

Karl Sornig

(Bei Durchsicht unserer)
LEHR- UND LERNBÜCHER
(Beobachtungen an Lernbehelfen für den sog. Selbstunterricht)

1. DIE VERSCHIEDENHEITEN

"... daß alle Sprachen nach ein und derselben Methode gelernt werden können, basiert auf der Hoffnung, die heterogene Vielheit der Sprachen zumindest methodologisch auf einen Nenner bringen zu können", Klein (1992: 323; über A. Comenius).

1.1. der Sprachen

Die allermeisten Sprachen sind fremde Sprechern, d.h. mehr oder weniger zugänglich (lies: erlernbar). Alles, was vom einheimisch Gewohnten abweicht, ist fremd. Das heißt also, daß für jeden Lernenden – abhängig von seinen Gewohnheiten – ganz Verschiedenes als fremd erlebt wird.

Allen Sprachen ist – so hoffen wir – einiges gemeinsam, z.B. das Bedürfnis und die Möglichkeit, die Welt zu Wort zu bringen. Die Welt ist aber nur für eine abstrakte Ontologie einunddieselbe, nicht aber für die in ihr Agierenden, schon gar nicht bezüglich der von ihnen benützten Redemittel, welche von den/m Fremden eigens bemerkt, begriffen und nachvollziehbar gemacht werden müssen, sowohl rein morphologisch und lexikalisch (daß es mehr als nur ein Plural-Morphem gibt) als auch pragmatisch (daß man nach Mittag nicht mehr *buon giorno* sagen sollte, aber auch nicht überall).

Zwar gibt es keine unerlernbaren Sprachen – alle Kinder dieser Welt können das bezeugen – andererseits besteht kein Mangel an erfolglosen Lehrangeboten und -methoden, die den Erwerb einer fremden Sprache erleichtern möchten, und u.U. eher behindern.¹

¹ Abgesehen davon, daß tradierte Gewohnheiten der Vermittlung eines alt-ehrwürdigen, vor allem literatur-trächtigen Idioms (wie etwa des griechischen, hebräischen, englischen oder deutschen) innovatorische Entwicklungen (und sei es nur in der Orthographie) blockieren.

Nicht nur fürs Arabische und Griechische erhebt sich die Frage, von welcher der verfügbaren Varianten man als Modell ausgehen soll. Das ist eine Grundfrage auch für nicht-standardisierte Idiome: Plurilinguismus, überhaupt die umgangssprachlichen Varianten (Pluriglossie eingeschlossen) sind – insbesondere für Asylanten – existentiell wichtige Lernziele.

1.2. der Lernenden

Naturgemäß sind auch die Lernenden verschieden, u.zw. zunächst nicht so sehr nach ihrer sog. Begabung, sondern eher darin, daß sie ganz verschiedene Erwartungen mit der Kenntnis und dem Gebrauch einer anderen Sprache verbinden.² Das bedeutet, daß die *Lehrziele* eines Lehrbuch-Autors jedenfalls mehr oder weniger stark von den *Lernzielen* des (ihm unbekanntem) Adressaten abweichen werden/müssen.

1.3. der Bücher

Zunächst und vorweg scheint eine Unterscheidung nötig, nämlich die zwischen *Lehr-* und *Lernbüchern* (vgl. die Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen in 1.2.), die sich in etwa mit einer Unterscheidung in deskriptive und didaktische Sprachbeschreibungen deckt. Lehrbücher nenne ich solche Sprachbeschreibungen, deren Ziel es ist, die wesentlichen oder (nur) charakteristischen Strukturen eines Sprachsystems aufzulisten; Lernbücher hingegen versuchen nicht nur, mögliche und nützliche Äußerungsmuster vorzuführen, sondern auch, deren situationsgerechte Nachahmung zu erleichtern (eventuell inklusive Übungsprogramm und Sprachstandstest etc.)

Ich bringe – aus eigener (leidvoller) Erfahrung – Beispiele sowohl aus bekannten, aber auch weniger benützten Lehrwerken,³ die zeigen wollen, daß es offenbar nicht so einfach ist, Unbekanntes und Ungewohntes so darzustellen, daß es plausibel und vertraut, schließlich als gewohnt in Gebrauch genommen werden kann.

Um beim Leser den Effekt der Unvertrautheit (für den Normal-Lerner) unversehrt zu erhalten, habe ich (einschließlich meiner Präferenz fürs Arabische) eher selten gelernte/gelehrte Sprachen gewählt.⁴ (Meine eigene Unbedarftheit, was die Kompetenz für die vorgeführten Sprachen betrifft, muß ich wohl nicht eigens eingestehen.)

Es sind immer die *Kenner* und *Könnner*, die als Modellpersonen fungieren. Ihre Verständigung mit den lernenden-Wollenden wird wesentlich erschwert, wenn sie nicht mündlich (face-to-face) – wie etwa im Normalfall des L1-Erwerbs – erfolgt, sondern anhand

² Die Motive können sehr verschieden sein: das Interesse für eine kanonisierte Sprache und deren rituelle Verwendung (Hebräisch oder Sanskrit) unterscheidet sich wesentlich von der Verwendung einer Sprache in der Alltagskommunikation.

³ Wenn ich z.T. veraltete Werke dieser Branche heranziehe, dann deshalb, weil ich weiß, daß es diejenigen Quellen sind, nach denen unsere Lehrer (und späteren Lehrbuch-Autoren) versucht haben dürften zu lernen, was nicht ohne Vorbildwirkung geblieben sein kann.

⁴ Dahinter steht die elementare Erfahrung, daß Lehrmaterial nur aus der Sicht des nicht-Könnners beurteilt werden kann (und sollte).

eines schriftlichen Lern-Angebots: eine eigentlich absurde Lern-Konstellation, zumal der Adressat dieses Angebots weithin unbekannt ist.

Das Ganze versteht sich als *Mängelrüge* (resultierend aus der Frustration mit Büchern, die sich "zum Selbstunterricht" anbieten), und zwar anhand von vereinzelt und willkürlich gewählten, allerdings allergiefördernden Einzelbeispielen.

Bücher unterscheiden sich zunächst rein quantitativ aufgrund von Überlegungen darüber, was und wieviel⁵ erlernt/gelehrt werden soll. Das bestimmt die Lern-Portionen und die Steilheit der Progression, sowie auch die Rekurrenz der Lern-Inhalte.⁶

Sodann haben die Autoren bestimmte (divergierende) Vorstellungen davon, was zuerst und was später zu erlernen sei⁷ (bzw., was man überhaupt oder gar nicht erlernen solle).⁸ Diese Vorstellungen gehen entweder von Taxierungen der Schwierigkeit aus, oder aber von der Brauchbarkeit gewisser Oberflächenmuster. (Von den Präferenzen einzelner Lehrbuch-Autoren einmal abgesehen.)⁹

Daß den Könnern und Kennern ihr Können nachgerade selbverständlich geworden ist (so sehr, daß sie sich kaum erinnern können, wie sie es erworben haben), kann sich allerdings nachteilig auf ihre methodischen Überlegungen auswirken: auffallender- und eigentlich schwerverständlicher Weise auch auf die Reihenfolge des Angebots. So werden Konjunktionen und Interjektionen häufig gemeinsam als Rest-Kategorie – zum Abschluß – behandelt, obwohl keine zwei Kategorien – in der Vielfalt ihrer Funktionen – so wenig miteinander zu tun haben wie diese (außer ihrer Kürze): Konjunktionen stellen Sätze – ohne

⁵ Hier zeigen sich erhebliche Divergenzen. So bietet etwa Ambros die arab. Verbstämme II, III und IV in einer einzigen Lektion, dasselbe gilt für die sog. schwachen Verben (assimilierte, geminierte und konkave). Daß auch die Entsprechungen der deutschen Modalverben ("können, dürfen, müssen, wollen") in eine Lektion vereinigt werden (XIII) nimmt dann nicht mehr wunder.

So kommen Zahlwörter bei Ziadeh in der vorvorletzten Lektion (XXXIII), das Passiv in XXXI vor, bei Funk die Uhrzeit in VII und die Zahlen in VIII, die 4-radikaligen Verben erst in der vorletzten Lekt. XIX; Hollenberg bringt die Präpositionen *bi* und *min* erst in § 65 bzw. § 57; die arab. Grußformel, mit der Kästner beginnt (*marahaban bika*), bringt Harder ganz zum Schluß (Lekt. 48).

⁶ Als einer der wenigen expliziert Kästner die methodische Idee einer Progression, in der sich bestimmte Strukturmuster zyklisch (genauer spiralig) wiederholen.

⁷ Die Inhaltsverzeichnisse der verschiedenen Lehrbücher bieten eine bunte Palette von Reihungsmöglichkeiten. Die Reihenfolge des Lernangebots bestimmt auch die semantisch-pragmatischen Inhalte, d.h. die Texte, die möglich werden: wenn man mit dem Präsens anfängt, kann man nichts erzählen.

⁸ Die Frage, ob Schwieriges eher früh, solange noch die Neugier auf das Fremde wirksam ist, geboten werden sollte, hat divergente Antworten gefunden.

⁹ Scott z.B. ist von den Möglichkeiten der arabischen Wortbildung fasziniert; bei Kästner ist es die grammatische Kategorie der Determination. Sein phonetisches Engagement finde ich eigentlich – verglichen mit anderen Arabisch-Lehrbüchern – nützlich.

einen selbständigen referentiellen Inhalt zu haben – in eine temporale, modale oder kausale Relation zueinander, während eine Interjektion als (unausgefalteter) selbständiger Satz fungieren kann.

Daß Lesen, also die Buchstaben und deren Aussprache, häufig den Anfang macht, verwundert bei schriftlichem Lehrmaterial nicht weiter, schon eher, wenn ausführlich nicht nur über orthographische, sondern auch phonetische Varietäten gehandelt wird (ohne daß diese auch zu Gehör gebracht werden können).

Häufig folgt darauf der Artikel, falls es so etwas gibt; sodann fast immer die Nominal-Flexion und die Personalpronomina,¹⁰ all dies meist vor dem Verb!

Der Stellenwert der Wortbildung ist äußerst verschieden (bei Scott steht sie penetrant im Vordergrund). Syntaktische Muster werden zuweilen fast gar nicht thematisiert, vermutlich, weil die Frage, wie ein Satz aussieht, sich (implizit) aus dem Beispielmateriale ergeben soll; allerdings, ohne reflektiert worden zu sein.

