion löste die im Entwurf des BMI angesetzte Kursvergütung aus, die keineswegs ausreiche, um den erwünschten Qualitätsstandard zu sichern.

Mit Aspekten der *„Qualitätsentwicklung und -sicherung im studienbegleitenden Deutschunterricht“* beschäftigte sich **Susanne Duxa** (Marburg). Studienbegleitender Deutschunterricht und vor allem fachspezifische Deutschkurse an deutschen Hochschulen werden in Zukunft immer mehr an Bedeutung gewinnen. Solche Veränderungen beeinflussen wiederum das Anforderungsprofil der Lehrkräfte in diesem speziellen Bereich. Daher stellt sich die Frage, welche strukturellen Bedingungen und welche personellen Kompetenzen für diese Aufgaben erforderlich sind. Die Referentin stellte Aspekte der Qualitätsentwicklung im Systemzusammenhang dar, d. h. in den Bereichen der Organisations- und der Personalentwicklung. Hierbei sollte eine Interaktion und Integration von Sprachunterricht und anderen Fachbereichen in didaktischer und fachlicher Hinsicht angestrebt werden, so dass die Gestaltung des Sprachunterrichts und die Erstellung von Arbeitsmaterialien der authentischen Situation eines Fachstudiums möglichst nahe kommt. Fachwissenschaftler mit der Sprachlehre zu beauftragen und eine Doppelqualifikation der Lehrenden wäre wünschenswert.

Im Bereich der Organisationsentwicklung sollte der Bedarf seitens der Studierenden möglichst genau erfasst werden (z. B. durch Fragebögen, Evaluationen usw.), um das Kursangebot gezielt ausrichten zu können. Es wäre auch empfehlenswert, als Begleitung zum Unterrichtsangebot eine Art Lernerberatung einzurichten, um bei den Schwierigkeiten des Studiums (sprachlich oder fachlich) den Studierenden mit kompetenter Beratung zur Seite stehen zu können.

**Uwe Koreik** (Hannover) stellte Entwicklungstendenzen bezüglich der *„studienvorbereitenden und -begleitenden Sprachförderung in DaF an deutschen Hochschulen“* dar. Infolge der Internationalisierung an den deutschen Hochschulen, aber auch durch ein zunehmend differenziertes Zulassungsverfahren hinsichtlich des Sprachstands im Deutschen werde dem universitären Deutschunterricht eine wichtige Rolle beigemessen.

Im Rahmen von Austauschprogrammen kommt eine Vielzahl von ausländischen Studierenden – ohne die DSH-Prüfung ablegen zu müssen – nach Deutschland, deren Sprachkenntnisse für das Studium oft nicht ausreichend sind. Für die Adressaten seien Sprachkurse für Anfänger oder auf etwas höherem Niveau von Relevanz. Dabei seien nicht nur Studierende der deutschsprachigen, sondern auch der englischsprachigen Studiengänge anzusprechen. Ausländische Studierende, die sich bezüglich ihrer Sprachkenntnisse auf Fortgeschrittenenniveau befinden, könnten die Anforderungen des Studiums durch den Besuch fachsprachenspezifischer Kurse wesentlich effizienter bewältigen. Daher sollten die Angebote der Hochschulen auf diesem Gebiet erweitert werden.

Probleme bereiten finanziell bedingte Sparmaßnahmen der Universitäten, die weitreichende Auswirkungen auf das Kursangebot haben, und ein finanzbedingter Mangel an qualifizierten Lehrkräften. Wünschenswert wäre hierbei eine fachliche Doppelqualifikation sowie eine enge Zusammenarbeit mit den jeweiligen Fachbereichen (z. B. in Form von fächerbezogener Projektarbeit). Anschließend ging Koreik auf Fragen der Qualifikation der DaF-Lehrenden ein und unterstützte die Forderung von Susanne Duxa nach einer fachlichen und sprachlichen Qualifikation.

## **Themenschwerpunkt 2: Deutsch als Zweitsprache**

Der Themenschwerpunkt wurde eröffnet durch einen Vortrag von Ernst Apeltauer (Flensburg) zum Thema *„Sprachförderung DaZ im Kindergarten - ohne deutsche Kinder?“*. In diesem Vortrag wurde auf die in den letzten Jahren sich dramatisch verändernden Rahmenbedingungen in den deutschen Kindergärten eingegangen. Aufgrund eines beständigen Rückgangs „deutscher“ Kinder stehen viele Kindergärten in Ballungsräumen heute vor dem Problem, Deutsch zu vermitteln, ohne dass noch „ausreichende“ deutsche Spielkameraden vorhanden wären. Apeltauer stellte einen Modellversuch vor, in dem Spracharbeit geleistet werden muss, ohne dass deutsche Kinder als Kommunikationspartner zur Verfügung stehen.

**Thomas Jaitner** (Köln) berichtete über Versuche *„Zur zweisprachigen Alphabetisierung von Migrantenkindern“*. Rund 30% aller Grundschulkinder in den Metropolen Nordrhein-Westfalens wachsen zwei- oder mehrsprachig auf. Um die Sprachentwicklung optimal zu fördern, müsse der gesamte Sprachbesitz der Kinder berücksichtigt werden, d. h. insbesondere auch ihre Mutter- und Familiensprache. Für Kinder, deren stärkere Sprache bei der Einschulung nicht das Deutsche ist, empfiehlt sich deshalb eine zweisprachige Alphabetisierung. Jaitner verwies darauf, dass mangelnde Sprachkenntnis der Migrantenkinder im Deutschen nicht ursächlich mit der Förderung der Zweisprachigkeit in Verbindung gebracht werden dürfte.

**Gerlind Belke** (Dortmund) berichtete über *„Modelle zweisprachiger Erziehung in Finnland und Schweden“*. Die institutionellen Rahmenbedingungen zur Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in den skandinavischen Ländern sind für Deutschland aus

verschiedenen Gründen von Interesse: Zum einen sind – der PISA-Studie zufolge – beide Länder sehr viel erfolgreicher im Hinblick auf die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler (Reading Literacy). Das gelte nicht nur für die zweisprachigen Minderheitenkinder, sondern auch für die einsprachigen Mehrheitskinder. Beispielfhaft ist nach Meinung von Belke in beiden Ländern die enge Verbindung von Forschung, Evaluation der bilingualen Programme, Lehreraus- und -fortbildung und der internationalen Kooperationen zur Erforschung der Mehrsprachigkeit. Zum anderen ist ein Vergleich der Bemühungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Finnland und Schweden insofern sehr aufschlussreich, als dass man am Beispiel Finnisch und Schwedisch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen von autochthoner und durch Zuwanderung entstandener Mehrsprachigkeit thematisieren kann. Belke diskutierte, in welcher Weise die skandinavischen Modelle für die Entwicklung bilingualer Schulversuche in Deutschland nutzbar gemacht werden können. Sie hob besonders das Modell der „sammansatta klasser“ (zusammengesetzte Klassen, bestehend aus 50% „Mehrheitskindern“ und 50% „Minderheitenkindern“ mit einer gemeinsamen Muttersprache) hervor, in denen von den „Mehrheitskindern“ auch die Migrantensprachen erlernt werden.

**Swantje Ehlers** (Gießen) berichtete über ein Forschungsprojekt zum „*Lesen in der Zweitsprache Deutsch*“. Sie verknüpfte die Frage der Lesefähigkeit in der Zweitsprache mit der internationalen Bilingualismusforschung, in der diese Fähigkeit als Indikator für die Wirksamkeit von Beschulungsmodellen für Sprachminderheiten gesehen wird. Ehlers verwies darauf, dass soziale Faktoren im Zusammenspiel mit individuellen, sprachlichen und pädagogischen Faktoren einen beherrschenden Einfluss auf den L2-Literaltätserwerb bzw. den Erwerb von Biliteralität haben, und diskutierte das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren.

**Ingrid Gogolin** (Hamburg) stellte Untersuchungen zur Entwicklung einer „*Methodischen Lesefähigkeit in multinationalen Klasse*“ vor. Auch sie nahm Bezug auf die PISA-Studie und zeigte, wie sich „Lesen“ im Fach Mathematik unter den Bedingungen von Zweisprachigkeit in multinationalen Klassen entwickelt.

**Martina Rost-Roth** (Berlin) sprach über „*Pragmatische Beschränkungen bei Frageformulierungen in Lernersprachen und fremdsprachendidaktische Überlegungen*“ und zeigte, dass Interrogationen ein wichtiges sprachliches Mittel darstellen, das sowohl für Informationsbeschaffung allgemein als auch für spezielle Bereiche der Pragmatik wie Themensteuerung, Formulierung von Bitten oder Aufforderungen und Aktivitäten der Verständnissicherung von besonderer Bedeutung ist. Sie diskutierte Daten aus einer Studie, die sich auf Beratungsgespräche stützt und diese in Verbindung setzt zu Analysen von Longitudinaldaten, die den Erwerb der Interrogation dokumentieren. Rost-Roth vertrat die These, dass sich pragmatische Beschränkungen bei Frageformulierungen von Lernenden oft erst bei kontextbezogenen Vergleichen mit Frageformulierungen von

Muttersprachlern zeigen und sich von daher sowohl für den Anfängerunterricht als auch für den Unterricht mit sehr weit fortgeschrittenen Deutschlernern neue Perspektiven ergeben.

