

Info DaF

Herausgegeben
vom Deutschen
Akademischen
Austauschdienst
in Zusammenarbeit
mit dem
Fachverband
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 5

31. Jahrgang

DAAD

Oktober 2004

Inhalt

Artikel	<i>Frank G. Königs</i> Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen?	513
	<i>Torsten Schlak</i> Aus den Erfahrungen anderer Fächer lernen: Wege und Perspektiven der forschungsmethodologischen Ausbildung im Hochschulfach »Deutsch als Fremdsprache«	533
DaF im Ausland	<i>Manou Kouassi</i> Problematik der französisch-deutschen Übersetzung in schwarzafrikanischen Hochschulen. Der Fall Côte d'Ivoire	549
	<i>Susanne Becker</i> Die universitäre Übersetzer Ausbildung in der Mongolei am Beispiel des Übersetzers für Deutsch	561
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Ayten Genç</i> Die Entwicklung eines regionalen DaF-Lehrwerks für die Primarstufe als Konsequenz der türkischen Bildungsreform	572
Über die Autoren		578
Abstracts		579

Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen?¹

Frank G. Königs

0. Einleitung

Die Einladung zu einem Überblicksbeitrag ist eine ehrenvolle Einladung, kein Zweifel: Offenbar wird dem Eingeladenen zugetraut, daß er einen kompetenten Überblick über das Fach geben kann. Und so habe ich die Einladung zu diesem Beitrag als Auszeichnung empfunden und gedacht: ›Prima, das kriege ich hin‹. Bei längerem Nachdenken wurde mir dann doch etwas mulmig, denn natürlich begann ich zu begreifen, welche Entscheidungen zu treffen waren: Beschränke ich mich auf die Darstellung des Erreichten und auf eine Skizze der fachgeschichtlichen Entwicklung? Das kann man zwar tun, man erkennt aber natürlich sehr schnell, daß diese fachgeschichtliche Skizze gleich zwei Nachteile hat: Sie muß erstens unvollständig bleiben, denn in einer Stunde ist auch die Sprachlehrforschung nicht zu beschreiben. Und zweitens läuft man Gefahr, in der rückblickenden Verklärung bei einer bestimmten Entwicklung zu verharren. Also muß dieser Rückblick ergänzt werden. Aber wodurch? Klar, durch einen Blick auf den aktuellen Status quo. Das Problem der notwendigen Unvollstän-

digkeit ist damit nicht gelöst, es kann überhaupt nicht gelöst werden, aber es schließt mehr noch als der Rückblick ein subjektives Moment ein: Was gerade in einem Fach besondere Aufmerksamkeit verdient, ist eine hochgradig subjektive Entscheidung. Dies sollte man sich und anderen eingestehen und darauf vertrauen, daß diese Subjektivität akzeptiert wird. Immerhin hat man dabei noch die Möglichkeit, sich diese Subjektivität durch Verweis auf publizierte Standpunkte und Erkenntnisse absichern zu lassen. Die naheliegende Frage, wie es vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklung und des gegenwärtigen Diskussionsstandes mit dem Fach weiter geht, kann man auf diesem Weg allenfalls ansatzweise und sehr spekulativ beantworten, aber dennoch stellt gerade dieser Antwortversuch eine spannende Herausforderung dar.

Mit diesen einleitenden Bemerkungen habe ich nicht nur meine Selbstverteidigungslinie aufgebaut, sondern auch die Gliederung meines Beitrags umrissen, der aus drei Teilen besteht. Im ersten Teil werde ich Rückschau halten und darstellen, worin wissenschaftsgeschichtlich der

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Plenarvortrag zum Themenschwerpunkt 1: »Neuere Entwicklungen in der Sprachlehr-/lernforschung« im Rahmen der 32. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 19.–22. Mai 2004 an der Universität Bielefeld. Der Beitrag wird ebenfalls abgedruckt im Sammelband zur Tagung, der in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache« (MatDaF) im Frühjahr 2005 erscheinen wird.