Neben der verschiedenen stringenten Progression der Oberflächenmuster begegnen meist keine oder nur recht dürftige Versuche in Richtung einer thematisch-pragmatischen Entwicklung. Das bedeutet ja wohl, daß sich die Frage, was man mit den erworbenen Redemitteln tun kann, kaum oder gar nicht stellt (außer in den gängigen Sprachbegleitern für Reisehandbücher). Wohl auch deshalb, weil es wesentlich leichter ist zu prognostizieren, welche Strukturen dem Lerner einer bestimmten Ausgangssprache ungewohnt sein würden, als zu vermuten, welche Situationen (einschließlich des Partners) im kommunikativen Ernstfall Komplikationen ergeben würden. Dies nämlich würde bedeuten, daß – neben den vielseitigen Oberflächenformen – auch anderen Akt-Aspekten die gebührende Behandlung gewidmet würde, z.B.: Wunsch, Möglichkeit, Fähigkeit, Notwendigkeit, Aufforderung, Ablehnung, Vorwurf, Entschuldigung u.ä.m.

1.3. Methodiken

Es liegt auf der Hand, daß – abgesehen davon, daß bestimmte Kommunikationssituationen häufiger, andere wiederum seltener vorkommen – es einfachere und schwierigere kommunikative Konstellationen gibt.

An den Überlegungen, was (und warum) etwas als *schwierig* gelten soll,¹¹ orientieren sich methodische Überzeugungen (und Entscheidungen) darüber, wie das Ungewohnte vertraut gemacht werden kann und soll. Das bedeutet, daß es nötig ist, sowohl das

¹⁰ Andere Pronomina, z.B. deiktische (die im mündlichen Verkehr unverzichtbar sind), folgen oft erst im zweiten Drittel des Angebots.

¹¹ Von Dingen, die man auch (wieder) vergessen kann/darf, gar nicht erst zu reden.

Bekanntes als auch das Unbekannte als solches (!) zu erkennen und voneinander zu unterscheiden. Dazu braucht es identifizierbare Merkmale, wünschenswerterweise beziehbar auf echte *Muster*.

Es fragt sich, ob man diese Muster (anhand derer dann die sog. Regeln abstrahiert werden sollen) zuerst anbietet, damit sich die nachfolgenden Belege dazu einordnen lassen, oder, ob man zunächst verschiedene Exemplare (tokens) der zu erlernenden Regel kennenlernen läßt, aus denen sich die Musterfigur ergeben soll.

Außerdem fragt sich, worin die gesuchten musterfähigen Ähnlichkeiten manifestiert sein werden.¹²

Jedenfalls: *Erklärungen* sind noch keine Verstehenshilfe und schon gar nicht Motivation für nachahmende in-Gebrauch-Nahme. Abgesehen davon, daß Erklärungen entweder nicht nachvollziehbar sind, weil sie zuviel Detail (= Subregeln) bieten, oder aber z.T. falsch sind, weil sie das System vereinfachen. Nicht zu umgehen ist auch die Notwendigkeit, überhaupt ein System zu erstellen, das den Rahmen für Fakten abgeben soll. Was dann immer noch nicht ins System paßt (weil es einem anderen (Rest)System angehört), kann durch Subregeln (s.o.) reglementiert werden, oder aber es muß als lexikalisiertes Einzelelement memoriert werden. Regeln sind allerdings eigentlich ein Behelf, Ähnliches so aneinanderzurücken, daß es als gleich erkannt werden kann und nur einmal begriffen zu werden braucht.

Insgesamt betreffen methodisch-didaktische Überlegungen mindestens die folgenden Fragen:

1. Ausmaß und Detailliertheit des Lernangebots
2. Einstieg und Progression
3. kontrastive Rücksicht auf die Ausgangssprache des Lernenden
4. Wahl der Schwerpunkte und Transparenz (auch für den Lernenden)
5. Terminologie der Erklärungen¹³
6. Übungstypologie, Lösungsangebot¹⁴ und Überprüfungsmöglichkeiten¹⁵

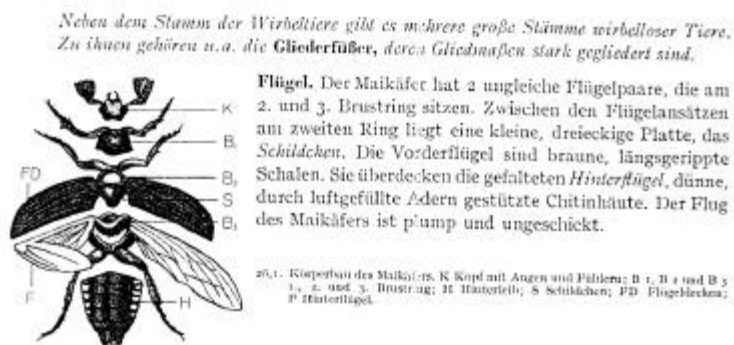
¹² Vermutlich eher nicht anhand von sinnfreien Merkwörtern (hebr. *begatkephat* für die spirantische und plosive Aussprache bestimmter Buchstaben), oder mit Hilfe abstrakter Formeln: L M N für die konsonantischen Radikale eines arabischen Wortstammes (Ambros).

¹³ Eine schon bekannte Terminologie kann irreführend sein (das deutsche "Imperfekt" hat eher perfektivischen Aspekt); eine neue (selbsterfundene) Terminologie ist meist schwer zugänglich bzw. undurchsichtig (warum ist bei Bedir *défini* nicht dasselbe wie *déterminé*?; bei Chaviv wird nie klar, was unter "bestimmt/unbestimmt" zu verstehen ist).

¹⁴ Für Lehrbücher für den Selbstunterricht ist es unerlässlich, daß die richtige Lösung der Übungsaufgaben mitgeliefert wird – das ist nämlich das einzige, was der face-to-face-Lehrer zu bieten hat: die Korrektur!

7. Thematik und Pragmatik: eine funktionale Orientierung bedeutet, daß die praktische Verwendung und Verwendbarkeit des Erlernen im Auge behalten wird
8. damit hängt zusammen, welche Art der Welt in dem Lehrmaterial zutage tritt und erlebt werden soll
9. schließlich muß man sich der Frage stellen, ob es auch für den Lernenden so etwas wie kreative Handhabung der neuen Sprache geben soll/kann.

Rein deskriptive Sprachbeschreibungen tendieren insgesamt dazu, die Wirklichkeit in ihre Teile zu zerlegen, um vorerst diese im Detail zu erläutern. Die weitere Erfassung der komplexen Realität und die nötigen Erfahrungen mit und in ihr bleiben dem durch die analytische Einführung zum Adepten avancierten Anfänger (und er sich selbst) überlassen.



Dobers et al (1994: 26)

2. LAUT UND SCHRIFT

2.1. Artikulation

Die Bildung fremder Laute erlernt man, wenn überhaupt, durch Imitation, also auditiv und reproduktiv – wenn möglich im semantisierten Ko-Text und empathisch, d.h. situationseingebettet.

Natürlich kann man keine fremde Sprache zu *sprechen* lernen, wenn man nichts zur Verfügung hat als schriftliche Artikulationsanweisungen. Dennoch wird (und muß) versucht (werden), Aussprachehinweise zu bieten, auch wenn das Ganze einem Trocken-Schwimmkurs ähnelt.

¹⁵ Übliche Tests überprüfen nur die *Präsenz des inputs*, nicht aber dessen Verfügbarkeit in Situationen, die nicht prüfungs-orientiert, sondern praxis-, d.h. meist partner-gerichtet, ziel- und erfolgsorientiert sind.

Ausführliche Lautlehren (womöglich mit orthographischen Einzelheiten, wie Moser (griech.): 18 Seiten!¹⁶) sind, vor allem als Einstieg, eher abschreckend als informativ.

Statische (!) Beschreibungen gewisser Mund- und Rachenraumkonstellationen einschließlich der Zungenstellung etc. sind außerstande, Artikulationsvorgänge so darzustellen, daß ihr "richtiger" Nachvollzug versucht und – zur Selbstkontrolle – gehört werden kann.¹⁷ Deshalb werden modernere Lehrwerke mit Passagen auf Audiokassette ausgestattet, was allerdings noch nicht gewährleistet, daß der Zuhörer erfährt, *wie* die gewünschten und erwarteten Lautfolgen entstanden sind und wie man sich verhalten muß, um sie hervorzubringen.¹⁸

Auch ausgiebige Darstellungen des phonologischen Systems müssen in den banalen Ratschlag münden, man solle sich das alles von einem Einheimischen (native speaker) vormachen lassen – wobei fast immer unausgesprochen bleibt, daß es nicht ratsam ist, mehr als einen dieser natives zu Rate zu ziehen,¹⁹ weil nicht zu erwarten ist, daß sie deckungsgleiche Muster bieten werden.

Natürlich kann, ja muß man das Unbekannte zu dem Vertrauten in Relation setzen, allerdings kann es bei didaktisch gemeinten Anähnlichungen geschehen, daß scheinbar unwesentliche kleinste Unterschiede, die aber (für die andere Sprache) phonematischen

¹⁶ Bedir (kurd.) bietet 60 Seiten, er fügt auch noch eine umfangreiche Frequenzanalyse der einzelnen Buchstaben hinzu!

¹⁷ Eine Anweisung für das türk. *y*, dieser Laut ähnele dem russ. *û* ist für Nichtkenner des Russischen kaum hilfreich. Auch der Hinweis darauf, das hebr. [«] = sch^ewa ähnele dem deutschen /e/ in unbetonten Silben, ist eigentlich bloß gutgemeint.

Zum hamza-Knacklaut: "wie er im Deutschen vor jedem silbenanlautenden Vokal gebildet wird" (Ambros: 21).

Ähnliches gilt für die folgende Hilfestellung: "ã ist das phonetische Zeichen für den in der Kehle gesprochenen tönenden Reibelaut, etwa wie unser g in 'sagen' in vielen norddeutschen Mundarten" (Poeschel: 43).

¹⁸ Es ist übrigens durchaus üblich, phonetische Besonderheiten nicht etwa an echtem Beispielmateriale, sondern an sog. nonsense-Silben einzuüben.

¹⁹ Bei Funk (arab.) hört man sogar von der Kassette gravierende Unterschiede in der Aussprache der Modellsprecher, ohne daß darauf auch nur mit einem Wort eingegangen würde, obgleich fast jedes Lehrbuch des Arabischen einleitend auf die Unterschiede im mündlichen Gebrauch hinweist. Auch die Reduzierung der Auslaute im gesprochenen Arabisch erfährt meist eine ähnlich sporadische unverbindliche Verarbeitung. (Ambros bietet übrigens alle Kürzungsregeln auf einmal (Lekt. 10).)

Wert haben, unbeachtet bleiben und nicht als Lernziel bewußt werden,²⁰ was dann zu dem bekannten Syndrom des fremden Akzents führt.²¹

2.1.1. Nun gibt es Einzellaute im Sprach-Gebrauch eigentlich nicht – außer vielleicht in Interjektionen, die aber wieder ihre eigenen Intonationsmuster haben –, also muß die Tatsache, daß *Laute im Verbund* eigenen Gesetzmäßigkeiten folgen, ein eigenes Lehr- und Lernziel sein.