**Claudia Benholz** (Essen) leitete den Themenkomplex „*Förderunterricht für Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprachen an deutschen Universitäten*“ ein, bei dem verschiedene Referenten Besonderheiten und Erfahrungen unterschiedlicher Standorte erläuterten. Der Förderunterricht ist ein zusätzliches Angebot der Hochschule an Schüler mit Migrationshintergrund, denen Hilfen in ihrer Schullaufbahn und beim Erreichen qualifizierter Bildungsabschlüsse gegeben werden. Die als Förderlehrer eingesetzten Studierenden werden in diesem Zusammenhang für ihre spätere berufliche Tätigkeit in Bildungsmaßnahmen inner- und außerhalb von Schule qualifiziert. Der Vortrag von Benholz stellte die Entwicklung der seit 29 Jahren bestehenden Maßnahme kurz dar und beschrieb ihren heutigen Zuschnitt. Dazu wurden auch statistische Angaben zu Schülerschaft, Personal und Erfolgen gemacht, Konzept und Arbeitsweise der Maßnahme dargestellt und die Finanzierung der Maßnahme thematisiert.

Die aus Essen nach Duisburg, Bielefeld und Köln in zum Teil abgewandelter Form übernommene „Förderunterrichtskonzept“ wurde von **Beatrix Hinrichs** und **Claudia Riemer** (Bielefeld) für den Standort Bielefeld vorgestellt. In der Universität Bielefeld wird das Projekt seit zwei Jahren durchgeführt. Anknüpfend an frühere Beiträge auf den Jahrestagungen des FaDaF von 2000 und 2001 zum Verhältnis von DaM, DaZ und DaF wurden erste Schritte der Eingliederung solcher Sprachförderung in die Deutschlehrausbildung am Beispiel der Universität Bielefeld diskutiert. Im Zuge allgegenwärtiger Reformbestrebungen der akademischen Lehrerausbildung (u. a. gestufte Studiengänge, Modularisierung, Kerncurricula, frühe Berufsfelderkundung) wurde die Integration von DaZ-Anteilen in DaM-Curricula als eine bildungspolitische und interdisziplinäre Herausforderung dargestellt, der sich auch das Fach Deutsch als Fremdsprache stellen muss.

Den Standort Köln des universitären Förderunterrichts stellten **Gabriele Kniffka**, **Gesa Siebert-Ott** und **Lotte Weinrich** (Köln) vor. Durch die Integration des Förderunterrichts in die Ausbildung von künftigen Deutschlehrern soll die Lehrerausbildung am Seminar für deutsche Sprache und ihre Didaktik praxisorientiert gestaltet werden. Seit Beginn des Wintersemesters 2002/2003 werden dort Studierende im Hauptstudium für die Förderung von Schülern mit sprachlichen Problemen ausgebildet. Das Konzept des Kölner Modells umfasst die folgenden Komponenten: (1) zweistündige Praxisseminare, in denen Studierenden verschiedene sprachliche Problembereiche vermittelt werden; (2) zwei obligatorische Stunden Praxis an der Schule, in denen die Studierenden Fördergruppen mit 3-4 Schülern betreuen; (3) Betreuung der Studierenden durch die Universität (so genannte Fördersprechstunden); (4) Beratung von Schulen/Lehrern zu Fragen der sprachlichen Förderung.

**Wilfried Stölting** (Oldenburg) befasste sich in seinem Vortrag mit dem Thema „*Deutsch für Spätaussiedler: der Januskopf des ‚Sprachtests‘, der Umbau des Sprachenhaushalts und die Deutschvermittlung als top-down-Prozess*“. Stölting zeigte, dass die Migrations- und Integrationspolitik gegenüber „gleichstämmigen“ Zuwanderern voller Widersprüche und Paradoxien ist: Mit dem behördlichen „Sprachtest“ sollen diese einerseits ihre deutsche Volkszugehörigkeit, andererseits auch sprachliche Integrationsvoraussetzungen nachweisen. Stölting kritisierte, dass im Unterschied zu früher eingeübten Verfahren der Sprachumstellung durch informelle Sozialkontakte die neue Praxis der Zuweisung zu Sprachkursen durch das Zuwanderungsgesetz jetzt eine primär institutionelle Hochdeutschvermittlung forciert, wodurch die Integrationskurse jegliche Gruppenspezifika verlieren würden.

**Sigrid Luchtenberg** (Essen) beschäftigte sich abschließend mit der Komplementarität von „*Interkultureller Erziehung und Deutsch als Zweitsprache*“. Sie erinnerte daran, dass beide Bereiche einerseits zwei gänzlich unterschiedlichen Disziplinen und Entstehungsgeschichten zuzuordnen, andererseits jedoch in der Praxis wie auch in der Forschung eng verbunden sind. Das Verhältnis der Disziplinen zueinander sei belastet durch die didaktische Ausrichtung der Ausländerpädagogik, in der Deutsch als Zweitsprache eine wesentliche Rolle gespielt habe, so dass gerade dieser Bereich innerhalb der interkulturellen Erziehung in einer gewissen Beweisnot stehe, nicht der defizitorientierten Ausländerpädagogik nahe zu stehen, sondern vielmehr im Aufgabenbereich der interkulturellen Pädagogik der Herstellung von Chancengleichheit zu dienen. Im Vortrag wurden die gewachsenen Beziehungen zwischen interkultureller Erziehung und Deutsch als Zweitsprache kurz vorgestellt, bevor auf aktuelle gemeinsame Fragestellungen in Bezug auf Zwei- und Mehrsprachigkeit eingegangen wurde.

### **Themenschwerpunkt 3: Deutsch als fremde Wissenschaftssprache studienbegleitend**

Dass ausländische Studierende mit Bestehen der Deutschen Sprachprüfung zur Aufnahme eines Hochschulstudiums (DSH) oder einer gleichgestellten Prüfung ausreichende Sprachkenntnisse zur *Aufnahme* eines Hochschulstudiums in Deutschland nachgewiesen haben, entlastet nicht von der Notwendigkeit, auch studienbegleitend Beratungs- und Förderangebote zur erfolgreichen sprachlichen *Bewältigung* des Studiums bereitzustellen. Denn erst das Studium konfrontiert ausländische Studierende mit dem spezifischen Alltag wissenschaftlichen Handelns, dessen Anforderungen jenseits der Anforderungen für das Handeln in Alltagssituationen liegen.

Besondere Beachtung erfährt die studienbegleitende Sprachausbildung anlässlich der Internationalisierungsbemühungen deutscher Hochschulen und der flexibleren Zulassung ausländischer Studierender mit eingeschränkten Deutschkenntnissen für bestimmte Studiengänge (Studierende in englischsprachigen Studiengängen, Programmstudierende, Studierende mit TestDaF-Zertifikat).

Der Themenschwerpunkt 3 galt dem Deutschen als fremder Wissenschaftssprache und einer entsprechenden Didaktik. Dabei fokussierten die Beiträge vor allem das wissenschaftliche Schreiben als *die* wissenschaftliche Schlüsselqualifikation in hochschul- und wissenschaftsbezogenen Kontexten. Im und mit dem Schreiben lassen sich Erkenntnisse und Einsichten aneignen, gewinnen und darstellen. Zugleich manifestieren sich hier Schwierigkeiten, die als besonders eklatant und entsprechend „therapiebedürftig“ wahrgenommen werden.

Dass diese Schwierigkeiten im Umgang mit dem Deutschen als fremder Wissenschaftssprache viel eher auf die „alltägliche Wissenschaftssprache“ als auf eine fachspezifische Terminologie zurückzuführen sind, war Ausgangspunkt des Plenarvortrages von **Konrad Ehlich** (München) *„Alltägliche Wissenschaftssprache identifizieren – didaktisieren – vermitteln“*. In seinem Werkstattbericht illustrierte Ehlich an Beispielen der Textart „Wissenschaftlicher Artikel“, wie schwer es für ausländische Studierende ist, die „alltägliche Wissenschaftssprache“ als eine Varietät der Alltagssprache in einem spezifischen Kontext überhaupt zu identifizieren. Mit seinem Vorschlag, die „alltägliche Wissenschaftssprache“ in die Bereiche „Modalitätensystem“, „Operationale Prozeduren komplexer Relationen“, „Deixis“, „Wissenschaft als Prozess“, „Wissenschaft als Verfahren“, „Wirklichkeit als Prozess“, „Sedimentierung wissenschaftlichen Wissens“ und „Phraseologismen in der alltäglichen Wissenschaftssprache“ zu klassifizieren, eröffnete Ehlich Perspektiven für eine gezieltere Vermittlung sowohl der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ als auch der durch das Deutsche geprägten Wissenschaftskultur.

Für eine Vorschule des wissenschaftlichen Denkens im Ehlich'schen Sinne plädierten auch die Beiträge von **Christian Fandrych** (London) *„Zeigen, erklären, herausarbeiten: Sprechhandlungsverben in der allgemeinen Wissenschaftssprache“* und von **Gabriele Graefen** (München) *„Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache“*.