Ausgangspunkt für die Sprachlehrforschung liegt. In meinem zweiten Teil werde ich den – gerade angekündigten – subjektiven Blick auf aktuelle Forschungsschwerpunkte der Sprachlehrforschung werfen. In meinem dritten und letzten Teil lade ich den Leser dann ein, mir bei meinen spekulativen und utopisch anmutenden, freilich aus Platzgründen nur sehr groben Überlegungen zur weiteren Entwicklung der Disziplin zu folgen. Es liegt bei diesem Aufbau in der Natur der Sache, daß ich mich mit fortschreitendem Argumentationsgang auf immer unsicherer werdendes Terrain begeben, und es wird auch zwangsläufig so sein, daß der Anteil wertender Aussagen insbesondere im letzten Teil besonders hoch sein wird. Nun aber genug der Selbstrechtfertigung und der Vorbemerkungen und damit zu meinem ersten Abschnitt:

1. Ein Blick zurück – aber nicht im Zorn!

Für das Aufkommen der Sprachlehrforschung kann man fraglos eine Reihe von Gründen und Bedingungen anführen. Ich möchte mich im wesentlichen auf zwei beschränken:

Die bis dahin vorherrschende Fremdsprachendidaktik, die ich im folgenden der Einfachheit halber als die ›traditionelle‹ Fremdsprachendidaktik bezeichne, wurde zunehmend als eine rezeptologisch ausgerichtete Disziplin interpretiert. Die in ihr angestellten Überlegungen zielten zwar eingeständenermaßen auf eine Verbesserung von Fremdsprachenunterricht, nahmen aber dabei erstens insbesondere den Lehrer und das Lehren in den Blick und gaben zweitens dezidierte Empfehlungen dazu, wie ein ›guter‹ Fremdsprachenunterricht auszu- sehen habe. Begriffe wie ›Qualitätssicherung‹ waren der damaligen Diskussion noch fremd, und die Vorstellungen über das, was einen ›guten‹ Fremdsprachen-

unterricht ausmacht, waren eher intuitiv geprägt. Aber immerhin war die Absicht deutlich, die Qualität des Fremdsprachenunterrichts zu steigern. Unterstützt wurde diese Sichtweise der traditionellen Fremdsprachendidaktik durch Vorstellungen von Unterricht, wie wir sie z. B. aus dem didaktischen Modell der Berliner Schule kennen. Da wurde ein relativ starres Setting von unterrichtskonstitutiven Elementen entworfen, die ihrerseits wenig Gestaltungsspielraum ließen, weil hinter diesen modellhaften Vorstellungen gleichzeitig eine doch recht festgefügte Vorstellung von dem stand, was einen guten und erfolgreichen Unterricht ausmacht. Seitens der Sprachlehrforschung wurde dieser Ansatz unter Hinweis auf die Variabilität schülerseitigen Verhaltens ebenso zurückgewiesen wie unter Verweis auf die Tatsache, daß es sich bei Fremdsprachenunterricht um einen Sonderfall von Unterricht handelt: Der Unterrichtsgegenstand ist gleichzeitig Kommunikationsmittel, und diese Tatsache führe zu besonderen Interaktionsformen (vgl. zu diesem Aspekt etliche Beiträge in Bausch 1974).

Nun wäre diese Abgrenzung von Überlegungen zur Allgemeinen Didaktik allein aber wahrscheinlich nicht hinreichend für das Entstehen der Sprachlehrforschung gewesen. Es kam eine zweite und aus meiner Sicht noch nachhaltigere Entwicklung hinzu: Die Psycholinguistik erreichte nunmehr auch die Fremdsprachenforschung. Damit wurde das Anwendungsfeld der Psycholinguistik von Fragen der allgemeinen Sprachverarbeitung hin zu Fragen der Sprachverarbeitung im Prozeß der Fremdsprachenan- eignung erweitert. Diese Tatsache erwies sich für die Sprachlehrforschung gleich in mehrfacher Hinsicht als folgenreich:

1. Die Entdeckung der Psycholinguistik durch die am Fremdspracherwerb und Fremdsprachenunterricht Interessierten

lieferte willkommene Schützenhilfe für diejenige Argumentation, die sich gegen eine allzu enge Anbindung der traditionellen Fremdsprachendidaktik an eine – überwiegend strukturell orientierte – Linguistik richtete. Diese enge Verbindung war über viele Jahrhunderte gewachsen und wurde durch die Vermittlungsmethodischen Konzepte, die in den ersten sechs Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden, noch verstärkt. So kann man sich Methoden wie die audiolinguale oder die audiovisuelle ohne die Existenz eines entsprechenden Beschreibungsmodells wie dem des taxonomischen Strukturalismus kaum vorstellen. Die Skepsis gegenüber der Linguistik kam darüber hinaus auch im Terminus der ›Didaktischen Grammatik‹ zum Ausdruck, die in den Siebziger Jahren zum intensiven Forschungs- und Diskussionsgegenstand wurde. Die unhinterfragte Übernahme rein linguistisch ausgerichteter Beschreibungsansätze in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen wurde zunehmend kritisch gesehen, und die sich um die Didaktische Grammatik entzündenden Diskussionen können denn auch als eine stetig voranschreitende Abkehr von zu sehr linguistisch ausgerichteten Beschreibungen für Lehr- und Lernzwecke gesehen werden. Konnte Dietmar Rösler (1983: 121) noch behaupten, daß die Fremdsprachendidaktik immer niesen müsse, wenn die Linguistik sich erkältet habe – gemeint war: eine neue Entwicklung in der Linguistik veränderte dann auch den Fremdsprachenunterricht und die fremdsprachendidaktischen Grundpositionen und Vermittlungsmethoden –, so gelangte mit der fremdsprachlich orientierten Psycholinguistik ein ziemlich probates Antibiotikum gegen diese Ansteckungsgefahr auf den Markt. Damit leistete die Psycholinguistik als angewandte sprachwissenschaftliche Disziplin einen wesentlichen

Beitrag dazu, die Verbindungen zwischen Linguistik und Fremdsprachenunterricht sichtbar und kontinuierlich zu lockern, aber auch gleichzeitig auf eine neue Grundlage zu stellen.

2. In der traditionellen Fremdsprachendidaktik herrschte ein Verständnis von Fehlern vor, deren Ursache entweder pauschal in der lernerseitigen Unfähigkeit zur korrekten Sprachproduktion oder -rezeption oder aber in unangemessenem Verhalten auf der Lehrerseite gesehen wurde. Damit waren Fehler in jedem Fall zu vermeiden. Mit dem Nachdenken über den Nutzen der Psycholinguistik für die Erforschung fremdsprachlichen Lernens wandelte sich diese Vorstellung grundlegend, denn Fehler wurden nun als wichtiges Indiz für lernerseitige Sprachverarbeitungs- und Sprachlernprozesse angesehen. Ausgelöst durch die berühmt gewordenen Arbeiten Corders (z. B. 1967) etablierte sich die Fehlerlinguistik, zu deren Aufgaben es gehörte, Fehler nicht nur zu systematisieren, sondern auch auf ihre Aussagekraft hinsichtlich zugrundeliegender Aneignungsvorgänge zu untersuchen. Dadurch wurden nicht nur zahlreiche Fehleranalysen in Gang gesetzt, sondern auch ein Nachdenken über die positive Rolle von Fehlern im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs.

3. Die Beschäftigung mit dem Fehler führte einerseits zu interessanten Erkenntnissen und Hypothesen über den fremdsprachlichen Lernvorgang, sie trug aber immer noch zu einem relativ starren Verständnis von fremdsprachlichem Lernen bei, nicht zuletzt, weil viele Erklärungsmöglichkeiten letztlich immer wieder auf die Muttersprache oder andere zuvor gelernte Fremdsprachen zurückgeführt wurden oder zumindest potentiell zurückgeführt werden konnten. Genau in diese Entwicklungsphase fiel die Entstehung des Interlanguage-Konzepts

von Selinker (1972). Selinker nahm an, daß die Aneignung einer fremden Sprache im Lerner zur Ausprägung eines eigenen Systems führte, das gleichzeitig variabel und systematisch war, das den Lerner modellhaft auf dem Weg von der Mutter- oder einer anderen Fremdsprache zur Fremdsprache hin sah, aber seinen ständigen Veränderungen ebenso Rechnung trug wie der Tatsache, daß wahrscheinlich nur die wenigsten Lerner tatsächlich bei einer muttersprachenähnlichen Kompetenz in der Fremdsprache ankommen. Damit wurde die Vorstellung eines linearen Aneignungsvorgangs zugunsten einer unregelmäßigen, auch Rückschritte einschließenden zirkelhaften Aneignungsdynamik aufgegeben, für deren Zustandekommen Selinker fünf zentrale Prozesse annahm: Sprachtransfer, Übungstransfer, Lern- und Kommunikationsstrategien sowie Übergeneralisierung. Bei diesen Prozessen fällt besonders ins Auge, daß hier auch solche genannt wurden, die wir aus vorangehenden modellhaften Vorstellungen zum Spracherwerb kennen, wie etwa Sprachtransfer oder Übergeneralisierung. Der Strategiebegriff hingegen wurde als neue Erklärungsgröße in die Diskussion eingeführt. Mit ihm wurde es nicht nur möglich, den Fremdsprachenlerner als Hypothesentester mit einem erheblichen Entscheidungsspielraum anzusehen, sondern auch als ein Individuum, das zumindest partiell über seinen Aneignungsvorgang reflektieren und das Ergebnis dieses Reflexionsvorgangs in seine individuell geprägten Lernvorgänge integrieren kann. Gerade der strategische Aspekt faszinierte die Forschung dermaßen, daß sich die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts geradezu durch einen Boom bei der Erforschung lernerseitiger Strategien auszeichnen (vgl. zu einem Überblick Rampillon/Zimmermann 1997). Selinker selbst soll in einer