Wörter werden z.B. anders vokalisiert, wenn sie in pausa-Stellung auftreten,²² abgesehen davon, daß für den mündlichen Gebrauch sog. allegro-Regeln gelten, die kaum jemals didaktisch bearbeitet werden.

Die morphologischen Veränderungen innerhalb der Paradigmen machen in jedem Fall einen erheblichen Lernaufwand nötig; im Hebräischen werden sie (traditionellerweise wegen des rituellen Vortragsstils) didaktisch bearbeitet: *cheder* : (mit Präposition) *le chadrî* ('for my room'); bei genus-Differenz: *shiv'a* m. : *schv'a* f.²³. Der Abfall des v und der Wechsel von

s > h ergibt für das synthetische Futur des BRom abweichende Formen: 2.P.Sg. *phireha* < *phires-a* (Halwachs: 124).

Das sog. Enjambment, also die artikulatorische Ignorierung der grammatischen Silbengrenze (= liaison), die für das Frz., Arab., Hebr., etc. gilt, ist manchem Lernenden fremd und erst nach langer Gewöhnung nachvollziehbar, weil seine Segmentierungsregeln andere sind.

Das *Reden* ist für den L1-Erwerb die fundamentale Fertigkeit; im Sprachunterricht, und schon gar im schriftlichen Selbst-Studium ist es kaum zu pflegen, obwohl es häufig von den Lernenden als eigentliches Lernziel angestrebt wird. Überdies käme naturgemäß den *suprasegmentalia* eine entscheidende Rolle zu, deren Einlösung vom schulischen Sprachunterricht kaum und von schriftlichem Material gar nicht erwartet werden kann. Eigentlich seltsam, daß sie als Lehrangebot auch in der Lehrerausbildung meist fehlen.

²⁰ Abdulla (kurd.) übt derartige unscheinbare Unterschiede kontrastiv und konsequent: l : :, r : r̥ g : ã; x : ã; h : h̥ x : h̥ k : q.

²¹ Je unähnlicher zwei Phonem-Systeme einander sind, desto auffallender geraten die Verzerrungen von Lautfolgen der einen Sprache in der Imitation durch die andere: Spanisch : Chiquitano: *Juan* = *Cuan*; *Felipe* = *Piripi*, *Luisa* = *Ruirrarr*.

²² Der Artikel nimmt (nicht nur im Kurdischen und Arabischen) je nach Umgebung verschiedene Formen an.

²³ Die Bemerkung Chavivs ("... auch kommt es ... wiederum häufig zu einer Verkürzung der Vokale ...") ist nicht allzu hilfreich.

Die *Betonung* (stress, pitch etc.) ist ausschlaggebend für die Wiedererkennbarkeit von Wörtern. Betonungsmuster hängen von der Silbenstruktur einer Sprache ab. Der Lernende muß also zunächst wissen, welche Laut-Konfigurationen in einer Sprache als Silben gelten. Das Beharrungsvermögen gewisser lang-gewohnter Betonungsmuster wird meist unterschätzt; man muß erlebt haben, wie obstinat z.B. die deutsche Stammsilbenbetonung sich auswirkt (Ístanbul statt Istánbul). Erinnerung sei daran, daß die Betonung auch morphologische Folgen hat, u.zw. nicht nur im Deutschen (*über + setzen*).

2.2. Die Kontrolle der Artikulation geschieht übers Hören. Damit ist das *Hörverstehen* nicht nur für den Erstspracherwerb eine fundamentale Fertigkeit, ohne welche Sprachbeherrschung gar nicht erst zustande kommen kann, sondern sollte auch für den Selbstlernenden ein unverzichtbarer Behelf der Selbstkontrolle sein, kann aber mangels an Kontaktpersonen nicht geboten werden (Fernsehen und Audiokassetten sind kein echter Ersatz). Somit müssen die Fertigkeiten des (Hör)Verstehens und des Redens vernachlässigt bleiben. Was bleibt dann noch?

2.3. Leseverstehen und Schreiben

Eine ganze Reihe von (Welt)Sprachen bedienen sich einer eigenen Schrift, die eigens erlernt werden muß. Kaum ein Autor ist sich dessen bewußt, daß die Gewöhnung (nicht bloß ihre Erlernung) an eine neue Schrift ein langwieriger (meist lebenslanger) Prozeß ist.

Besonders rücksichtslos gebärdet sich Bedir Khan, der die Kenntnis der arabischen Schrift (ohne Vorwarnung) voraussetzt, verglichen mit Kästner, der seinem Lehrbuch eine eigene Schreib- und Lese-Fibel voranschickt. Daß die in seinen Schreibübungen verwendeten Musterwörter dann in den ersten Lektionen als "schon bekannt" erlebt werden (statt der sonst üblichen nonsense-Silben-Konstrukte), sollte eigentlich selbstverständlich sein – ist es aber bei weitem nicht!

Der alte Gesenius setzt für die Benützung seines (unersetzlichen) (klassischen) Hebräisch-Wörterbuchs nicht nur die Kenntnis der arabischen, sondern auch der syrischen und samaritanischen Schrift voraus.

Dabei kann die Beherrschung der Schriftzeichen noch lange nicht als Lesefertigkeit gelten. Schon auf diesem Stadium wird die Rolle vertrauter graphemischer Konfigurationen für den Erwerb und die Speicherung der Lexik meist unterschätzt, jedenfalls darf vermutet werden, daß für die meisten (alphabetisierten) Lerner die Schriftgestalt eine nicht zu unterschätzende Gedächtnisstütze darstellt. (Ambros transkribiert konsequent (auch die Betonung)).

Auch die Leserichtung kann ungewohnt sein. Sie kann sogar innerhalb eines Textes wechseln.

Der Ausweg, den Chaviv versucht, nämlich, die Umschrift hebräischer Wörter in Lateinschrift ebenfalls linksläufig zu geben, ist m.E. mißlungen, weil der Lerner dazu tendiert, alles, was in Lateinschrift vor sein Auge tritt, rechtsläufig zu lesen: z.B. *il nat* = 'gib mir' (lies: *tan li*).

Ganz selten (z.B. bei Ambros) werden auch die *Ziffern* vorgeführt. Da die Zahlwörter fast immer in einem eigenen Kapitel behandelt werden, führt die Fähigkeit, eine Zahl zu erkennen, nicht dazu, sie auch (laut) zu lesen.

2.3.1. Schreiben

Da die Druckschrift von der kursiven Schreibschrift meist mehr oder weniger abweicht, bildet das Schreiben (z.B. "um etwas zu notieren") noch vor aller Textkompetenz eine eigene Fertigkeit. Viele Lehrbücher, vor allem für die alten (sog. klassischen) Sprachen, wie etwa Hebräisch, Sanskrit oder Avesta, bieten dem Lernenden keine Handhabe dafür, wie man sich (eigenhändig) eine Vokabel notieren könnte.

In Kästners Schreib- und Lesefibel wird das Schreiben als Handfertigkeit detailliert gezeigt.

Den verschiedenen (nicht bloß kalligraphischen) Schriftvarianten wird kaum jemals Beachtung geschenkt, meist wird erst der Reisende, allerdings unausweichlich und frustrierend, damit konfrontiert. Man fühlt sich dann nachgerade als Halb-Analphabet:



Daß für viele (Kultur)Sprachen orthographische Subregeln das vertraute Schriftbild stützen und auch deshalb als Lernziele in Frage kommen, ist plausibel. Hinzu kommt, daß nationale Orthographien nicht als bloße Unterscheidungs- und Wiedererkennungshilfen fungieren, sondern zu (unverlierbaren) Kulturgütern ideologisiert werden.

3. DIE LEXIK

"Foreigners have funny words for things" – Dieser altbekannte Merk-Satz für die ein-Mann-ein-Wort-eine-Welt-Sicht des monolingualen Armutschkerls behauptet zum einen, daß es "die Dinge" jedenfalls gibt – eine erkenntnistheoretische Frage, der wir hier nicht nachgehen werden – und daß die Art, wie darauf bezeichnend Bezug genommen wird, "merkwürdig" ist,²⁴ weil es dem naiven Name-Ding-Theorem.

Was als "Wort" gelten soll, ist nur einzelsprachlich zu beantworten. Aber auch die einzelsprachlich-spezifische Zuteilung eines Wortes zu einer *Kategorie* muß u.U. eigens erlernt werden (z.B., was im BRom als +belebt gilt (Körperteile, Pflanzen)).

Eine weitere Frage im Vorfeld ist die nach der *Zitierform*, d.h. es fragt sich, in welcher Form ein Wort unabhängig von seinen flektierten oder komponierten Nebenformen in eine Wörterliste aufgenommen werden soll, damit es auch wieder auffindbar sein würde, weil ja die gebräuchlichen Worformen nur dem Kenner die in ihnen enthaltenen (= verborgenen) semantisch-strukturellen Stammformen verraten.²⁵

Der Wortschatzerwerb wird wie gesagt erschwert, wenn er über das visuelle (also nicht auditive) Medium eines unvertrauten Schriftsystems erfolgen soll (griech., arab., armen., georg., etc.)

Lexeme können nach verschiedenen Kriterien gruppiert werden, z.B. nach (semantischen) Sachgruppen, oder nach Phonembündeln in sog. "Stämmen" als "Wortfamilien", die aber semantisch nichts auf den ersten Blick Erkennbares und Benützbares miteinander zu tun haben, oder schließlich danach, ob ihre Verwendung im Syntagma "grammatische Folgen" nach zieht (dies gilt etwa bei Präpositionen und Konjunktionen). Andere Wörter wiederum, wie die Partikeln oder gar die Interjektionen haben geradezu Satzwert und dementsprechend semantisch-pragmatische Folgen; nicht selten bilden sie erst die Voraussetzung dafür, daß ein Text(teil) verstanden wird.

Der sog. *Wortschatzerwerb* kann auf die verschiedenste Art betrieben und gefördert werden. Das Verstehen unbekannter Wörter (und Wendungen) kann sozusagen unterschwellig (wohl auch in Imitation des L1-Erwerbs) "wie von selbst" heranwachsen, wobei der jeweilige Ko-Text eine entscheidende Rolle spielen dürfte.

Was die Schwierigkeiten des Wortschatzerwerbs angeht, so gibt es bekanntlich eine Anzahl Gründe dafür, warum man sich ganz bestimmte Wörter partout nicht merken kann,

²⁴ Lehrbücher verwenden häufig Lehnwörter zum Einstieg, weil diese eher vertraut wirken ("lebendiges Latein"); dabei wird natürlich in Kauf genommen, daß Lehn- und Fremdwörter in der Gastsprache fast immer eine mindestens eingeschränkte Bedeutung behalten.