**Fandrych** stellte mit den „Sprechhandlungsverben“ spezifische verbale Ausdrücke der allgemeinen Wissenschaftssprache vor, die explizit auf Texte anderer oder auch auf den eigenen Text verweisen und damit das wissenschaftliche Schreiben wesentlich bestimmen. Die „Sprechhandlungsverben“ gehören zwar zur Allgemeinsprache, haben aber in der allgemeinen Wissenschaftssprache eine spezifische Bedeutung angenommen und sind oft Bestandteil von Kollokationen. Fandrychs Klassifikation dieser „Sprechhandlungsverben“ zu bestimmten semantisch-funktionalen Gruppen zielte auf den Vergleich mit äquivalenten Ausdrücken im Englischen und damit auf Vorschläge für eine Didaktik des Deutschen als Wissenschaftssprache wie auch des Übersetzens. Am Beispiel der Gruppe „Raumbezogenes Handeln“ mit den Untergruppen „Verbinden und Strukturieren“, „Bewegung nach außen, vorn, oben“ und „einen Weg zurücklegen“ illustrierte Fandrych die Bildhaftigkeit von Sprechhandlungsverben wie „etwas vorausschi-

cken“, „herausstellen“ und „auf etwas zurückkommen“, die Aufschluss über historische sedimentierte Konzepte von wissenschaftlichem Schreiben gibt. Bei der (sprachkontrastiven) Vermittlung der „Sprechhandlungsverben“ wäre für diese Anschaulichkeit ebenso zu sensibilisieren wie für die Differenziertheit des angesprochenen Wortschatzes insgesamt.

Um die Idiomatik der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ und um ihre Vermittlung ging es auch in dem Beitrag von **Graefen**. Graefen plädierte dafür, idiomatischen Fügungen in ihrer Vernetzung von Wortschatzeinheiten und als Sedimente einer bestimmten Wissenschaftskultur für ausländische Studierende transparent und damit lernbar zu machen. Dazu stellte sie Lernmaterialien aus einer studienbegleitenden Veranstaltung für ausländische Studierende vor, z. B. zu Wortfamilien in der „alltäglichen Wissenschaftssprache“, zu Verfahren der Bezugnahme auf andere wissenschaftliche Texte mit ihren „heimlichen“ wertenden Implikationen und zu häufig verwechselten oder missverstandenen Konjunktionen und Adverbien.

**Melanie Moll** (München) stellte die Frage nach vermittlungsrelevanten Gegenständen des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache in dem weiteren Kontext der Internationalisierungsbemühungen deutscher Hochschulen. In ihrem Beitrag *„Deutsch als fremde Wissenschaftssprache »für Fortgeschrittene« am Beispiel des Linguistischen Internationalen Promotionsprogramms LIPP“* skizzierte sie den „internationalen“ Sprachalltag an deutschen Hochschulen mit seinen Anforderungen und den entsprechenden Förderbedarf für ausländische Studierende. Als Lernziele formulierte Moll ein Wissen über Funktionen und Merkmale wissenschaftlicher Text- und Diskursarten, über die Kulturspezifika solcher Text- und Diskursarten und über wissenschaftssprachliche Strukturen und Handlungsformen, letztere etwa mit den Problembereichen „Alltägliche Wissenschaftssprache“, „Zitat und Bezugnahme auf andere Texte“ und „Textorganisation“.

Die Beiträge von **Angelika Steets** (München) *„Die Zusammenfassung und ihre didaktische Nutzung für die Wissenschaftspropädeutik“* und von **Ines Busch-Lauer** (Leipzig) *„Textbausteine in Abstracts“* behandelten mit der Zusammenfassung und dem Abstract „kleine“ wissenschaftliche Textarten, denen eine spezifische Funktion beim systematischen Erwerb und bei der Verarbeitung von Wissen zukommt und die daher eine prominente Rolle für eine allgemeine Studienqualifizierung spielen.

Ausgehend von empirischen Beobachtungen zu einem Korpus von 15 Textzusammenfassungen von Muttersprachsprechern der Sekundarstufe II skizzierte **Angelika Steets** (München) ein Schreib-Curriculum, in dem die „Zusammenfassung“ als fachübergreifender Vermittlungsgegenstand sowohl in der muttersprachlichen als auch fremdsprachlichen Wissenschaftspropädeutik Gegenstand wäre, und dieses sowohl in

einer die Schule und Hochschule sowie die Studienvorbereitung und die Studienbegleitung verbindenden Progression.

**Ines Busch-Lauer** (Leipzig) diskutierte die Rolle von Teiltextrsegmenten oder Textbausteinen für das Verstehen und Verfassen von Abstracts. Auf der Grundlage ihrer Textanalysen an einem deutsch- und englischsprachigen Korpus von Fachzeitschriftenartikeln stellte Busch-Lauer eine Typologie von Teiltextrsegmenten mit ihren sprach- und fächerübergreifenden strukturellen und sprachlichen Gemeinsamkeiten sowie sprach- und fachbezogenen Spezifika vor, die für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache genutzt werden kann. Dazu stellte Busch-Lauer eine Aufgabensammlung zur Diskussion.

Um zwei weitere wissenschaftliche Textarten ging es in dem Beitrag *„Vom mündlichen Referat zur Seminararbeit: Eine exemplarische Analyse (auch im Hinblick auf studienintegrierte Kurse für ausländische Studierende)“* von **Susanne Guckelsberger** und **Kristin Stezano Cotelo** (München), die das Entstehen einer schriftlichen Hausarbeit zum Thema „Besitzt Hypertext Textualität?“ aus einem mündlichen Referat zum Thema „Hypertext und Hypermedia“ verfolgten. Dabei wurden Unterschiede der beiden Textarten deutlich, die sich aus der unmittelbaren Sprechsituation im Falle des Referats und der „zerdehnten“ Sprechsituation im Falle der schriftlichen Hausarbeit ergeben. Textbeispiel waren hier Referat und schriftliche Hausarbeit einer Muttersprachsprecherin, deren Schwierigkeiten bei der Verarbeitung der zugrundeliegenden Forschungsliteratur sowie der Diskussionsbeiträge zu dem Referat im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung gleichermaßen für ausländische Studierende gelten dürften. Guckelsberger und Stezano Cotelo stellten abschließend ihre Überlegungen zum Einsatz von authentischen Materialien in studienbegleitenden Kursen (nicht nur) für ausländische Studierende vor. Dabei handelte es sich etwa um Übungen, Kritik rezeptiv nachzuvollziehen und produktiv zu formulieren, und um Übungen zur Sensibilisierung für die jeweiligen Besonderheiten schriftlicher und mündlicher Ausdrucksweise.

Der Beitrag von **Tina Claußen** und **Grit Mehlhorn** (Leipzig) *„Ich würde nie in eine Sprechstunde gehen...“ – Erfahrungen aus einem Studien-Strategien-Kurs* bezog sich im Unterschied zu den anderen Beiträgen ausdrücklich auf mündliche Kommunikationssituationen im Hochschulalltag. Claußen und Mehlhorn skizzierten ihr Konzept eines studienbegleitenden Kurses für Studienanfänger, in dem diese Redemittel und Strategien für die sprachliche Bewältigung mündlicher Kommunikationssituationen erproben und reflektieren. Am Beispiel eines Moduls zu Sprechstundengesprächen illustrierten Claußen und Mehlhorn, wie die Studierenden dazu befähigt werden, ihre studienorganisatorischen und fachlichen Anliegen im Rahmen einer Sprechstunde effektiv auszuhandeln.

Der Beitrag von **Irmgard Honnef-Becker** und **Peter Müllen** (Trier) „*Interkulturelle Wissenschaftskommunikation am Beispiel der Fachsprache Wirtschaftsdeutsch*“ galt als einziger einer bestimmten Fachsprache. Deutlich wurde in dem Beitrag, dass sich eine fachbezogene Sprachausbildung nicht bloß als Vermittlung von Terminologie, sondern in einem sehr viel weiteren Sinne als Ausbildung einer fachbezogenen Handlungsfähigkeit in interkulturellen Situationen verstehen sollte. Am Beispiel eines Kursmoduls zur Textart „Abstract“ wurde dieses didaktische Konzept konkret durchgeführt.

Welchen Beitrag kommunikationstechnische und multimediale Hilfsmittel für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache liefern können, beschrieben **Ulrike Pospiech** (Essen) „*Der Schreibtrainer – eine multimediale Schreibhilfe für das Schreiben in Studium und Beruf*“ und **Jörg Roche** und **Erika Wegele** (München) „*uni-deutsch.de – ein neues DaF-online-Programm für Studium, Forschung und Beruf*“.

Die Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen, die in ihrem fächerübergreifenden Kursprogramm sowie in individueller Beratung für deutsche *und* ausländische Studierende zeigt, wie wissenschaftliche Schreibaufgaben angegangen werden können, hat den multimedialen Hypertext „Der Schreibtrainer. Wissenschaftliches und berufliches Schreiben“ ([www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer](http://www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer)) erarbeitet. Dieser Hypertext soll in seiner Vernetzung verdeutlichen, dass beim wissenschaftlichen Schreiben wiederkehrende Routinen des Schreibprozesses einerseits und Gestaltungsprinzipien bestimmter Textarten andererseits zusammenspielen. Gelegenheit, die besonderen Möglichkeiten des Schreibtrainers für die Vorbereitung auf das Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sowie die Grenzen einer medialen Vermittlung des Schreibens praktisch zu erproben, bot ein Workshop.