informellen Runde einmal geäußert haben, daß er seinen inzwischen berühmt gewordenen Aufsatz aus dem Jahre 1972 nie geschrieben hätte, wenn er gewußt hätte, welche vielfältigen Forschungen und Diskussionen damit letztlich verbunden waren und noch sind; ich bin froh, daß er diesen Wunsch nicht realisieren kann, denn es ist unbestreitbar, daß die Sprachlehrforschung dann einen anderen Entwicklungsverlauf genommen hätte, wenn überhaupt. Das Interlanguage-Konzept war für die Sprachlehrforschung aus zwei Gründen attraktiv: Zum einen erlaubte es, entsprechende empirische Untersuchungen vorausgesetzt, tiefere Einsichten in die lernerseitige Sprachverarbeitung, die ihrerseits als wichtige Grundlage für die Planung, Durchführung und Effektivierung von Fremdsprachenunterricht angesehen wurde. Nicht nur das Produkt, auch der Prozeß ist wichtig! Zum zweiten war es möglich, die konstitutiven Faktoren von unterrichtlich gesteuertem Fremdsprachenlernen modellhaft zu integrieren, d.h. die Spezifik des Gegenstands – Fremdsprachenlernen unter den Bedingungen des institutionalisierten Unterrichts – ließ sich zumindest modellhaft mit den Vorstellungen Selinkers über die Interlanguage verbinden, zumal Selinker selbst mit seinem Prozeß des 'Transfer of Training' ja bereits darauf hingewiesen hatte, daß unterrichtliche Maßnahmen die Ausgestaltung der Interlanguage durchaus prägen können, wenn auch nicht immer in der intendierten Richtung.

4. Aus heutiger Sicht war es mehr als naheliegend, nicht nur den unterrichtlichen, sondern auch den außerunterrichtlichen Sprachaneignungsprozeß mit Forschungskonzepten und -methoden der Psycholinguistik in den Blick zu nehmen. Dies geschah weltweit und mündete in eine Vielzahl von Untersuchungen, in

denen es darum ging, den Spracherwerb zu erfassen, der von lehrerseitigen oder institutionellen Steuerungsmaßnahmen unbeeinflusst vonstatten geht (stellvertretend sei das ZISA-Projekt von Clahsen/Meisel/Pienemann 1983 genannt). Für unseren Zusammenhang resultierten daraus zwei Konsequenzen: Zum einen wurde die Analyse des Spracherwerbs ausländischer Mitbürger zu einem wichtigen Impulsgeber für das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache (vgl. z. B. Barkowski 1982); der Unterricht darin existierte bereits seit langem, aber es ist sicher kein Zufall, daß die genannten Untersuchungen und die Etablierung des Faches Deutsch als Fremdsprache einschließlich der Neugründung entsprechender Lehrstühle und Institute zeitlich zusammenfallen bzw. nahe beieinander liegen. Zum zweiten lieferten diese Untersuchungen nicht nur reiches empirisches Material, sondern sie führten auch zu umfassenden Theorie-Entwürfen, mit denen man hoffte, die Aneignung fremder Sprachen beschreiben, erklären und prognostizieren zu können. Es liegt auf der Hand, daß eine *valide* Theorie auch Auswirkungen auf Fremdsprachenunterricht haben mußte. Genau hier jedoch entzündete sich eine heftige Diskussion: Sie kreiste um die Frage, ob es angemessen ist, aus Daten zum außerunterrichtlichen Zweitspracherwerb eine Theorie zu entwickeln, die auch für fremdsprachenunterrichtliches Lernen Gültigkeit besitzt, und dies auch noch, obwohl weder der Fremdsprachenunterricht selbst noch ausgewählte Faktoren des Lernens unter den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts bei der Datenerhebung und -interpretation eine Rolle spielten (vgl. zu dieser Diskussion Bausch/Königs 1983; 1985; Hüllen 1984; Felix 1982; Felix/Hahn 1985; Wode 1985). Der Theorieansatz der Sprachlehrforschung ging und geht davon aus, daß eben dieses Lernen unter-