²⁵ "... im Grunde setzt der nutzbringende Gebrauch eines griechischen Wörterbuches überhaupt schon die Kenntnis der Formenlehre voraus" (Poeschel: 70).

einer davon kann die phonematische oder morphologische Ähnlichkeit zweier Wörter sein,²⁶ ein anderer ist sicher die fehlende Kontextualisierung, d.h. pragmatische Plausibilität (etwa bei Eigennamen).²⁷ Womit sich auch die meisten Übungsaufgaben erübrigen, die darin bestehen, einen immerhin noch möglichen Satz (oder gar Text) in den Plural oder ins Perfekt zu "setzen".

Neu-erworbene oder zu-erwerbende Lexik kann entweder vor oder nach der Darbietung in einem Modelltext, mit oder ohne Kommentar,²⁸ meist mit Übersetzung, vorgeführt werden. Die vorgeführte Lexik in der Reihenfolge der Lektionen, also ihres Vorkommens, aufzulisten, bietet keine Wiederauffindbarkeit.²⁹

Wenn man das Vokabular nach den Anlauten, z.B. der Wortstämme, ordnet, werden derivationelle und flektierte Formen unauffindbar (s.o.). Dies gilt nicht nur für semitische Sprachen, sondern für alle mit innerer Flexion, wie etwa das Deutsche (*binden* : *band* : *gebunden*).

Eine Auflistung nach semantisch-funktionalen Kriterien, also nach *Sachfeldern* oder Domänen, ergibt ein anderes Bild: das allgemein nötige und allüberall brauchbare Vokabular. Man nimmt gemeinhin an, daß es gewisse unverzichtbare Grundworte gibt, die – von einem touristischen Gesichtspunkt – jeder immer braucht.³⁰ Dazu gehören: Zahlwörter, Zeitangaben, Farben, Begrüßungen, Speisen, Krankheiten u.ä.m., 'nah/fern', 'billig/teuer', 'ja/nein' (hebr. *hajesh lecha?* = "have you?").

Am engsten schließen sich Wortlisten an ganz bestimmte, z.B. kanonisierte sakrale Texte an. Ein eindrucksvolles Beispiel für diese textsortenspezifische Wortauswahl liefert Edel mit seinen aus der Vorkommenshäufigkeit im AT gewonnenen Listen: über 500 mal kommen vor:

²⁶ Gleich- oder ähnlichlautende Lexeme sollten bewußt voneinander getrennt werden: z.B. arab. "Gast" und "schwach": *dħif* / *da'if*.

²⁷ Jedes Lernwerk hat einige obstinate Vokabeln, die den Lernenden durch alle Übungen verfolgen: Ambros: "Fahrrad"; Funk: "Schränke" und "schwere Koffer".

²⁸ Auch ist zu überlegen, ob z.B. Nomina mit ihren Pluralformen oder Verben mit den entsprechenden Perfektstämmen etc. angeboten werden sollen.

²⁹ Daß Vokabeln vergessen werden, scheint den meisten Autoren bewußt zu sein, fragt sich bloß, wie man dem entgegensteuern könnte. Viele Lehrwerke bieten zwischen-durch-Wiederholungen, aber eigentlich müßten sich die Situationen wiederholen.

³⁰ Auch diese Wortauswahl ist natürlich kulturspezifisch graduiert: "das hebräische Wort für lobster gibt es zwar, das Ding aber ist in Israel kaum käuflich zu erwerben" (Chaviv). Ein Sonderfall ist das sog. class-room Vokabular für die fiktive "Welt" der Schule mit ihrem spezifischen Inventar (Kreide, Radiergummi) und – zuallererst – den Ordnungszahlwörtern (zur Bezeichnung der Lektionen!).

"Vater, Mensch, Mann, Erde, Frau, Haus, Sohn, Tochter, groß, Wort, Weg, Berg, Leben, gut, Hand, Tag, Priester(!), Herz, Hundert(!), Wasser, König(!), Seele, Sklave(!), Auge, Stadt, Volk, heilig(!), Schall, Haupt, sieben(!), Name, Jahr, zwei."

Außer nach der Vorkommenshäufigkeit (eigentlich immer in ganz bestimmten Texten) können Wort-Stämme auch nach einer sog. *Grundbedeutung* geordnet werden, was das Problem aufwirft, wie diese Grundbedeutung definiert und formuliert werden soll, sodaß sie in den Derivaten wieder-erkannt werden kann (bemerkenswerterweise manifestiert sich die "Grundbedeutung" in ausgesprochen metaphorischen Projektionen).

Beispiele aus Vaux: *hn* =chaleur, fermentation, violence
fh / *fg* = ouverture; diffusion
sf = soufflé, dispersion; user, polir

Im Anschluß an Textproben mit einer bestimmten Thematik kann man alle Elemente des von der Thematik berührten *Wortfeldes* zusammenfassen und diese anhand ihrer thematischen Zugehörigkeit auffindbar machen:³¹ "Hände, Zähne + waschen, kämmen und schuhputzen" (Chaviv:"Was machst du am Morgen?").

Feldverwandtschaften sind allerdings kein Universale: das Chiqu. faßt Obstbäume, Naturereignisse und Haustiere (nicht die wilden Tiere) in ein auch grammatisch markiertes Feld zusammen.

Antonyme und converse Paare eignen sich eigentlich gut dazu, sich gegenseitig im Gedächtnis zu stützen, sie bilden fundamental logisch-semantische Verklammerungen ("hell : dunkel, hoch : niedrig, gut : schlecht, reich : arm; ja : nein"). Allerdings kann bei metaphorischen Übertragungen nicht mit Parallelen gerechnet und agiert werden,³² auch synonyme Paraphrasen sind nicht zulässig (ein "starker" Raucher ist nicht dasselbe wie ein "kräftiger" Raucher).

Eine andere Strategie der semantischen Verknüpfung (neben Antonymie) ist die Graduierung: nicht nur im Chiquitano gibt es Stufen der Intensität, die sich lexikalisch ausdrücken³³ – sie sollten nicht erst im Kapitel über Wortbildung behandelt werden.

Wortbildungsmöglichkeiten werden häufig vernachlässigt.³⁴ Die Derivation ist einerseits die Möglichkeit, zwar nicht selbst neue Wörter zu bilden (wovor gewarnt werden muß), wohl aber, neue Wörter zu verstehen.

³¹ Natürlich kann man das auch übertreiben, z.B. finden sich bei Laoust fürs Berber. alle Gerätschaften der Nomaden vom Zeltpflock bis zum Amulett in eine ein-für-alle-mal-Liste zusammengefügt.

³² Eigentlich merkwürdig, daß es auch arab. "teurer Freund" heißen kann.

³³ Chiqu. *sürümanarr* = "grande", *sürümana-rratoe* = "grandote".

Mardin (türk.) versucht, in seinen Listen so viele Ableitungen von einunddemselben Wortstamm unterzubringen wie nur möglich (für Substantive bis zu 10 Suffixe), es treten dabei (verfrüht) recht komplexe semantische Gebilde zutage. Vom Verbstamm *ver-* bietet er nicht weniger als 57 abgeleitete Formen (:38f.), v.a.:

veriyormu^oum = 'they say that I was giving'

vereymi^oim = 'I wished I had given'

verdikçe = 'as long as he gives'

vereli = 'since (his) giving'

Interessant sind natürlich die kondensierten Möglichkeiten des Türkischen, verglichen mit den analytischen Formen etwa des Englischen: *olurmu^oum* = 'it is said that I would be', *ihdiyarladykça* = 'wenn wir (einmal)alt (geworden sein) werden'.

4. MORPHOLOGIE

4.1. Nomina

Was die Morphologie angeht, d.h. jene Strukturelemente, die die Beziehungen zwischen den Begriffsmarken deutlich werden lassen (also etwa: Zugehörigkeit (Besitz), Ortsbefindlichkeit, Richtung, Zeit, Wiederholung, Ursache, Intensität u.ä.m.), so muß zunächst eine wesentliche Tatsache zur Sprache gebracht werden: es gibt mehr Beziehungen, als in dem jeweils verfügbaren code zum Ausdruck kommen können, d.h. die ratio dessen, was stillschweigend mitgemeint ist und sich in einem sog. Null-Morphem verbirgt, ist für jede natürliche Sprache verschieden, immer aber größer als das Repertoire an Ausdrucksmitteln. Didaktisch wichtig an diesem Tatbestand ist, daß der Lernende entweder erwartet, daß bestimmte Inhalte zum Ausdruck kommen, oder bei anderen darauf vergißt, sie zu enkodieren. (Benutzung und/oder Vernachlässigung des Artikels ist hierfür ein gutes Beispiel.) Daraus ergibt sich – nach unserer Definition, wonach schwierig immer das ist, woran man nicht gewöhnt ist, es eigens zur Sprache zu bringen – daß Lernschwierigkeiten sich aus dem Miß- oder Unverhältnis dessen ergeben, was ausgedrückt, oder aber bloß mitverstanden wird.

³⁴ Außer bei Scott, der die Möglichkeiten der arab. inneren Flexion so weit ausreizt, daß die semantische Unterscheidungsmöglichkeit unter der Oberflächenähnlichkeit neutralisiert wird. Er bringt es fertig, ganze Sätze mit einem einzigen Wurzelwort zu bilden: "der Beurteiler beurteilt die Urteile der Beurteilenden".

Je oberflächen-ähnlicher zwei Derivate oder Komposita sind, desto eher werden sie verwechselt: *Unehelichkeit* : *Ehelosigkeit*, *leidlich* : *leidig*, *bekümmert* : *kümmertlich* u.ä.m.

So ist z.B. die uns geläufige genus-Distribution nicht immer dieselbe: für das span. *su cara* (= m./f.) gilt *chiq.* entweder *nusurrti* oder *nusurr*. Daß in den semitischen Sprachen allgemein auch in der 2.P. der Personalpronomina und der Verben zwischen femininem und maskulinem Partner unterschieden wird, sollte eigentlich pragmatisch plausibel sein.

Auch in der Herausbildung diskreter Wortkategorien (wie Adjektiv, Adverb oder Präposition) unterscheiden sich natürliche Sprachen. Daß dem Deutschen das Fehlen einer Adverb-Kategorie nicht als Mangel auffällt ist eines, daß uns aber im Neugriechischen oder Romanes das Fehlen des Infinitivs irritiert, ist weniger verstehbar.³⁵

(Nicht nur) Nomina kann man nach den verschiedensten Kriterien in Untergruppen (genera) fassen: die sog. Klassensprachen (Suahili) sind dafür ein Beispiel.

Gemeinsam ist eigentlich nur ganz Grundlegendes, so etwa, daß Nomina die erfahrbare und erfahrene Welt bezeichnen, indem sie diese – anhand bestimmter Wiedererkennungsmerkmale³⁶ – in Kategorien "gliedert, also etwa !"belebt/unbelebt";³⁷ Substantive, die keine Personen bezeichnen, haben im Arabischen einen Plural mit fem. Endung, das Verb steht im Nominalsatz im Sg.;³⁸ im *Chiq.* gilt eine Unterteilung, die nur scheinbar der zwischen "abstrakt/konkret" ähnelt: es gilt die sog. *declinacìon personal* für die folgenden (semantischen) Kategorien: Verwandte, Körperteile und deren Aktivitäten; *pollo, estrella, padre, casa; tristeza, fiebre, muerte, hambre.*

Adjektiva gelten nicht immer als eigene Kategorie; im Arabischen ist eine eigene Verbklasse für die Bezeichnung von Farben und körperlichen Gebrechen reserviert; man vgl. damit die deutschen (Schein-)Verben (*an*)*schwärzen, vergilben, es grünt* bzw. *lahmen, erblinden* und *betäuben*.