Mit ihrem Online-Sprachkurs ([uni-deutsch.de](http://uni-deutsch.de)) stellten Roche und Wegele ein in mediendidaktischer Hinsicht neues Sprachlehr- und -lernprogramm vor, das die Vermittlung einer allgemein- und fachbezogenen Handlungsfähigkeit wesentlich zu verbessern und zugleich interessanter gestaltet. Dazu bereitet das Programm mit 200 Stunden Lehrereinheiten in acht thematisch orientierten Kapiteln gezielt auf TestDaF und DSH vor, bietet in je 60-70 Stunden einen vertiefenden Fachsprachenunterricht (Wissenschaftssprache), und darüber hinaus in insgesamt 400 Stunden Lehrereinheiten Unterrichtsmodule für die Fachsprachen Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Medizin, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften an. Zu dem Programm, das auch im traditionellen Unterricht flexibel einsetzbar ist, gehören eine umfangreiche Lernerverwaltung (für Administration, Korrektur und Betreuung), ein Autorenwerkzeug zur Erstellung und Bearbeitung von circa 40 offenen und geschlossenen Aufgabentypen (mit Korrekturfunktionen), ein vielseitiges Kommunikationsmodul für schriftliche und

mündliche Kommunikation, ein elektronischer Korrektor für Freitexteingaben der Lerner und ein Präsentationsmodul für synchronisierte Vorträge.

Die Diskussion der einzelnen Beiträge des Themenschwerpunkts 3 bestimmten die Fragen, inwieweit und in welcher Chronologie die Vermittlung einer allgemeinen oder „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ fachbezogen zu ergänzen sei und welche Aufgabe den Fächern selbst bei der sprachlichen Förderung der Studierenden zukomme.

Dass sich die Wissenschaftssprache nicht nur für ausländische Studierende, sondern auch für Muttersprachsprecher als eine fremde Sprache darstellt, wurde vielfach beklagt, verschiedentlich auch differenziert beschrieben. Während Fachsprache und Fachwissen für jeden Studienanfänger einen Lerngegenstand darstellen dürften, ist es im Zusammenspiel von Allgemeinsprache, Wissenschaftssprache und Fachsprache gerade die spezifisch wissenschaftssprachliche Kombinatorik von Elementen der Allgemeinsprache, die zu Schwierigkeiten für ausländische Studierende führt. Anders als Muttersprachsprecher verfügen sie nicht über ein das Einzelwort übergreifendes lexikalisches Wissen und damit über „stille Ressourcen“, die sie nutzen können, um die Plastizität wissenschaftssprachlicher Strukturen mit ihren semantischen Innovationen nachzuvollziehen, aber auch die Grenzen ihrer Übertragbarkeit zu wahren.

Angesichts der – jenseits der traditionellen Fachsprachenforschung – erst exemplarisch vorliegenden Analysen zur „alltäglichen Wissenschaftssprache“ wurde das Desideratum benannt, eine Linguistik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache empirisch zu fundieren, in ihrem didaktischen Potential zu entfalten und damit nicht zuletzt einen Beitrag zur Multilingualität der Wissenschaftskulturen zu liefern.

#### **Themenschwerpunkt 4: Testen und Prüfen**

Die Sektion begann mit einem Vortrag zum Thema „*Der behördliche Sprachtest zur Einbürgerung in Niedersachsen*“ von **Maria Egbert** und **Yuliya Albayrak** (Oldenburg). Seit dem 1. Januar 2000 gilt in Deutschland das neue Staatsbürgerschaftsrecht. Es sieht vor, dass Einbürgerungsbewerber unter anderem auch über ausreichende Sprachkenntnisse der deutschen Sprache verfügen müssen. Als Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse werden das „Zertifikat Deutsch“ oder ein gleichwertiges Sprachdiplom, deutsche Schulabschlüsse bzw. eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Studium in Deutschland anerkannt. Sind solche Nachweise vorhanden, steht der Weg zur Einbürgerung offen. Wenn die erforderlichen Kenntnisse nicht nachgewiesen werden können, wird gemäß Verwaltungsvorschrift zum Staatsangehörigkeitsrecht das persönliche Erscheinen des Bewerbers zur Überprüfung der Sprachkenntnisse angeordnet. In der Regel führt ein Mitarbeiter der Einbürgerungsbehörde ein Gespräch mit dem Einbürgerungsbewerber über seine Einbürgerungsvoraussetzungen und -motive, während dessen er einen Eindruck über die Sprachkenntnisse des Bewerbers gewinnt. Im Anschluss an das Gespräch ist eine Überprüfung der Deutschkenntnisse vorgesehen. Der Gesetzgeber hat dabei offen gelassen, welches Sprachniveau vorliegen muss (es existiert

lediglich ein Verweis auf das „Zertifikat Deutsch“) und wie die Sprachkenntnisse festzustellen und zu überprüfen sind. Das bedeutet, dass die Inhalte und der Charakter der Überprüfung der Deutschkenntnisse in den Verwaltungsvorschriften nicht geregelt sind, wodurch den einzelnen Bundesländern viel Spielraum eingeräumt und kein einheitliches Verfahren entstehen kann.

In Niedersachsen stellt die Überprüfung des Leseverstehens und der mündlichen Kommunikation den Hauptbestandteil der Überprüfung der Deutschkenntnisse dar. Nach dem Ausführungserlass des Innenministeriums soll der Antragsteller in der Lage sein, einen deutschen Text zu lesen und zu erläutern, wobei das Sprachniveau sich an den Anforderungen des „Zertifikats Deutsch“ orientieren soll. In Anlehnung daran soll jeder Einbürgerungsbewerber durch das Lesen eines Zeitungstextes und die anschließende mündliche Wiedergabe des Inhalts die geforderten Sprachkenntnisse nachweisen. Den Mitarbeitern obliegt die Auswahl der Texte und die Ermittlung ausreichender Kenntnisse. In einer typischen Prüfung erhält der Bewerber einen kurzen aktuellen Text aus der örtlichen Zeitung und wird nach fünfzehnminütiger Vorbereitung aufgefordert, über diesen Text zu sprechen. Dabei wird auf einige Punkte des Textes genauer eingegangen. Anschließend findet auf der Grundlage des bearbeiteten Textes ein freieres Gespräch statt. In einigen Kommunen muss der Prüfling den Text vorlesen, um die Fertigkeit „Lesen“ unter Beweis zu stellen. Falsche Intonation kann für das Ergebnis entscheidend sein. Das ganze Prüfungsverfahren wurde von den Referentinnen durch eine Videoaufnahme einer simulierten Prüfung verdeutlicht. Die Bewertung der Prüflinge erfolgt derzeit nach den Kriterien Kommunikation, Textverständnis, Korrektheit und Aussprache, wobei es drei unterschiedliche Stufen mit entsprechender Punktzugabe gibt. Die Höchstpunktzahl beträgt 20 Punkte; mindestens 60 % (12 Punkte) müssen erreicht werden. Die Referentinnen berichteten in der Folge über eine Studie, für die sie 53 behördliche Mitarbeiter aufforderten, zwei simulierte mündliche Tests zu bewerten, die entsprechend den niedersächsischen Bedingungen durchgeführt wurden. Die Beurteilung der Mitarbeiter wies große Unterschiede auf, die auf testtheoretische Probleme zurückzuführen sind. Kritik wurde an der Testerstellung, der Testdurchführung und der Bewertung geübt. Hierbei wurde auch die mangelnde Vergleichbarkeit der Tests mit anderen Prüfungen und das unzureichende Training der Prüfer thematisiert.

Gütekriterien für Sprachtests waren das zentrale Thema in der anschließenden Diskussion. Es wurde eine enge Kooperation zwischen Behörden und Wissenschaft gefordert sowie die Koordination der Verfahrensentwicklung mit dem Stand der Wissenschaft im Hinblick auf Testethik und die Vereinheitlichung des Verfahrens zum Zwecke der Transparenz. Außerdem wurde eine Professionalisierung der Integrationsmaßnahmen gefordert, welche sowohl die Vorbereitung als auch die Durchführung umfassen sollte.