richtsspezifischen und personengebundenen Bedingungen unterliegt und durch diese Bedingungen konstituiert wird. Daß man bei dem Versuch, eine Theorie des unterrichtlichen Fremdsprachenlernens zu entwickeln, auch Erkenntnisse aus dem außerunterrichtlichen Spracherwerb integrieren kann, war unbestritten (vgl. z. B. Königs 1992); ihre bloße Übernahme galt indes als unangemessen.

5. Mit den bisher genannten Konsequenzen war eine weitere verbunden: Es zeigte sich nämlich – und mit einer wachsenden Zahl empirischer Studien z. B. zur Interlanguage oder zum Spracherwerb immer deutlicher –, daß die bis dato in der traditionellen Fremdsprachendidaktik üblichen methodologischen Verfahren und Ansprüche nicht ausreichten, um angemessene empirische Untersuchungen durchzuführen und auszuwerten. Dies wurde z. B. daran deutlich, daß es zunächst schwierig war, bei der Interpretation von Lernerdaten über – wenn auch plausibel klingende – Interpretationen hinauszukommen. So entstand beinahe zwangsläufig nicht nur eine Diskussion um die theoretischen, sondern auch um die methodologischen Konzepte und Ansätze bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Dabei näherte sich die Forschungsmethodologie immer weiter sozialwissenschaftlichen Standards an (vgl. z. B. Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996; Aguado 2000; Grotjahn 1999; Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2001). Damit wurde gleichzeitig die methodologische Seite der Bindung an die Linguistik zunehmend gelockert.

6. Wann immer eine neue Disziplin im Entstehen ist, wird sie von Außenstehenden skeptisch betrachtet. Das hat nicht unbedingt und nicht ausschließlich mit dem Gegenstand dieser Disziplin zu tun, sondern auch mit den Ressourcen, auf die

sie abzielt und die sie bindet. Im Fall der Sprachlehrforschung war dies nicht anders, und die Fairneß gebietet zuzugeben, daß ein Teil der Vehemenz, mit der fachliche Auseinandersetzungen geführt wurden, mit diesen Ressourcen zu tun hatte. Die Lernerorientierung der Sprachlehrforschung, verbunden mit nunmehr stetig anwachsenden empirischen Befunden über den tatsächlichen fremdsprachlichen Lern- und auch den Lehrvorgang, trug dazu bei, daß Ausbildungsanteile – insbesondere in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – stärker in diese Richtung verschoben wurden; gleichzeitig kam es zur Schaffung von entsprechenden Lehrstühlen und zur Gründung von Instituten oder Arbeitseinheiten mit einer entsprechenden Forschungsausrichtung. An den Universitäten in Hamburg und Bochum wurden Studiengänge zur Sprachlehrforschung eingerichtet, in denen das Verhältnis zwischen den Ausbildungssegmenten, die wir aus der Fremdsprachenlehrerausbildung kennen, umgekehrt und durch Einheiten zur empirischen Forschung ergänzt wurden.

Ziehen wir an dieser Stelle eine Art Zwischenbilanz und fragen wir uns, was denn fachlich aus den skizzierten Entwicklungslinien resultierte. Summarisch wird man feststellen können:

- Die übersprachliche Orientierung der Sprachlehrforschung gab die bis dato strikte Trennung zwischen den einzelsprachlichen Fremdsprachendidaktiken zu einem erheblichen Teil auf. Zwar wurden und werden in der Englisch- und in der Französischdidaktik andere Themen diskutiert, die sich nicht zuletzt auch aus der jeweiligen Sprachspezifik ergeben, aber der Blick über den Zaun der eigenen Didaktik ist unzweifelhaft ausgeprägter und systematischer geworden, als dies in der traditionellen Fremdsprachendidaktik üblich war. Damit erhielt auch das sich

neu etablierende Fach Deutsch als Fremdsprache wichtige Impulse, gab seinerseits aber auch für die Sprachlehrforschung ausgesprochen wichtige Anregungen. Ich komme darauf später noch zurück.