Die deutschen genera lassen sich demgegenüber weder nach Oberflächenmerkmalen³⁹ wie *-heit* oder *-ung*, noch nach ihrer Semantik systematisieren, weil sie Reste alter Systeme sind, vgl. damit Ivrit: mask. sind ganz bestimmte Tierbezeichnungen, wie 'lamb' (*seh*), 'dove' (*von*), 'fish' (*dag*).

³⁵ Das BRom kennt zwar Formen wie *te hal, te pil* = 'zum Essen/Trinken', aber keine Substantivierungen. Im Ivrit treten verschieden gebaute Infinitivformen auf: *qam* ('aufstehen') – *laqum, roeh* ('sehen') – *lirot, nose'a* ('fahren') – *linso'a*.

³⁶ Im BRom haben u.U. Verba, die eine Bewegung bezeichnen, eine eigene Form in der 3.P.Sg.Prät. *gelo/i* (mit genus-Differenzierung) = 'er/sie ging'.

³⁷ Diese Kategorie ist für das ganze System des BRoman maßgeblich, so auch z.B. für die Indefinitpronomina: *valako/valaso* = 'jemand/etwas'.

³⁸ Kollektiva haben im Arab. eigene Sg.-Formen, vergleichbar dem deutschen *Gewölk, Gebüsch, Gebirge*.

³⁹ Vgl. berber. *a-mazir* m. = 'Berber', *ta-mazir-t* f. = 'Berberin'.

Daß das Chiq. einen Unterschied macht, ob von oder zu einem weiblichen, oder aber einem männlichen Wesen geredet wird, zeigt die pragmatische Virulenz und Relevanz solcher Kategorisierungen.

Die Tatsache, daß nur einiges ausgedrückt, anderes mitverstanden werden muß, bestätigt sich darin, daß verschiedene Sprachen eine ganz unterschiedliche Anzahl von obligaten *casus* verwenden.⁴⁰ Die Aufteilung der mannigfaltigen Funktionen auf die einzelnen verfügbaren *casus*-Formen ist nicht nur wegen der verschiedenen Anzahl verwirrend (ein krasses Beispiel ist – nicht nur fürs Deutsche – der sog. Genitiv). *Casus* werden oft genug an mehr als einer Stelle der Äußerung enkodiert (*wegen des schönen Wetters*; ähnlich im Berber.), u.zw. häufig nach verschiedenen Flexionssystemen.⁴¹

Zugehörigkeit (*Possessiv* etc.) kann eigens derivationell ausgedrückt werden (arab. *nisbe*, dtsh *die Schillerschen Dramen*, türk. *evim* = 'mein Haus'), oder aber einen *casus* benutzen: kurd. *hespê min* = 'mein Pferd'. Im Chiquitano gibt es eine merkwürdige Unterscheidung zwischen inklusivem/exklusivem 'wir'.⁴²

Determination ist auch dem Deutschen bekannt und bewußt und wird durch den Gebrauch des sog. bestimmten und unbestimmten Artikels realisiert. Ähnlich, aber morphologisch weit vielfältiger, gilt der Sachverhalt fürs Arab. und Kurd. (*ders-i-yekem* = '1st lesson').

Vorhandensein und mehrfach-Vorhandensein sind für die Apperzeption der Realität wichtig. Ein Sonderfall ist die Paarigkeit, weswegen dafür häufig eigene Dual-Formen verfügbar sind.⁴³

Natürlich rekrutieren sich die Pluralmorpheme nicht aus einunddemselben Repertoire,⁴⁴ was sich z.T. aus der oben erwähnten verschiedenartigen (semantischen) Klasseneinteilung

⁴⁰ Unter *casus* wird hier – sozusagen im Fillmore'schen Sinne – auch analytische Flexion verstanden, also etwa fürs Hebräische: *shel* = 'von', *el* = 'zu' und *-et* + Akk; daß dabei Vokaländerungen und Kürzungen eine (semantische) Rolle spielen, wird dem Lernenden, der morphologische Phänomene nicht bewußt erwartet, meist zu spät klar. Auch die Wortkategorien, die (wenn überhaupt) Deklination haben, sind nicht dieselben: im Chiq. werden, entgegen unseren Gewohnheiten, nicht nur die prädikativen Adjektiva, sondern auch die Präpositionen dekliniert!

⁴¹ Das schlimmste in dieser Hinsicht sind nach meiner Erfahrung russische Zahlen- und Maßangaben, etwa in Statistiken.

⁴² Als semantisch Gemeintes (ohne Oberflächenrealisation) kennen wir das auch.

⁴³ In den Lehrbüchern wird der Dual meist etwas stiefväterlich als Ausnahme behandelt; wenn er vorkommt, dann meist plötzlich und ist in einer Lektion erledigt (Zidayeh: 22; Funk: 9).

⁴⁴ Die hebr. Pl-Endungen *-im/-ot* stimmen nicht immer mit dem genus m./f. überein.

erklären läßt. Der "normale" berber. Plural: *i-mazir-en* m. – *ti-mazir-in* f.; aber: *ta-ddar-t* pl. *tidrin*, oder gar: *tit* = 'Auge' pl. *allen*.⁴⁵

Die Frage nach einer Systematisierbarkeit der sog. arab."gebrochenen Plurale" ist ebenso müßig wie die nach einer Regelmäßigkeit deutscher Plurale oder genera.⁴⁶

4.2. Verb

Das Verb begreift das Veränderliche und dessen Resultat, d.h. es bezeichnet Handlungen oder Zustände. Das sind Seinsweisen, deren Intensität, Zielrichtung und -begrenzung, Wiederholung oder Unabgeschlossenheit u.ä.m. maßgebend sind. Die verschiedenen Teilcharakteristika⁴⁷ können, müssen aber nicht morphologisch Ausdruck finden, wobei die wesentliche Schwierigkeit für den Lernenden, der andere morphologische Ausdrucksgewohnheiten mitbringt, darin besteht, daß die einzelnen denkbaren und ausdrucksbedürftigen Aspekte (aktuelle vs. Gewohnheitshandlung, perfektive vs. imperfektive Aktionsart u.ä.m.) keineswegs umfanggleich oder aufgrund ähnlicher semantisch-pragmatischer Sichtweisen begründet sind und von einer Sprache auf eine andere übertragen werden können/dürfen. Das heißt, es geht nicht bloß darum, zu erlernen, wie bestimmte Formen "gebildet" werden,⁴⁸ sondern, wofür und weswegen sie verwendet werden (sollen).

Ereignisse kann man in ihrer zeitlichen Abfolge betrachten, oder aber nach der Weise des Verlaufs, d.h. es gibt temporal orientierte und aspekt-orientierte Verbsysteme, allerdings

⁴⁵ Das Pl-Morphem hat im Chiq. verschiedene Formen: *-bo-po-pi-po-mo*; Possessiv-Präfixe verändern den Wortanlaut: *ni-chanu* = 'mein Kopf' : *na-tanu* = 'dein Kopf'. Es fragt sich, ob solche Varianz grammatikalisierbar ist, oder lexikalisch (nach dem Klang) erlernt werden muß.

⁴⁶ Die Bezeichnung "gleich : ungleich" (d.i. die Silbenanzahl) fürs Neugriechische ist eine gutgemeinte Eselsbrücke.

⁴⁷ Eine weitere Hemmschwelle bildet die *Terminologie*. So nennen die einen einen bestimmten arab. Modus entweder Apocopatus (wegen der Endungslosigkeit), die anderen Jussiv (aufgrund seiner syntaktisch-semantischen Affinität).

Besonders arge Verwirrung entsteht, wenn für bloß ähnliche Funktionen gleiche Etiketten verwendet werden ("Imperfekt", "Objektskasus" etc.). Da sind Bezeichnungen, wie "Präfix- vs. Suffixkonjugation" bei Kästner, in ihrer semantischen Neutralität vorzuziehen.

⁴⁸ Kurd. werden (nach Bedir) aus dem Imperativ gebildet: *présent dérivatif*, *présent du subjonctif*, *futur* etc. Man fragt sich, ob der Verstehens- oder auch der Lernvorgang diesen strukturellen Ähnlichkeiten folgt, oder eher kollokationellen Erinnerungen.

Die femininen Pluralformen "erhalten wir durch Verkürzung der Endung *-ûna* zu *-na*" (Ambros: 68).

Andererseits ist die Frage nicht von der Hand zu weisen, wie Formen der folgenden Art im Sinnverständnis des native speaker miteinander verbunden sind: ivrit. *ani gomer/nachnu gomrim* (= ich/wir beende/en; Vggh. *ani gamarti*; Zukunft: *ani egmor/atem tigmeru* (= ihr beendet).

nicht unbedingt scharf voneinander trennbar, meist sind beide Betrachtungsweisen virulent. Jedem angelernten Slavisten sind die Umstellungsschwierigkeiten bekannt und erinnerlich.

Was ihre Oberflächenformen angeht, so folgen deren Formen verschiedenen Klassenmerkmalen. Die bestehenden und gültigen Verb-Klassen sind für die meisten Sprachen – wenn überhaupt – nur historisch zu begründen.⁴⁹

Die Frage, womit man (didaktischerweise) beginnen soll, hat nicht unerhebliche Folgen auf der Textebene: das arab. Verb hat im sog. Perfekt (Suffix-Konjugation) die einfachsten, jedenfalls die Zitierformen, aus denen traditionellerweise die anderen "abgeleitet" werden können, also bieten sich narrative Textproben als Einbettung an: das entspricht der semitischen Lehrtradition und kommt der Absicht z.B. Ziadehs entgegen, einiges aus der neueren Geschichte der arabischen Staaten (Syrien, Libanon, Aegypten) unterzubringen. Ambros hingegen beginnt mit den Präsensformen (Präfix-Konjugation), was die Möglichkeit eröffnet, Dialoge als Modelltexte einzuführen.⁵⁰ Kästner bietet Beschreibungen (in der Gegenwart), ohne die verbalen Formen nötig zu haben.

Rektion

Die Beziehbarkeit des Verbs auf andere Teile einer Äußerung, vornehmlich die sog. Objekte, kann ungewohnte Formen annehmen, die eigentlich nie didaktisch befriedigend aufgearbeitet werden (allein die Tatsache, daß ital. *aspettare* den sog. Akkusativ nimmt, kann lebenslange Stigmatisierung bedeuten). Besonders ergativische Verbsysteme machen dem europäischen Lerner Schwierigkeiten obgleich auch in den europäischen Sprachen Reste(?) von nicht-nominativischen Strukturmustern anzutreffen sind (*mir gefällt = I like*).