Über einen weiteren Sprachtest informierte die zweite Referentin Frau **Elisabeth Piskernik** (Wien). Sie berichtete über ihre Erfahrungen mit dem Thema „*Der Sprachkenntnisnachweis Deutsch für MigrantInnen in Österreich*“. Der „Sprachkenntnisnach-

weis Deutsch für MigrantInnen in Österreich“ (im Folgenden SKN) ist ein Mittel zur Feststellung von Deutschkenntnissen und wurde vom Österreichischen Sprachdiplom mit Beginn 2003 entwickelt. Er wird in ganz Österreich nach einheitlichen Standards durchgeführt und ausgewertet. Die Zielgruppe des SKN sind in Österreich lebende Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache, die über Deutschkenntnisse verfügen und diese nachweisen wollen. Wer den SKN ablegt, sollte über elementare Sprachkenntnisse in den Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben verfügen. Die sprachlich kommunikativen Anforderungen orientieren sich an der untersten Stufe (A1) des Europäischen Referenzrahmens. Zunächst beschrieb die Referentin den Weg zum SKN und gab einige Erläuterungen zum Prüfungsverlauf. Der Bewerber, der bei einer Behörde einen Antrag auf Niederlassungsbewilligung stellt, erhält einen Gutschein, der entweder für einen Deutsch-Integrations-Kurs oder für den SKN eingelöst werden kann. Wenn man sich für den SKN entscheidet, sollte man sich zu den jeweils dafür lizenzierten Institutionen begeben und ein Beratungsgespräch wahrnehmen. Mit Hilfe eines Fragebogens wird überprüft, ob eine Beteiligung am SKN sinnvoll ist oder ob es hilfreicher wäre, einen Deutschkurs zu besuchen. In diesem Gespräch wird der Versuch unternommen, individuelle Faktoren zu berücksichtigen, auf die auch im Prüfungsgespräch eingegangen wird. Nach der persönlichen Beratung findet auch die Anmeldung zum SKN statt. Die Kosten betragen 44 €, wobei 22 € durch den Gutschein abgedeckt werden. Nach Bezahlung der Gebühr wird der SKN durchgeführt. Der SKN besteht aus 2 Modulen, einem Basismodul mit den Teilen Sprechen und Verstehen sowie Lesen und Schreiben (dieser Teil dauert ca. 20 Minuten) und einem Wahlmodul (jedes Modul dauert ca. 10 Minuten); die Teilnehmer können die Module Lesen, Hören oder Schreiben wählen. Das gesamte Verfahren verläuft auf Grund der modularen und individuellen Ausrichtung im Rahmen eines Einzelgespräches und wird immer von zwei Prüfenden durchgeführt, die ein intensives Training durchlaufen haben. Ein Prüfer ist der Hauptgesprächspartner und der zweite beobachtet das Gespräch und füllt einen Bewertungsbogen aus. Als Ausgangspunkt werden reale, relevante alltägliche Situationen genommen und dabei die unterschiedlichsten Bildungsniveaus und Lernerfahrungen der Prüflinge berücksichtigt. Mittels Video wurde die genaue Durchführung des SKN im Vortrag demonstriert. Des Weiteren stellte die Referentin Prüfungsteile zu den verschiedenen Modulen vor. Es handelte sich dabei um Alltagssituationen (über sich und miteinander sprechen, Formulare ausfüllen, Bilder beschreiben), um Zuordnungen von Situationen zu Anzeigen, um Leseverständnisfragen (Fragen zu kurzen Informationstexten beantworten), Zuordnung von Texten zu Bildern usw. Als Bewertungskriterien gelten die Erfüllung der Aufgabe auf der einen und die Sprache und Verständlichkeit auf der anderen Seite. Bei nicht bestandener Prüfung kann der SKN beliebig wiederholt werden. Die nachfolgende Diskussion behandelte die Rahmenbedingungen und die Inhalte des SKN.

Im ersten Vortrag des zweiten Tages ging es um die Beurteilung sprachlicher Leistungen. **Thomas Eckes** (Hagen) referierte über „*Facetten des Sprachtestens: Strenge*

und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen“. Ausgangspunkt war hier das Problem mangelnder Beurteilerübereinstimmung, wenn über das Vorliegen oder Nichtvorliegen bestimmter sprachlicher Voraussetzungen entschieden werden muss. Demonstriert wurde diese Urteilsdiskrepanz an einer Aufsatzbeurteilung in der 4. Grundschulklasse, in der 88 Lehrer für ein und denselben Aufsatz alle Noten zwischen eins und fünf gaben. Auch bei der Analyse von Beurteilungen der Leistungen in der Teilprüfung „Schriftlicher Ausdruck“ des TestDaF wurde die Tendenz der Beurteilenden festgestellt, niedrigere bzw. höhere Einstufungen vorzunehmen, als es der tatsächlichen Leistung der beurteilten Person entspricht. D. h. strenge Beurteiler neigten zur Unterschätzung und milde Beurteiler zur Überschätzung der Fähigkeit. Mangelnde Übereinstimmung zwischen Beurteilern ist demnach ein generelles Problem, das nicht nur in der Grundschule auftaucht. Die Multifacetten-Rasch-Analyse versucht, diesem Problem zu begegnen. Hier handelt es sich um einen testmethodischen Ansatz, der neben der Fähigkeit der Probanden und der Schwierigkeit der Aufgabe auch einen weiteren Faktor, nämlich die Strenge bzw. Milde der Beurteiler erfasst und diese bei der Leistungsmessung explizit berücksichtigt. Die Vorzüge dieses Modells wurden am Beispiel der Teilprüfung „Schriftlicher Ausdruck“ des TestDaF illustriert. An Fallbeispielen wurden die traditionellen Korrekturverfahren (Drittkorrekturverfahren und Berechnung des beobachteten Durchschnitts) der Multifacetten-Rasch-Analyse und dem Multifacetten-Korrekturverfahren gegenübergestellt. Folgende Merkmale wurden dabei hervorgehoben:

- Gleichzeitige Messung der Personenleistung, der Beurteilerstrenge und der Schwierigkeit der Aufgaben
- Erfassung der Urteilskonsistenz
- Fairness in der Leistungsbewertung durch Kontrolle der Strengetendenz
- Rückmeldung an Beurteiler
- Optimierung von Beurteilertrainings
- Kosten- und Zeitersparnis

In der darauffolgenden Diskussion wurden Fragen zum Multifacetten-Korrekturverfahren und zu den Voraussetzungen einer Multi-Facetten-Rasch-Analyse besprochen.

Im nächsten Vortrag referierte **Marianne Lehker** (Osnabrück) über „*TestDaF und DSH in Sachsen-Anhalt. Zur Evaluierung der Teilprüfung „Schriftliche Textproduktion“*“. Die Referentin informierte über ein Forschungsprojekt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, in dem der Subtest „Schriftlicher Ausdruck“ von TestDaF mit der Teilprüfung „vorgabeorientierte Textproduktion“ der DSH in Sachsen Anhalt verglichen wurde. Aus dem Vergleich wurden die Gemeinsamkeiten sowie auch die Unterschiede der Tests ersichtlich. Beide Tests beziehen sich auf die Domäne Hochschule, fordern deskriptive und/oder argumentative Schreibhandlungen, stellen semi-direkte Performanztests dar, beinhalten vorgabenorientierte Testaufgaben und fordern keine bestimmte Textsorte. In der DSH ist jedoch ein thematischer Bezug zu anderen

Testteilen möglich. Des Weiteren macht die Textproduktion in der DSH eine Aufgabe aus, deren differenzierte Bewertung in das Ergebnis eingeht. Zusätzlich wird die Textproduktion auch in anderen Subtests sprachlich bewertet und die Subtests innerhalb von zwei Teilprüfungen können verschieden gewichtet werden.

Bezüglich der Aufgabenstellung wurden die Konstruktvalidität, die Paraphrasierungen sowie die kognitiven Leistungen thematisiert, die beim Erschließen des Themas verlangt werden. Die Bewertungskriterien zwischen den einzelnen DSH-Prüfungen und zwischen DSH und TestDaF unterscheiden sich sehr. Hier macht die sprachliche Realisierung der Aufgaben den größten Unterschied aus: Die DSH fokussiert auf das sprachlich korrekte Verfassen der Aufgabe, also auf die Wort- und Satzebene. TestDaF hingegen hebt den nachvollziehbaren Gedankengang, also die Textebene hervor. Diese Feststellungen lassen jedoch keine Schlussfolgerungen bezüglich der unterschiedlichen Schwierigkeit beider Tests zu, da hierzu die Untersuchung der Bewertungspraxis nötig wäre. An diesem Punkt besteht Informationsbedarf über die Bewertungen an verschiedenen deutschen Universitäten. In der anschließenden Diskussion wurden Rahmenbedingungen und Tragweite des Forschungsprojektes thematisiert und über konkrete Fragen zur Bewertung schriftlicher Leistungen in beiden Tests diskutiert.

Der Vortrag von **Rüdiger Grotjahn** (Bochum) „*Der C-Test: Aktuelle Tendenzen*“ gab zunächst eine kurze Einführung in den Aufbau von C-Tests. Bei dieser Testform werden vier bis sechs kurze, den Lernern sprachlich angemessene Texte in Tests umgewandelt: Nach zwei vollständigen Sätzen, die eine inhaltliche Orientierung geben, wird in den folgenden Sätzen bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte getilgt und durch einen Unterstrich ersetzt, der entweder immer gleich lang ist oder der Länge der Auslassung entspricht. Auf diesem Unterstrich sollen die Lerner den fehlenden Wortteil eintragen, eine Leistung, die viele verschiedene Sprachkompetenzen anspricht. Der C-Test gilt als Messinstrument globaler Sprachkompetenz und korreliert zumeist hoch mit anderen, aufwändigeren Verfahren zur Messung globaler Kompetenz. Der C-Test wird mittlerweile sowohl in der Forschung als auch im unterrichtlichen Kontext immer häufiger eingesetzt (European Language Proficiency Survey, Desi, Lau, Unicert, Bundeswettbewerb Fremdsprachen, Psychologische Dienste der Arbeitsämter, TestDaF usw.).