- Mit der empirisch ausgerichteten Erforschung des Lernens fremder Sprachen entwickelte sich eine Art ›kognitives Paradigma‹. Die mentalen Verarbeitungsprozesse rückten immer mehr in den Mittelpunkt der Forschung, ein Indiz dafür, daß die von der Analyse fremdsprachlicher Verarbeitungsprozesse ausgehende Faszination beträchtlich war und dazu anregte, immer tiefer in diese Verarbeitungsprozesse einzudringen (vgl. z. B. Multihaupt/Wolff 1992). Dies führte zu einigen – wie ich finde: bemerkenswerten – Entwicklungen:
- Die konzeptuelle Diskussion über Didaktische Grammatiken verebte nach und nach; sie hatte mit einer Diskussion darüber begonnen, welche linguistischen Informationen für Fremdsprachenlerner nötig waren und wie sie unter didaktischem Aspekt aufbereitet werden könnten (vgl. exemplarisch Börner/Vogel 1976 sowie den Band von Bausch 1979), mündete dann in wissenschaftspsychologische Analysen darüber, wie Fremdsprachenlerner mit didaktisch-grammatischen Texten mental umgehen und wie sie diese verarbeiten, um ihre fremdsprachliche Kompetenz zu erhöhen oder zu festigen (vgl. z. B. Zimmermann 1991; 1992; 1995) und verschwand schließlich beinahe ganz. An die Stelle dieser konzeptuellen Diskussion traten konkrete didaktisch-grammatische Beschreibungen in Lehrwerken oder auch Grammatiken, deren Relevanz für den Lernprozeß nunmehr auch empirisch erhoben werden konnte. Große konzeptuelle Neuentwicklungen blieben freilich

aus, und dies nicht, weil es nicht möglich gewesen wäre, solche zu betreiben, sondern weil sich im Zuge des kognitiven Paradigmas immer mehr herausgestellt hatte, daß sich die Aneignung einer fremden Sprache einer generalisierbaren Beschreibung in erheblichem Umfang (noch?) entzieht.

- In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts erreichte die Beschäftigung mit Vermittlungsmethoden einen unbestreitbaren Höhepunkt. Aufkommen und Anwendung der sog. »alternativen Vermittlungsmethoden« war u. a. dem Umstand geschuldet, daß in ihnen der Lernerorientierung in besonderer Weise Rechnung getragen werden sollte (vgl. Henrici 1996; Ortner 1998). Dabei wurde das Individuum mit seinen Befindlichkeiten zum Dreh- und Angelpunkt der Methodenkonzepte. Mit dem Ende der 80er und den beginnenden 90er Jahren hört diese Entwicklung allerdings sehr abrupt auf – ein Umstand, der weniger auf die fehlende Kreativität von Methodenentwicklern zurückzuführen ist als auf die Tatsache, daß die im Rahmen des kognitiven Paradigmas erhobenen Befunde immer mehr offenbarten, daß sich eine mit den meisten Methodenkonzepten verbundene Generalisierung des fremdsprachlichen Lernprozesses nicht mehr aufrechterhalten ließ. Daraus ergab sich beinahe zwangsläufig die Schlußfolgerung, daß geschlossene methodische Konzepte der Individualität des Lernprozesses und der Lernerbedürfnisse nicht hinreichend Rechnung trugen (vgl. dazu Königs 2004).
- Das kognitive Paradigma setzt auf Bewußtmachung, freilich nicht im Sinne der als überholt geltenden Grammatik-Übersetzungsmethode, sondern als Reflexion über Lerngegenstände und Lernvorgänge. Mit der Reflexion über den Lerngegenstand Sprache eng ver-