A tous ses temps passés, simples ou composés, le verbe transitif s'accorde en personne et en nombre avec son complément d'objet direct qui reste au cas sujet. Le sujet logique se met au cas oblique.

min ew dit – je le vis	tu ez ditîm – tu me vis	
min hon dîtin – je vous vis	we ew dîtin – vous les vîtes	(Bedir, kurd.: 174).

⁴⁹ Meist wird das gar nicht erst versucht, sondern der Adressat wird mit Beispielen versorgt, anhand derer dann Ähnlichkeiten memoriert werden können: ivrit: 1. *joshev – joshevet* = 'er/sie sitzt'; 2. *rotsah – rotsah* = 'er/sie will'; 3. *qam – qamah* = 'er/sie steht auf'; 4. *jode'a – joda'at* = 'er/sie weiß'.

⁵⁰ Daß *laysa* (= 'ist nicht') eigentlich eine Perfektform ist, kann er füglich verschweigen, weil er es idiomatisch lexikalisiert einführt; es wird allerdings in der Bedeutung 'haben' (= 'wird nicht gefunden') nicht mit dem Akkusativ, sondern mit dem Nominativ verbunden.

Außerdem ist der Versuch lohnend, nicht der Tradition zu folgen und für die erweiterten Stämme eine abstrahierte Grundbedeutung zu postulieren, die dann pro Einzelfall revidiert werden muß; er bietet sie wie im Lateinunterricht – einfach als Konjugationen an.

Modi

Wer Infinitivkonstruktionen zur Verfügung hat, erspart sich u.U. eigene Subjunktiv-Formen.⁵¹

Aber um den Bereich der sog. Modalverben: "sollen, wollen, können, müssen, dürfen" u.ä. kommt man nicht herum – das muß pragmatische Ursachen haben. Sie sind jederzeit und allenthalben im dialogischen Verkehr präsent und unerlässlich – und nicht zuletzt verweigern sie sich allen bisher erlernten und erlernbaren Systematisierungen. Die Behelfe bedienen sich manigfaltiger Rest-Formeln: BRom *troma-* + *te* + 3.Sg.: *tromal te lel* = 'er darf nehmen', *schaj dikes* = 'du kannst sehen'.

Semantisch einfach sind Negierungen, formal nicht immer: BRom. *ni, ma, bi-*; arab. *la, ma, lan*, je nach Tempus oder Modus.⁵²

4.3.1. PRO-Formen

Je mehr das Gemeinte von der Kommunikationssituation und dem Partnerverständnis gestützt ist, desto eher kann das explizit zu Sagende durch PRO-Formen ersetzt und dennoch mitverstanden werden.

Aber auch in der PRO-Form ist das Ersetzte noch differenziert, z.B. darin, inwieweit das, worauf ein Demonstrativpronomen hinweist, von dem ihm Unähnlichen unterschieden ist/wird. Unterschiedliche räumliche Entfernung: berb. *aragaz-a* = 'cet (homme) ici' – *aragaz-in* = 'cet (homme) là'; Richtung: österr. *eini/ein*«, *aufi/auß*«; genus/sexus: wenn im Deutschen jemand *Du* sagt, weiß man nicht, ob der/die Angesprochene (sic!) weiblich oder männlich ist, eigentlich ein Nachteil gegenüber z.B. einer ital. Bemerkung wie *sono stanca*, wo auch die 1.P. genus-markiert ist. Wenn wir *wir* sagen, ist nicht klar, ob dieses *wir* den Angesprochenen mit einschließt oder nicht (nicht so im Chiq., s.o.).

4. 3. 2. Präpositionen, Postpositionen,⁵³ und andere Verbindungsstücke

Präpositionen gehen die verschiedensten Kollokationen ein (sie nehmen z.B. im Arab. auch Suffixe an: *indî* = 'bei mir' = 'ich habe'). Es ist müßig (noch fruchtloser als bei Konjunktionen), für sie sog. Grundbedeutungen aufsuchen zu wollen. Ähnliches gilt für die Partikeln.

⁵¹ Man kann den Subjunktiv syntaktisch begründen (lat. nach *ut*), oder aber semantisch: für Wunsch, Vermutung, Absicht u.ä.m.

⁵² "*lan* verneint das verbale Prädikat in der Präfixkonjugation und gibt ihm gleichzeitig [sic!] Futurbedeutung", Kästner: XXIII: 44.

⁵³ Gibt es auch dtsh.: *die Straße entlang*.

4.3.3. Partikeln, Interjektionen

Partikeln verschiedener Art haben ebenso wie Interjektionen ihre eigenen syntaktisch unausgefalteten Funktionen.

Für manche Sprachen sind bestimmte Lieblings-Partikeln charakteristisch, dies gilt sowohl für das süddeutsche *halt* wie z.B. für das griech. *äg*, das viel zu häufig mit dem viel zu starken *aber* übersetzt wird (auch in der Bibel!).

Interjektionen haben ohne echte Situation eigentlich keine Motivation, das mag der Grund für ihr Mauerblümchendasein in Lehrbüchern sein. Ihre ephemeren prä-phonematischen (WOUGH) oder parasitären Formen⁵⁴ sollten nicht darüber täuschen, daß ihr Einsatz, wenn überhaupt, nur im kommunikativen Ernstfall erlernt werden kann.

5. SYNTAGMEN UND TEXTLICHE ABFOLGEN

Das Reden über die Welt oder zu einem Partner ist nicht nur danach geregelt, wie die Dinge und Vorgänge "heißen", sondern diese Bezeichnungen müssen in eine nicht beliebige Reihenfolge gesetzt werden.

Diese Reihung erfolgt auf einer anderen Strukturebene als etwa artikulatorische Prozesse und folgt dementsprechend anderen Regeln, die von Sprache zu Sprache verschieden sein können und eigens erlernt/gewöhnt werden müssen.⁵⁵ Fraglich bleibt, ob Erstgewohnheiten im artikulatorischen, oder aber solche aus dem syntaktisch-kombinatorischen Bereich schwerer abzulegen sind. Jedenfalls verursachen Fehlleistungen in einem oder beiden Bereichen Stigmatisierungen.

Unterschiede im Grundmuster der elementaren syntaktischen Bausteine (S, V und O) wurden schon zum Anlaß für typologische Überlegungen genommen.⁵⁶

Die Kombinatorik ist natürlich schon diesseits der Satzstruktur in Kraft. Einerseits können zwei und mehr Elemente, ohne Bindemittel nebeneinander gestellt, als aufeinander bezogen verstanden werden, z.B. bei Komposita: *Kindergarten*,⁵⁷ *Rinderwahnsinn*. Andererseits treten nicht selten – als Folge dieser Bezogenheit und als Signal dieser

⁵⁴ *ja salam!* = 'da bin ich von den Socken!' (Funk VI).

⁵⁵ Vgl. dtsh. *die ganze Welt* mit engl. *all the world* = frz. *tout le monde* = griech. *θάλάσα ἅπαντα*.

⁵⁶ Das arab. VSO-Muster, dem also das Verb vorangeht, ist nicht so ganz und gar ungewohnt: alle deutschen es-Konstruktionen fungieren parallel: *es regnet in Strömen* vs. **die Ströme regnen*.

Schon ungewöhnlicher mutet die Rektion des Verbs im Kurd. an: "... tant q'il ne régit pas de complément d'objet direct, le verbe transitif reste invariablement à la troisième personne du singulier; son sujet, pronom ou substantif, se met au cas oblique" (Bedir: 171).

⁵⁷ Die Reihenfolge ist allerdings im Hebr. umgekehrt: *gan ha j^lladim* = 'Kindergarten' (eigentl. 'Garten (der) Kinder').

Beziehbarkeit – phonologische Veränderungen auf, z.B. wenn Substantiva und Adjektiva verschiedene Formen im status absolutus bzw. obliquus (= constructus) annehmen.

Sprachgebrauch besteht nicht in der Verwendung von Einzelwörtern in der passenden grammatischen Verzahnung, sondern im strategisch-stilistischen Einsatz von gruppierten Lexemen, sog. *Wendungen*. Das beginnt schon damit, daß ein simpler Tatbestand wie "etwas haben" oder "jemand/etwas sein" ganz verschieden kodiert wird:

arab.: *inda* + Suffix, ähnlich hebr.: *lecha*
berber. *riri* 'ich habe', *rirek* 'du hast'

Die sog. idiomatischen Wendungen sind Syntagmen, die weder lexikalisch noch syntaktisch den sonst gültigen Normen entsprechen, das mag der Grund dafür sein, daß ihnen – trotz ihrer reichhaltigen Situationsspezifität – jedenfalls in Lehrmaterial für den Anfänger, geflissentlich ausgewichen wird.⁵⁸

Inwieweit der Ko-Text zum Verständnis eines Textteiles (z.B. eines Einzelsatzes) beiträgt oder überhaupt erst verhilft, sieht man an rein grammatisch-lexikalisch konzipierten sog. Übungssätzen ohne textliche Stütze; am schlimmsten ist die übungshalber verordnete Bildung von Fragesätzen ohne Antwort.⁵⁹

Auch hier stellt sich naturgemäß die Frage nach der mutmaßlichen Schwierigkeit, d.h. nach der Progression und danach, womit man anfangen soll: mit Existenzbehauptungen (ist-Sätzen, z.T. ohne Verb), mit einfachen Fragen ("wer, was, wo, wohin") und Antworten,⁶⁰ oder aber mit narrativen Passagen (Tempora). Daß Hauptsatz-Nebensatz-Gefüge komplexer sind, steht außer Frage, ob Partizip- und Gerundiv-Komplemente noch schwerer zu durchschauen sind, könnte man vermuten.

Chaviv bringt sehr bald als Kurz-Text-Beispiele Annoncen und Kurznachrichten (mit einem deutlichen Zuwachs an brauchbarer Lexik). Daß Poeschel seine griech. grammatischen Erläuterungen mit klassischen Zitat-Sätzen illustriert (*ponos pono ponon ferei* = Chor aus dem "Aias" des Sophokles: 'Not bringt Not durch Not'), entspricht seinem didaktischen Konzept.

⁵⁸ Sprichwortähnliche Stehsätze (eigentlich Kleinst-Texte) sind natürlich noch spröder; einige Autoren würzen ihr Angebot mit dieser schwerverdaulichen Kost (Bedir, auch Moser: *aeros kopaniotos* = 'gehackte Luft' = 'Geschwätz').

⁵⁹ Isolierte "Sätze" denen die Beziehung zu einem textlich-pragmatischen Ko-Text fehlt, sind – auch bei grammatischer und lexikalischer Gültigkeit – tote Sätze (s.u.): "die Kinder blicken auf die bunten Wände des Zimmers des Direktors" (Funk VIII).