Im Weiteren ging der Vortrag auf Probleme bei der Testerstellung ein, die sich z. B. aus der Anpassung auf Einzelsprachen ergeben; so kann im Deutschen die Behandlung der sehr häufigen einsilbigen Wörter Schwierigkeiten bereiten.

C-Tests sind vergleichsweise leicht herzustellen und zeigen hinsichtlich der Gütekriterien gute Ergebnisse, also hinsichtlich von:

- Objektivität – Wird die Auswertung durch die Person des Auswerterers beeinflusst?
- Reliabilität – Wird das Merkmal exakt erfasst und werden daher bei Wiederholungen in geringen Zeitabständen gleiche Ergebnisse erzielt?
- Validität – Misst das Verfahren das, was es messen soll?

Angeichts der positiven Erfahrungen, die mit der Leistung dieses Verfahrens gemacht werden, findet es zunehmend Eingang in die Praxis des Einstufens und zwar insbesondere in Zusammenhänge, in denen größere Lernergruppen in Niveaustufen unterteilt werden sollen. Versuche, diese Testform zur Ermittlung einzelner sprachlicher Aspekte anzupassen, stoßen jedoch auf Reliabilitäts- und Validitätsprobleme. Weitere Anwendungsmöglichkeiten liegen in den Bereichen des Prüfens. Die lebhaft Diskussion bezog sich insbesondere auf Anwendungsfragen des C-Tests.

**Bernd Voss** (Dresden) referierte in seinem Vortrag über das Thema: „*UNICert als Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung im universitären Fremdsprachenunterricht*“. Seit Beginn des Jahres 1991 hat sich UNICert zu Deutschlands bedeutendster Akkreditierungsagentur für (nicht-philologischen) Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen entwickelt. Zurzeit nutzen über 40 akademische Einrichtungen aus allen Teilen Deutschlands und inzwischen auch im Ausland das UNICert Konzept als Rahmen für eine qualitätsorientierte Strukturierung und Zertifizierung ihrer Sprachausbildung. UNICert hat wesentlich zu Austausch und Kooperation im Bereich des Sprachunterrichtes zwischen seinen Mitgliedern beigetragen. Es stellt darüber hinaus einen Kontext bereit und regt Studierende damit dazu an, auch weniger häufig unterrichtete Sprachen zu erlernen. Im Vortrag wurden die Grundzüge der UNICert Rahmenvereinbarung und ihr derzeitiger Einfluss auf die Struktur und Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen im Hochschulbereich skizziert und Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung erläutert. Beschrieben wurden verschiedene Mechanismen, die nicht nur die akkreditierten Einrichtungen betreffen, sondern ebenso die Akkreditierungsvorgänge selbst.

**Hannele Kara** (Finnland) stellte in ihrem Vortrag „*Das Portfolio als Unterrichts- und Evaluationsmethode in der mündlichen Kommunikation*“ vor. Hierbei stützte sie sich auf Erfahrungen aus einem Deutschkurs der gymnasialen Oberstufe in Finnland, in dem die Schüler auf die fakultative Abiturprüfung in Deutsch vorbereitet werden. Bei dem Portfolio handelt es sich um eine Sammlung mündlicher Schülerarbeiten, die der Schüler selbst aufbewahrt und die sein Lernen, seine Lernfortschritte und -ergebnisse während einer bestimmten Zeit bzw. für die gesamte Dauer eines Kurses dokumentieren. Zugrunde gelegt werden in diesem Unterrichtsversuch das Europäische Sprachenportfolio und der Europäische Referenzrahmen. Vorrangige Ziele sind die Förderung der mündlichen Kommunikation der Schüler und die Entwicklung einer Gesprächskultur. Zunächst werden die Sprachenbiographien der Schüler bzw. die Geschichte des eigenen Sprachenlernens erhoben, die Vorkenntnisse über die eigene mündliche Kommunikation notiert und für Kulturbewusstsein sensibilisiert. Nach und nach werden verschiedene verbale und nonverbale Kommunikations- und Sprechstrategien (Redemittel, Rückfragen, Wiederholungen, Kompensationsstrategien usw.) vorgestellt und verschiedene mündliche Dokumente wie z. B. Interviews, Werbespots, Fernsehsendungen, Hörver-

ständnistexte, Rollenspiele, Reportagen, Synchronisierungen von Kleinfilmen usw. in Kleingruppen erarbeitet. Den Lernenden werden stets authentische Sprechsituationen ermöglicht, die auch über die Landesgrenzen hinausgehen. So werden z. B. Schülerfahrten, Schüleraustausch, E-Mail-Austausch mit Schülern aus Partnerschulen im Ausland u.ä. organisiert. Leitgedanke bleibt dabei die Authentizität, die auch in die Evaluation mit Hilfe von Videoaufnahmen, Kassetten, CD-Roms usw., Selbstreflexion und Feedback durch den Lehrer mit einfließt. Schließlich erfolgt eine Reflexionsphase über den ganzen Lernprozess, in dem auch die Schüler eine Selbstbewertung nach den Kriterien des Europäischen Referenzrahmens erproben. Dieser Ansatz unterscheidet sich von traditionellen Unterrichtsmethoden durch folgende Prinzipien:

- Lernen durch Gebrauchen *statt* erst zu lernen und dann im Nachgang anzuwenden
- Wissen durch Können *statt* erst zu wissen und dann zu können
- Sprache als Kultur und Kommunikation verstehen *statt* Sprache als ein Mittel zur Kultur und Kommunikation anzusehen
- Akzeptable Form *statt* Korrektheit

Abgeschlossen wurde der Vortrag durch die Vorführung eines Kurzfilmes (Zeichentrickfilmes), der von den Schülern der Oberstufe synchronisiert wurde. In der darauf folgenden Diskussion wurden Fragen zur Organisation der Unterrichtseinheiten und zur Bewertung der Schülerleistungen erläutert.

Mit dem Europäischen Sprachenportfolio befasste sich der letzte Vortrag „*PISA – Studie versus Europäisches Sprachenportfolio: Konzepte zur Evaluation von Lesekompetenz*“ von **Franziska Kjellström Medici** (Zürich). Angeregt wurde sie durch die Ergebnisse mehrerer international vergleichender Studien, die eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen in der modernen Gesellschaft und den Lesekompetenzen großer Teile der Bevölkerung in den Industrieländern feststellen und die Fehlschätzungen der eigenen Lesekompetenzen in der Mutter- oder in den Fremdsprachen dokumentieren. Im Vortrag wurden Evaluationskriterien zur Überprüfung der Lesekompetenz in der Muttersprache aus der PISA-Studie den Kriterien zur Überprüfung fremdsprachlicher Kenntnisse aus dem Europäischen Sprachenportfolio gegenübergestellt.

Zunächst wurde die Definition der Lesekompetenz laut PISA-Studie erläutert. Hier geht es um tiefgreifendes Verstehen, Einordnen in sinnstiftende Zusammenhänge und um sachgerechtes Nutzen von Texten. Definiert werden drei Kompetenzbereiche, die gleichwertig sind:

- Interpretieren,
- Informationen ermitteln,
- Textbezogenes Reflektieren und Bewerten.

Die PISA-Aufgaben überprüfen weniger schulisches Wissen als sogenanntes Weltwissen, wobei das Begreifen textueller Zusammenhänge im Vordergrund steht. Kritik an der PISA-Definition von Lesekompetenz wurde referiert, die den einseitigen Schwerpunkt auf strategischen Kompetenzen bemängelt, wobei motivationale, emotionale und

interaktive Dimensionen des Lesens unberücksichtigt bleiben. Die Motivation, die emotionale sowie die interaktive Dimension der Lesekompetenz sollten in der Didaktik stärker Beachtung finden.

Im Sprachenportfolio hingegen wird die Lesekompetenz und ihre Beurteilung schrittweise entwickelt und gefestigt. Hierdurch wird die selbstgesteuerte Planung und Kontrolle des Lernprozesses, der Einsatz lernfördernder Maßnahmen und die erweiterte Leistungsbeurteilung ermöglicht. Durch die im Europäischen Sprachenportfolio enthaltene Globalskala und den Referenzrahmen des Europarats können Vergleiche mit bereits existierenden Formqualifikationen (z. B. „Goethediplome“ und Zertifikate) vollzogen und die Lesekompetenz adäquat eingeschätzt werden. Der Selbstbeurteilung bzw. Selbstevaluation wird hierbei eine besondere Bedeutung beigemessen. Da eine Fremdevaluation, die von vielen Lernern als Hervorhebung ihrer Defizite wahrgenommen wird, entfällt, wird eine neue Beurteilungstradition aufgezeigt, die motivierend und ermutigend wirkt. Gleichzeitig entsteht eine andere Lernkultur, die die Zusammenarbeit fördert, Reflexion beim Lernenden ermöglicht und die Lernerfolge sichtbar werden lässt. Niveaugerechtere Leseaufgaben können somit erstellt und Leseblockaden angegangen werden.

In ihrem Schlusswort plädierte Kjellström Medici für das bewusste Einsetzen beider Beurteilungsinstrumente. Sie betonte, wie wichtig es ist, dass Lernende über ihre Lernziele mitentscheiden dürfen (entsprechend dem Beispiel der Futurum-Schulen in Schweden), dass der Unterricht themen- und fächerübergreifend angelegt ist, dass den Lernenden ein Raster zur globalen Fremd- und Selbstevaluation zur Verfügung gestellt wird, dass die Stimmen der Betroffenen (Lernende und Lehrkräfte) verstärkt bei der Umsetzung von Bildungsreformen gehört werden und dass wertvolle Instrumente wie die PISA-Studie und das Europäische Sprachenportfolio weiterentwickelt und vernetzt werden.

## Forum DaF

**Elisabeth F. Basteck** (Freiburg) referierte über *„Landeskundeunterricht an spanischen Universitäten“*. Der Landeskundeunterricht steht in Spanien zwischen einem (Fremd-) Sprachunterricht, in den er nur teilweise integriert ist, und einem traditionellem Wissenskonzept, welches Geschichtsunterricht über die Zielsprachenkultur vorsieht. Die Referentin berichtete von einer aktuellen Umfrage unter Deutsch lernenden Studierenden an 12 spanischen Universitäten, in der diese gefragt wurden, warum sie Deutsch lernen. Danach ist das primäre Ziel der Befragten, sich auf einen Studien- und/oder Arbeitsaufenthalt in Deutschland vorzubereiten, um dann dort „richtig“ Deutsch zu lernen. Daher wollen sie im Sprachunterricht in Spanien sowohl Geschichtswissen (mit besonderer Betonung auf dem 20. Jahrhundert) als auch Kenntnisse über Bräuche und Gewohnheiten erwerben, um das alltägliche Geschehen und auch die Pressemeldungen aus Deutschland besser verstehen zu können.

Ausgehend von diesen Wünschen der Lernenden skizzierte die Referentin an zwei Beispielen, wie ein Landeskundeunterricht aussehen könnte, der sowohl die kognitiven Lerntraditionen des spanischen Bildungssystems als auch den Wunsch der Lernenden berücksichtigt, Sensibilität gegenüber der fremden Kultur zu entwickeln.

**Renate Lakämper** (Düsseldorf) sprach über das Thema „*Die Sprechstimme im Sprachunterricht. Anwendungsgebiete der funktionalen Stimmbildung nach der Methode des Lichtenberger Instituts*“. Der Vortrag hatte die Aufgabe, in kurzer Zeit einem in stimmpädagogischer Hinsicht nicht fachkundigen Publikum ein Modell vorzustellen, das sowohl bezüglich des stimm-physiologischen Hintergrundwissens als auch in seinem pädagogischen Ansatz anspruchsvoll und komplex ist.

Zunächst wurden in einem theoretischen Teil folgende Themen behandelt:

1. Grundlegendes zum Vorgang der Stimmgebung:  
Welche Organe bzw. Systeme sind beteiligt?  
Funktionsweise des Kehlkopfes  
Modell des Ansatzrohres mit Beteiligung der eustachischen Röhren
2. Das Modell der Synergetik und seine Übertragung auf den Vorgang der Phonation;  
Phasen der Selbstregulation
3. Konsequenzen für einen stimmpädagogischen Ansatz:  
Stimulation statt Manipulation  
Sensitivierung statt Training

In einem anschließenden praktischen Teil hatte das Auditorium Gelegenheit, an einer Übung teilzunehmen und die Methode selbst zu erleben. In der anschließenden Diskussion wurde vor allem thematisiert, inwiefern sich die Methode, die in ihrem Ansatz weit über den Bereich der Phonetik hinausgeht, für den Sprachunterricht eignet. Es wurde deutlich, dass es tatsächlich einen Bedarf an fachlicher stimmpädagogischer Anleitung gibt, sei es für den Bereich der Phonetik, sei es für den Umgang mit der Stimme an sich.

**Jannie Roos** (Köln) sprach über „*Einstufung, Kurspläne und Evaluierung: Der Europäische Referenzrahmen im Praxistest*“. Der Europäische Referenzrahmen - ein Grundsatzdokument des Europarats als ein Konzept der Mehrsprachigkeit und Erfassung von Kompetenzniveaus - bietet u.a. Lehrbuchautoren, Materialentwicklern und Sprachlehrinstitutionen ein umfassendes Arbeitsmittel, um stufenadäquate Unterrichtsmaterialien und Kurspläne zu erstellen. Die Referentin stellte kurz die Arbeit der Eurocentres dar, in denen schon seit mehreren Jahren mit einem zehnstufigen Kurssystem gearbeitet wird, bei dem für jede Stufe die Kompetenzen in den vier Fertigkeiten beschrieben sind. Im Zuge der Einführung des Europäischen Referenzrahmens für Deutsch als Fremdsprache wurden auch die Lehrpläne entsprechend umgestaltet. Die Referentin zeigte auf, welche Implikationen die Anwendung dieses Referenzsystems für den Alltag in einer Sprachschule hat. Es wurde u. a. die Beziehung zwischen Einstufung, Lehrplänen, Dokumentation der Lernfortschritte dargestellt, aber auch, welche Erwartungen Kursteilnehmer an ihren Sprachkurs stellen und wie (un)realistisch diese häufig sind.

**Thomas Johnen** (Rostock) stellte in seinem Vortrag „*Das Rostocker Forschungsprojekt: Kontrastive Sprachbeschreibung Euro-Portugiesisch/Deutsch - eine textlinguistisch und kommunikationsorientierte Gegenüberstellung des Deutschen und Portugiesischen*“ vor. Bevor Johnen auf die Darstellung des Projekts einging, wies er zunächst auf die oft nicht angemessen wahrgenommene, wohl aber bedeutende internationale Stellung des Portugiesischen (nach Spanisch und Englisch ist Portugiesisch die europäische Sprache mit den weltweit meisten Muttersprachlern), die in der öffentlichen Diskussion wenig beachteten engen Verflechtungen zwischen Deutschland und Portugal, sowie zwischen Deutschland und Brasilien (Wirtschafts- und Wissenschaftsbeziehungen, Migration) und den daraus resultierenden ständig steigenden Bedarf an Deutsch als Fremdsprache in Portugal und Brasilien hin. Im Anschluss daran stellte er den Grundansatz des kontrastiven Projekts vor. Bei insgesamt spärlichen Vorarbeiten zum deutsch-portugiesischen Sprachvergleich setzt das Projekt da an, wo der größte Forschungsbedarf besteht, nämlich bei den Sprechakten. Dabei werden nicht nur einfach die sprachlichen Realisierungsformen in beiden Sprachen einander gegenübergestellt, sondern auch die Handlungsmuster, in die sie eingebettet sind. Vor allem am Beispiel der Ergehensfrage und der Reaktion auf die Ergehensfrage, im Handlungsmuster der Begrüßung und am Beispiel der Identifikation des Sprechers bei Telefongesprächen wurden signifikante Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Portugiesischen aufgezeigt, die in einer „interkulturellen Missverständnis-Matrix“ systematisiert wurden. Ziel des Projekts ist die Erstellung einer Monographie mit einer umfassenden kontrastiven Analyse der Sprechaktrealisierungen im Deutschen und Portugiesischen als Orientierungshilfe für Lehrende und Lernende beider Sprachen. In der Diskussion ging es vor allem um die Frage der empirischen Grundlage, da kaum repräsentative Korpora existieren.

**Meinolf Mertens** (Perugia) behandelte in seinem Vortrag das „*Erstellen von Übungsmaterial und Tests per Mausclick*“. DaF-Lehrende in Schule und Universität kennen die Situation, dass die in den Lehrwerken enthaltenen Übungen nicht ausreichen, um bestimmte Grammatikthemen oder neue Vokabeln zu festigen oder zu wiederholen. Der Referent stellte das von ihm mit entwickelte Computerprogramm LingoFox vor, mit dessen Hilfe sich die bisher aufwändige Arbeit des Erstellens von eigenen Übungen radikal vereinfachen lässt. Wie er ausführte und an Beispielen demonstrierte, lassen sich damit innerhalb weniger Sekunden aus beliebigen Texten (selbst geschriebenen, dem Internet entnommenen, eingescannten, e-books usw.) mehr als 100 verschiedene Übungen im Bereich der Grammatik, der Lexik, des Leseverstehens, der Syntax oder der Orthographie erstellen. Diese Übungen werden als Arbeitsblätter ausgedruckt und an die Schüler ausgegeben. Der Referent demonstrierte, wie man im Bereich der Grammatik mit wenigen Mausclicks Übungen zu den gängigen Themen (Verbkonjugation, Adjektiv, Präpositionen usw.) generieren kann. Für die Lexikarbeit stehen mehr als 20 verschiedene Übungstypologien zur Verfügung (selbst erstellte Kreuzworträtsel, Wörter

schütteln, Suchrätsel, Cloze-Tests, C-Tests usw.). Weiterhin ist es möglich, einen Text daraufhin zu überprüfen, ob er für die konkrete Lerngruppe geeignet ist. Dadurch, dass die Vokabellisten mehrerer Lehrbücher in das Programm eingearbeitet sind, ist es möglich, einen beliebigen Text mit diesen Listen zu vergleichen und somit festzustellen, welche Vokabeln die Schüler noch nicht kennen, wenn sie mit einem bestimmten Lehrwerk bis zu einer bestimmten Lektion gearbeitet haben. Außerdem lassen sich Texte daraufhin untersuchen, ob sie sich für die Vorbereitung auf unterschiedliche Prüfungen (Start, Zertifikat Deutsch usw.) eignen.