⁶⁰ Jeder mit einem polyglotten Sprachbehelf ausgestattete Reisende, hat erlebt, was passiert, wenn eine in der Landessprache gestellte Frage verstanden wurde und beantwortet (!) wird.

Intrinsisch für jedes kombinatorische Gefüge ist, daß der Anteil des explizit Ausgedrückten immer geringer ist als das Gemeinte, d.h. es fehlt immer etwas.

Ein naheliegendes Beispiel ist das häufige Fehlen der sog. *copula*, eines Verbs, das z.B. Argument und Prädikat aufeinander bezieht: das Demonstrativpronomen steht allein: hebr. *ze* = 'das ist' = arab. *haða*. (Vgl. die Fremdenführer-Diktion: *Hier das Rathaus aus dem xten Jhd.*)⁶¹

Lebendige Sprache manifestiert sich nur in Texten; die Diskurs-Kontinuität ergibt sich erst jenseits der Satzebene. Außerdem unterscheiden sich monologische wesentlich von dialogischen Textfolgen, also Texten "zu zweit" und "zu dritt".⁶² Daß schriftliche Lernangebote solche mehrfachgenerierten und -adressierten Texte nur fingieren können, liegt auf der Hand, wird aber meist nicht weiter überlegt.

Gesprächsfolgen, die echt wirken sollen, lassen sich wahrscheinlich überhaupt nicht konstruieren, außer, man stellt sie aus lauter gängigen, d.h. vorhersagbaren *Floskeln* zusammen. Eben, weil Gespräche in ihrem Verlauf nicht vorhersagbar sind (vor allem nicht die Antworten und Quittierungen), bleiben dialogische Lehrmuster auf der Stufe des Formelhaften stehen: *afyet olsun* – österr. 'Mahlzeit'.

Am ehesten eignen sich noch Situationen wie "shopping" – diese werden auch weidlich genutzt; die kommunikative Wirklichkeit allerdings besteht nicht nur aus Einkaufen.⁶³ Bis zu echten Gesprächs-stimuli, ohne die gar nichts in Gang kommt, ist noch ein weiter Weg: arab.: *tafadðil bilkalam* 'Bitte reden Sie (jetzt)' (Funk).

Verglichen mit dem lat. Beispiel unten klingt die Übersetzung aus dem Arab. nicht gerade tauf frisch:

Nabil: Willkommen in meinem armseligen Haus, Fatima!

Fatima: Ich danke dir, mein teurer Freund!

Nabil: Was hast du gestern gemacht, Fatima?

Fatima: Ich habe viel gelernt, aber nichts verstanden ... (Funk VII)

Paula: Quomodo valet Victor?

Iulius: Non ita bene. Aeger est.

oder:

⁶¹ Der hebr. Name *Daniel* (*dan* + *i* + *El* = 'Richter + mein + Herr') entspricht haargenau den Werbeslogans der Bauart: *Raika meine Bank*; *Weinbrand faßgereift*.

⁶² Ziadeh bringt nur monologische Texte, auch dort, wo direkte Rede berichtet wird.

⁶³ Weitere Situations-Einfälle kreisen meist um dieselben Inhalte: Wetter, Taxi, Theater, Friseur, Postamt und Telephon, Krankheiten (Laoust bietet außerdem: *Le corps humain, vêtement, la naissance, le mariage, le divorce, la mort, les funérailles*).

Paula: Quot annos natus es, Marce?

Marcus: Tredecim annos natus sum. Et tu, Paula?

Paula: Ego quattuordecim annos nata sum. (Ludus 2.Lektion).

Wenn das Lern- und Lehrziel nicht die Kenntnisnahme eines oder mehrerer kanonisierter Texte (Cicero) ist, sondern auf alltägliche Situationen bezogen, sind dialogische Passagen als Modell unverzichtbar, auch wenn sie nicht leicht zu simulieren sind. Mardin versucht es schon in der 3. Lektion: *zeytin nasył? Çok tuzlu mu? Deđil* (= 'Sind die Oliven recht salzig? – Nein') oder: ... *niçin güliyorsun?* (= 'Warum lachst du?').

Gewisse *Formeln* und Floskeln sind sicher nützliche Textteile, sie werden häufig recht spät angeboten, wohl weil man meint, sie grammatisch verstehbar machen zu müssen (arab. *marhaban* 'Grüß Gott', *âsif* 'leider').

Noch früher braucht der Lerner Äußerungsmuster wie 'versteh ich nicht', 'bitte langsamer', 'verstehst du mich?', 'Können Sie mir helfen?'.
Ein seltenes Beispiel (allerdings ohne quittierende Fortsetzung):

Ich fragte den Angestellten des Restaurants: "Wo ist Ihre Rechnung? Alle Leute haben Sie auch um die Rechnungen gebeten, Sie aber haben nichts getan. Was hat das zu bedeuten?" (Funk X)

Den geglückten Versuch, ein simples und doch variierbares Gespräch aus seinen mehr oder minder formelhaften Wendungen zu bauen, bietet Abdulla V:111:

pyas«-l« naw š ára

/ewar«!

/ewar«! [/ewar«!]

/ewar«! baš dara.

/ewar«! baš .

èóni.

èákı m, s«l«m«! bi.

f«rmu dání š «.

pyas«!

pyas«! bk«m

/«m«wé pyas«! bk«m

h«z ná«m

dání š ĩ m

h«z ná«m dání š ĩ m

h«z ná«m daniš ĩm èùNk«

/«m«we tòzek pyas«! bk«m.

b« rasti h«z ná«m daniš ĩ m

èùNk« /«m«we tòzek pyas«!

A Stroll about Town

evening

your evening (sg.)

Good evening, Dara.

Good evening.

How are you?

I am well thank you;

sit down please.

walk; stroll

that I walk

I want to go for a stroll.

I don't like

that I sit down

I don't care to sit down.

I want to sit down, because I want

to take a little stroll.

As a matter of fact, I don't want to

sit down because I want to take a

bk«m.	little stroll.
járe	for the time being, first, just
jare tozek dániš «, /línja pék«w« /«èin bo pyas«-	Just sit down a little first, and then we will go for a stroll together.

Kleine(erweiterungsfähige) Blütenlese toter Sätze:

- Lehrer: Wieviele Stunden habt ihr? – Fünf. – Danke, das stimmt.* (Funk X)
Ist dieser Teller groß? (Kästner 23: 45)
Bin ich ein Schüler? (Funk: 2)
The powerful ruler is wise and all-knowing and he has a broad flag (Scott: 3, Ex. 4a)
Hasta olma = 'Don't be sick' (Mardin: 19)
Er dürstet (statt "ich"; Funk: 7)
*Die beiden Söhne schauen zu ihren beiden Schwestern in den (beiden) breiten Autos
(hin)* (Dual!! Funk IX)
carina êvên te gelek °erîn in = 'parfois tes yeux sont très doux' (Bedir: 21)
tû u zîn, hon xweh û birayên hev in = 'du und sie ihr seid Bruder und Schwester'
Der gelehrte Mann ist beliebt (Ziadeh)
Der faule Schüler ist unbeliebt (Ziadeh)
the small boy is faithful, the generous girl is happy (Ziadeh: 25)
Was ist das? – Ein Tisch (Mardin 71)
masada kaç kalem var? 'Wieviele Bleistifte sind auf dem Tisch' (Mardin 5, das fragt aber
nicht etwa ein Blinder).

6. PRAGMATIK

"... unnatural, such as is often the case in a language lesson where one talks about ice in June and excessive heat in January ...", Jespersen 1964: 143.

Zunächst: die meisten Lehr- und Lernbücher zeigen zwar eine deutliche strukturelle (grammatische und lexikalische), aber kaum oder keine thematisch-pragmatische Progression – schon gar nicht eine mögliche (fremde) Wirklichkeit.⁶⁴

Wenn man, was Morphologie und Syntax zur Verfügung stellen, mit einigen der vorgeführten lexikalischen items kombiniert (auch wenn diese feldgerecht sortiert worden sind), ergibt dies in den allermeisten Fällen keinen plausiblen/möglichen Text, sondern eher einen mehr oder weniger deutlich toten Wortsalat. Die "Botschaft" tendiert gegen Null oder

⁶⁴ Dagegen hilft auch eine "kommunikative Orientierung" an einer fiktiven Auswahl von dramatis personae (Ann and Pat) nichts.

darunter. Es gehen auch keine Quittierungen (Antworten), Reaktionen oder gar Handlungen aus solchen Schein-Texten hervor.⁶⁵

Was ist das für eine Welt, die da vorgeführt wird?⁶⁶

Immer wieder behauptet die didaktische Literatur, daß eine fremde Sprache den Zugang zu einer (faszinierenden) unbekanntem Welt erschließen kann. Was man mit sprachsystembefangenen Material erlebt und erfährt, ist allerdings entweder eine Welt, die es gar nicht geben sollte, oder es sind Sätze, denen die Welt verloren gegangen ist und deren Banalität durch nichts, auch nicht durch Texte aus Klosterneuburg, überboten werden kann:

Sehr geehrter Herr Polizeidirektor!
Hiemit teile ich Ihnen mit, daß ich mit meiner Mutter
einen weisen Versuch machen lassen muß.

M.Johannes. Johannes von Habsbg. Lothringen (Navratil 1971: 29)

'Heirate!' als Beispiel für den Imperativ könnte ja schwiegermütterlich denkbar sein, 'Habe Hunger!' (Funk: 165) nicht mehr. Bei Ziadeh ist der Imperativ in eine lange Rede verpackt, die es wohl nicht gegeben haben kann (ein parlamentarischer Aufruf zur Befreiung der Frauen!), danach folgt als Übungstext eine Ansprache des Kommandeurs an die Soldaten zwecks Heldentod.

Manches ist (strukturell) möglich, aber nicht ratsam oder schlicht unartig: 'ufadālluka 'alay-hi = 'ich ziehe dich ihm vor' (Ambros: 118). Anderes erinnert an Magritt: die heiße Milch 'under the boy's chair!' (Chaviv) oder: 'Der Schlüssel des Kleiderschranks liegt vor der Tür' (Dirr: 10).⁶⁷

Fragt man sich, welche denkbare Realität hinter den Beispielen dieser Bücher steckt, so ergibt sich ein haarsträubendes Bild: es wimmelt von toten und/oder abstrusen Sätzen – aus welchen Texten diese Schnipsel stammen könnten, möchte man gar nicht erst erfahren. Ich gebe gern zu, daß mein Versuch, die folgenden Beispiele (kleine Auswahl) nach ihrer brauchbaren Fremdheit, oder aber Absurdität zu reihen, mißlungen ist.

er ist fleißig, sie ist hübsch (Kästner 24: 251)

⁶⁵ Touristische Überlebensbehelfe versuchen eine Ausnahme zu bilden: man mietet ein Hotelzimmer, hat eine Autopanne, braucht einen Arzt, bestellt ein Abendessen etc.