**Waltraud Steinborn** (Bonn) referierte über *„Das fehlende Kapitel im DaF-Unterricht: Gespräche in der Frauenarztpraxis“*. Ausgangspunkt der Arbeiten, die die Referentin vorstellte, ist die Beobachtung, dass Migrantinnen in Sprachkursen im Allgemeinen nicht lernen, wie sie sich beim Frauenarzt sprachlich verständlich machen können und wie das deutsche Gesundheitssystem funktioniert. Selbst modernste DaF-Lehrwerke und Handreichungen für den Unterricht sowie didaktische Schriften klammern diese Thematik komplett aus. Um hier geeignete Perspektiven zu entwickeln, hat der Bildungsträger TSI (Training Seminare International) in Kooperation mit Pro Familia Bonn und dem Referat für Multikulturelles der Stadt Bonn im vergangenen Jahr einen Arbeitskreis „Gyn. & DaF“ gegründet, in dem versucht wird, die genannten Defizite zumindest ein Stück weit zu beheben, z. B. indem für Lehrkräfte entsprechende Unterrichtsmaterialien sowie didaktisch-methodische Handreichungen für Deutsch-Sprachkurse entwickelt werden. Ziel ist es auch, unter Einbeziehung von Experten aus dem medizinischen und pädagogischen Bereich, hier einen Bewusstseinswandel herbeizuführen, der Migrantinnen, ihren Lehrern und Ärzten konkret weiterhilft. Erste Ergebnisse dieser Arbeit sowie eine Lektion „Besuch in der Frauenarztpraxis“ stellte die Referentin vor. In der Diskussion kam es zu einem Austausch über Erfahrungen aus dem vorgestellten Projekt und dem vergleichbaren, seit Jahren erfolgreichen Projekt „Türkisch am Krankenbett“ aus Essen, das von der Projektleiterin Rosemarie Neumann vorgestellt wurde. Ihr Ansatz ist es, Ärzten und anderen Beschäftigten im Gesundheitswesen spezifische sprachliche und interkulturelle Kenntnisse zum angemessenen Verstehen der größten Gruppe von Migrantinnen zu vermitteln.

**Sabine Schmidt** und **Erika Hayes** (Berlin) referierten über *„Eine Zeitung, eine Ausstellung, eine CD mit Interviews und Musik: Ein lobender und kritischer Erfahrungsbericht über drei Projekt-Sprachkurse an der FU Berlin“*. Die vorgestellten Kurse waren als Ganzes projekt- und produktorientiert konzipiert, wobei versucht wurde, die *Projektmethode*, besonders ihre Aspekte „Ausgangspunkt: Interesse der Studierenden“ und „Selbstverantwortung“ innerhalb der Rahmenbedingungen an der Universität anzuwenden.

Die einzelnen Projektphasen – Planung, Einstieg, Training, Produktion, Auswertung – und deren kursübergreifende Merkmale wurden näher erläutert. Bei der Präsentation

der drei Projektkurse beschränkten sich die Referentinnen auf die Beschreibung einiger „neuralgischer Situationen“ im Kursverlauf, in denen wichtige Entscheidungen zu treffen waren, wollte man das angestrebte Kursziel – ein eigenständiges Produkt – wirklich erreichen. Zusammenfassend stellten sie fest, dass dieses Kursziel insgesamt tatsächlich erreicht wurde, besonders im Hinblick auf Motivation und Arbeitseinsatz der Studierenden sowie auf die erarbeiteten Produkte. Im Zentrum der abschließenden Frage, inwiefern Projektkurse an der Universität eine Berechtigung haben, stand die Deutschland- und Methodenkompetenz der Kursteilnehmer.

Als Einstieg in die Diskussion wurde ein Abschnitt aus einem der Kursprodukte, der CD „Portrait der Musikszene Berlin“, vorgespielt; diverse Fragen schlossen sich an, vor allem zur Handhabung der Korrektur (sprich: Redaktion) und zur Offenheit der Planung in diesen Kursen. Die Produkte selbst – eine Zeitung, eine Ausstellung, eine CD – konnten eingesehen bzw. angeschaut werden.

**Elisabeth Lazarou** und **Stanka Murdsheva** (Sofia) lieferten mit ihrem Vortrag die „*Vorstellung eines Vorbereitungskurses auf die TestDaF-Prüfung an der Technischen Universität Sofia/Bulgarien*“. Der Kurs richtet sich an Teilnehmer der Mittelstufe 3, die die für die TestDaF-Prüfung relevanten Techniken trainieren wollen und dabei in allen vier Subtests die Niveaustufe TDN 5 anstreben. Der Kurs umfasst 150 Unterrichtseinheiten (UE), davon entfallen 2 UE auf die Einstufung, 110 UE auf den Spracherwerb, 32 UE auf das Prüfungstraining und 6 UE auf die Probeprüfung.

Das Lernziel ist, wie die Referentinnen ausführten, Handlungsfähigkeit in der Vielfalt der allgemeinsprachlichen Realität und des wissenschaftlichen Bereichs zu erreichen sowie sprachspezifische wissenschaftsbezogene Arbeitstechniken zu beherrschen. An Beispielen stellten sie dar, wie die vier Fertigkeiten anhand von Textsorten und kommunikativen Anlässen für alle drei Niveaustufen geübt werden. Spezifische Merkmale der Rezeption und Produktion sind dabei Gegenstand der Aufgaben und Übungen, in denen die jeweils vorliegende Textsorte reflektiert wird. Die Teilnehmer werden anhand prüfungsähnlicher Aufgaben auf die Prüfung vorbereitet, indem alle in der TestDaF-Prüfung auftretenden Aufgabentypen mehrmals angeboten und gezielt geübt werden.

**Darina Genadieva** (Varna) stellte in ihrem Vortrag „*Welche sprachlichen und außersprachlichen Kenntnisse brauchen die ausländischen Studienbewerber?*“ eine Studie vor, in der sie sich mit der Frage beschäftigt, welche außersprachlichen Kenntnisse im DaF-Unterricht von Vorteil wären, damit die Lernenden konkrete Problemsituationen in einer universitären Umgebung bewältigen können. Hierbei werden anhand eines Rasters von Handlungssituationen, bezogen auf die Vorbereitung im Heimatland und auf die Aufnahme eines Studiums in Deutschland, die entsprechenden Inhalte aus verschiedenen Lehrwerken (z. B. *Themen neu. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache*. München 1998, *Deutsche Sprache für Ausländer. Grundstufe in einem Band*. München 1995) untersucht. Es zeigt sich, dass einige Themen und Wortschatzbereiche sehr umfassend be-

handelt werden (z. B. persönlicher und formeller Brief, Besuch beim Arzt, Struktur der Schulausbildung), andere nur vereinzelt (z. B. Visum beantragen, E-Mail schreiben, Textverarbeitung auf Deutsch) oder gar nicht (z.B. eine Krankenversicherung/einen Vertrag abschließen). Die anschließende Diskussion bestätigte die Aktualität der Fragestellung und die Schwierigkeit, alle Varietäten der kulturell bedingten Unterschiede im Unterricht angemessen zu behandeln. In einem studienvorbereitenden oder studienbegleitenden Kurs sollten dann neben der fachspezifischen Terminologie auch Inhalte bezüglich der Struktur des Studiums in Deutschland, grundlegender Wortschatz für den universitären Alltag und kommunikative Normen und Formeln vermittelt werden.

**Tamara Kondratenko** (Chabarowsk) stellte „*Das weiterbildende Fernstudienprojekt „DaF in Theorie und Praxis“ an der Staatlichen Pädagogischen Universität Chabarowsk*“ vor. Deutsch als Fremdsprache wird in den Schulen, Fachschulen, Hochschulen in Chabarowsk und im ganzen Osten Russlands neben Englisch, Französisch, Japanisch, Koreanisch und Chinesisch gelernt. Bei dieser Sprachenkonkurrenz ist der Aufbau der Motivation der Lernenden und die didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrenden enorm wichtig. Die Lehrerfortbildung durch das Fernstudienprojekt des Goethe-Instituts Inter Nationes und der Gesamthochschule Kassel „Deutsch als Fremdsprache in Theorie und Praxis“ ist, wie die Referentin ausführte, eine sehr gute Möglichkeit für die Chabarowsker Lehrer, ihre berufliche Kompetenz zu vervollkommen, da sie dadurch moderne Lehr- und Lerntechniken und Lernstrategien kennen lernen und Impulse bekommen, sie in ihrer Praxis anzuwenden. Positive Erfahrungen in diesem Bereich sind seit 1998 zu beobachten. Kernbereiche des Projekts sind die Vermittlung von Kenntnissen zur interkulturellen Kommunikation, moderne didaktisch-methodische Inhalte und bewusst ausgewählte Arbeitsstrategien. Das Problem des praktischen Gebrauchs der erworbenen Kenntnisse im interkulturellen Bereich war Hauptthema der anschließenden Diskussion.