⁶⁶ Kennzeichnend für die Weltlosigkeit solcher Materialien ist, daß in den meisten Arabisch-Lehrbüchern die islamische Zeitrechnung gar nicht erwähnt wird (außer bei Ambros, allerdings erst :378ff.).

Ein anderes Beispiel bietet das Botanik-Lehrbuch, wo das Schuljahr mit dem Kalenderjahr gleichgesetzt wird, sodaß die erste Pflanze, die allerdings nur besprochen, nicht aber gezeigt wird, das Schneeglöckchen ist!

⁶⁷ Wer ist (seinerzeit) auf den Gedanken gekommen, für das konsonantische Grundschema semitischer Lexik, etwa *f' l* = 'machen' oder *k t b* = 'schreiben', ausgerechnet *q t l* = 'töten' (!) zum Inbegriff des Verbalen zu erheben?

die Bauern lügen (Funk)

What do you want a dagger for? ist die Antwort auf die gängige Einkaufsformel 'I like to buy (a dagger)' (Abdulla IV; das hat Hintergrund, vor allem in Sulaymanya)

Zwei schöne Beispiele aus einer patriarchalischen Gesellschaftsordnung:⁶⁸

Ali, sen ne olacaksýn? – Ben asker olacađým

Ali, was wirst du (einmal) werden – Soldat.

Ay°e, sen ne olacaksýn? – Ben evekadýný olacađým

Ay°e, was wirst du einmal sein? – Hausfrau (Mardin)

'Das ist richtig, Herr Lehrer, es ist nützlich, die Eltern zuerst zu fragen' (bevor man mit deren Auto nach Europa fährt) (Funk)

Nützlich zu wissen (in Marokko): *is rires cha oukham?* (= 'Hat er ein Zelt?'; berb.), aber, fragt man sich, was verbirgt sich hinter dem Folgenden?

Die Künste und Wissenschaften bringen den Ländern Ruhm (Poeschel)

Warum floht ihr in die Einsamkeit der Wälder? (Poeschel)

le sang ne peut laver le sang; l'eau peut le laver (Bedir: 198)

schon eher:

quand les chameaux se battent, mulets et ânes périssent sous leurs pieds (Bedir: 189)

eher peinlich, obgleich plausibel:

In unserem Land gibt es viele schwache Politiker (Funk VI)

meteorologisch veraltet:

Ingilterede ne var? – Ingilterede sis var (= 'Was gibts in England – Nebel', Ersen-Rasch)

Was Bankdirektoren und Großgrundbesitzer anlangt, so manifestiert sich (allerdings eigentlich schamfrei) deren ambiente eigentlich realistisch:

'er sitzt in einem bequemen Stuhl in seiner Bank und liest' (Funk)

Axayê me pir devlemend bû = 'notre Agha était très riche' (Bedir)

⁶⁸ **Mittagspause**

Fçmina agricolae labôrat. Ancillam vocat. Ancilla intrat et dominam salûtat. Fçmina ancillae ímperat: "Parâ ççnam, ancilla!" Ancilla bona dominae obtémperat. Iûlia, filia agricolae, mçnsam rosâ ôrnat.

Besonders aufhorchenswert ist die Passage in Funk VIII, wo der Fabriksdirektor sich berichten läßt, ob auch die Ausländer unter den Beschäftigten bessere Arbeitsbedingungen verlangen: 'Ich werde Ihnen dann sagen, was ich mit ihnen machen werde' – Der (leitende) Ingenieur antwortet: *haða sâlih* (= 'das ist gut/richtig').

Natürlich ist die Frau Mutter den ganzen Tag im Büro und dann noch als Hausfrau beschäftigt, d.h. sie ist eine gute (Funk VIII), aber warum ist sie auch eine intelligente Frau?

Daß der Dr.Alzheimer auch oder gar besonders im Pädagogenmilieu zuzuschlagen pflegt, ist allen meinen Gymnasial-Kollegen nicht unbekannt:

Wo ist mein Sessel jetzt? Ist er in unserem Raum?

Nein, Herr Lehrer, der Sessel befindet sich jetzt nicht in unserem Raum. (Funk X)

Wieviele Schülerinnen befinden sich jetzt in unserem Raum?

Es sind 4 Schülerinnen, mich eingerechnet.

Richtig , Gudrun. Ich danke dir für deine Antwort. (Funk)

Kein Wunder, daß einer der Dialogbeiträge auch eine Lehr-Erfolgsbilanz präsentiert (Funk:VIII):

Vom zweiten Monat an nach Beginn der Unterrichtsstunden werden sie die Buchstaben sehr gut schreiben. In diesem Jahr werden sie diese schwere Sprache nicht ausgezeichnet kennen, erst am Beginn des vierten Jahres werden sie sie ausgezeichnet kennen (Langenscheidt).

ABKÜRZUNGEN

arab = arabisch

armen = armenisch

berb = berberisch

BRom = Romanes der Burgenland-Roma

chiq = chiquitano

georg = georgisch

hebr = hebräisch

ivr = ivrit, neuhebräisch

kurd = kurdisch

lat = Latein

pers = persisch

skr = serbokroatisch

slov = slovenisch

span = spanisch

türk = türkisch

BIBLIOGRAPHIE

Abdulla, J.J./Mc Carus, E.N. 1967 *Kurdish Basic Course. Dialect Of Sulaimania, Iraq*, Ann Arbor (= Abdulla).

- Ambros, A.A. 1969 *Einführung in die moderne arabische Schriftsprache*, Hueber (= Ambros).
- Assmann, J. ²1995 *Stein und Zeit. Mensch und Gesellschaft im alten Aegypten*, München.
- Bedir Khan, E.D./Lescot, R. 1970 *Grammaire Kurde (Dialect kurmandji)*, Paris (= Bedir).
- Ben-Chaviv 1972 *Lerne Hebräisch. Praktisches Lehrbuch zum Selbstunterricht*, Sinai/Tel-Aviv (= Chaviv).
- Brauner, S./Bantu, J.K. 1964 *Lehrbuch des Suahili*, Leipzig.
- Chaviv s. Ben-Chaviv
- Curtius = Hartel ³¹1930 *Griechische Grammatik. Nach der 30. von Dr. Florian Weigel besorgten Aufl., neubearbeitet v. Dr. Emil Sofer*, Hölder/Pichler/Tempsky AG.
- Dirr, A. o.J. *Praktisch-theoretisches Lehrbuch des Aegyptischen Vulgär-Arabisch*, 2.A., Wien/Leipzig.
- Dobers u.a. 1994 *Über die Natur. I. Biologie u. Umweltkunde f. d. I. Klasse*, Wien.
- Edel R.-F. ³1964 *Hebräisch-Deutsche Vokabel- und Repetierhefte der 830 wichtigsten Wörter des Alten Testaments*, Marburg (= Edel).
- Ersen-Rasch, M.I. ³1984 *Türkisch für Sie. Ein moderner Sprachkurs für Erwachsene*, Hueber (= Ersen).
- Funk, H. 1985 *Langenscheidts praktisches Lehrbuch Arabisch* (= Funk).
- Gesenius 1846 *Gesenius's Hebrew and Chaldee Lexicon to the Old Testament Scriptures*, transl. Samuel Prideaux Tregelles, London.
- Halwachs, D.W. 1998 *Amaro vakeripe Roman hi. Unsere Sprache ist Roman. Texte, Glossar und Grammatik der burgenländischen Romani-Variante*, Klagenfurt (= Halwachs).
- Harder, E. ⁴1931 *Arabische Grammatik* (Einf.: Martin Hartmann), Heidelberg (= Harder).
- al-Hariri o.J. *Molhat al-Irab ou Les récréations grammaticales*, trad. et notes de Léon Pinto, Paris.
- Hasan, R./Halliday, M.A.K. 1976 *Cohesion in English*, Longman.
- Hollenberg ¹¹1912 *Hebräisches Schulbuch*, bearb. v. Karl Budde, Berlin (⁸1895) (= Hollenberg).
- Holzheimer, G. 1997 *Wenn alle Strick' reißen, häng ich mich auf. Ein Österreich-Lexikon*, Leipzig.
- Jespersen, O. 1964 (1922) *Language, its Nature, Development and Origin*, London.
- Kästner, H. 1981 *Phonetik und Phonologie des modernen Hocharabisch*, Leipzig.
- Kästner H. et al. 1997 *Modernes Hocharabisch. Ein Lehrbuch für den Anfängerunterricht*, 2 Bde., Graz (= Kästner).
- Kästner, H./Waldmann, A. ³1992 (1985) *Aussprache und Schrift des Arabischen*, Leipzig/Berlin/München etc.
- Klein, W.P. 1992 *Am Anfang war das Wort. Theorien und wissenschaftsgeschichtliche Elemente frühneuzeitlichen Sprachbewußtseins*, Berlin.
- Klopfer, H. 1963 *Modernes Arabisch. Eine Einführung ins heutige Zeitungsarabisch*, Heidelberg.
- Laoust, E. o.J. *Cours de berbère marocain (dialectes du maroc central)*, Rabat.

- Ludus 1996 *Latein. Lehrgang f. d. 1. u. 2. Lehrjahr*, hgg. H. Gschwandtner et al., Wien.
- Mardin, Y. ²1966 (1961) *Colloquial Turkish*, London (= Mardin).
- Mercer, S.A.B. ²1961 *An Egyptian Grammar with Chrestomathy and Glossary*, N.Y.
- Moser-Philtsov, M. ⁵1984 (1970) *Neugriechisch für Sie* (Kurzfassung des "Lehrbuches der neugriechischen Volkssprache"), München (= Moser).
- Navratil, L. 1971 *a + b leuchten im Klee. Psychopathologische Texte*, München.
- Poeschel, H. 1968 (1950) *Die griechische Sprache. Geschichte und Einführung*, München (= Poeschel).
- Polyglott Sprachführer-Hebräisch* ²1966 (1964), bearb. H. Maór, Köln/München.
- Scott, G.C. 1962 *Practical Arabic*, Longman (= Scott).
- Tormo, J.G. 1993 *Manitana auqui besüro (Gramática moderna de la lengua Chiquitana y vocabulario básico)*, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- ²1996 *Manityana auki beséro etc.*
- Ungnad, A. 1925 *Das Wesen des Ursemitischen. Eine sprachgeschichtlich-psychologische Untersuchung*, Leipzig.
- Vaux, C. de 1944 *Tableau des racines sémitiques (arabe-hébreu)*, Paris (= Vaux).
- Ziadeh, F.J./Winder, B.R. 1957 *An Introduction to Modern Arabic (A compact, one-volume manual for learning modern literary Arabic)*, Princeton Univ. Press (= Ziadeh).

Karl Sornig

Institut für Sprachwissenschaft der Universität Graz