bunden ist – beinahe zwangsläufig – die Reflexion über die hinter den sprachlichen Benennungen stehenden lebensweltlichen Inhalte. Im Zuge der immer weitergehenden kognitiven Durchdringung entwickelte sich ein umfassendes Verständnis von interkulturellem Lernen, in dem der Bewußtmachung des Eigenen und des Fremden eine besondere Rolle zukommt (vgl. z. B. Krumm 1998; Hu 2003). Dieser Denkansatz schlug sich natürlich auch in der Entwicklung entsprechender Lehrmaterialien nieder, wobei dem Fach Deutsch als Fremdsprache eine gewisse Vorreiterrolle zukommt: Nicht nur hatte es schneller als die anderen einzelsprachlichen Didaktiken die Bedeutung erkannt, die sich aus der reflektierten Beschäftigung mit dem Fremden und dem Eigenen für den Lernprozeß ergab, es war auch schneller in der Lage, diesen Aspekt in fremdsprachliche Lehrwerke und -materialien zu integrieren. Dies war und ist möglich, weil die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache von der kulturministeriellen Genehmigungsschleife weitgehend ausgenommen sind. Neuentwicklungen können sich so deutlich schneller vollziehen als in der Englisch-, Französisch- oder Spanischdidaktik, und sie sind darüber hinaus auch augenfälliger, weil viele Lerner für Deutsch als Fremdsprache hier im Lande bereits im direkten Kontakt mit der fremden Kultur sind, und dieser Kontakt bedarf der Aufarbeitung. Dabei spielt übrigens für das Fach Deutsch als Fremdsprache die Literatur mit der dort thematisierten Fremdheitserfahrung eine wichtige Rolle, die mir ausgeprägter als in den anderen einzelsprachlichen Didaktiken zu sein scheint. Der Versuch übrigens, in Analogie zur Sprachlehrforschung eine Literaturlehrforschung zu etablie-

ren, wurde zwar in den 80er Jahren angedacht, hat aber nach meiner Beobachtung als Außenstehender nicht annähernd dieselben institutionellen und inhaltlichen Konsequenzen gezeitigt.

- Die Rolle der Linguistik wurde stärker funktionalisiert. Ihre Bedeutung für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen wurde keineswegs strikt gelehnt, sondern linguistische Analyse- und Beschreibungsverfahren wurden gegenstandsangemessen weiterentwickelt (vgl. exemplarisch Henrici 1995).

Nach diesem notgedrungen kurzen Rückblick lohnt sich nun eine Momentaufnahme des Faches; damit komme ich zu meinem zweiten Teil.

2. Eine subjektive und exemplarische Momentaufnahme: Sprachlehrforschung heute

Schaut man in die einschlägige Fachliteratur und geht man die Themenlisten der einschlägigen Fachkongresse durch, so wird man einerseits eine Vielzahl von Themen registrieren, andererseits aber auch relativ eindeutig Forschungsschwerpunkte herausfiltern können. Ich greife im folgenden diejenigen Schwerpunkte heraus, die ich *vor dem Hintergrund der im ersten Teil skizzierten Entwicklung* für symptomatisch für die Sprachlehrforschung halte. Dabei wird auffallen – soviel sei vorweg festgehalten –, daß diese Forschungsschwerpunkte sehr enge Bezüge zueinander haben. Gleichzeitig bitte ich um Verständnis dafür, daß ich nur exemplarisch vorgehen kann und mich daher auf drei Forschungsschwerpunkte beschränke (eine ausführlichere Darstellung, auch anderer Forschungsschwerpunkte, findet sich in Königs 2003b). Diese Unvollständigkeit möge man bitte nicht mir anlasten, sondern als Ausweis für die Produktivität der Sprachlehrforschung verstehen.

2.1 Forschungsschwerpunkt Mehrsprachigkeit

Bei dem Stichwort ›Mehrsprachigkeit‹ handelt es sich – mehr als bei den folgenden Forschungsschwerpunkten – gleichermaßen um einen fachlichen wie bildungs- und sprachenpolitischen Schwerpunkt, der sich von mehreren Richtungen her entwickelt hat:

- In den 70er und 80er Jahren gab es intensive sprachenpolitische Bemühungen, die Rolle des Französischen, insbesondere gegenüber dem Englischen, im deutschen Schul- und Bildungssystem zu stärken. Ursache für diese Bemühungen war die berechtigte Angst, daß Französisch gegenüber Englisch als Schulfach weiter an Boden verlieren könnte. Die rein sprachenpolitisch motivierte Absicht muß rückblickend wie der Kampf Don Quijotes gegen Windmühlen anmuten, und er endete auch genau so: Gegen die Übermacht des Englischen, das seine Position als erste Weltsprache weiter ausbaute, war – natürlich – nicht anzukommen. Interessant erscheint mir in diesem Zusammenhang übrigens, daß sich gerade aus der Monopolstellung des Englischen ein intensives Nachdenken darüber ergab, was sich daraus denn für das Englische als (Welt-)Sprache und als Fremdsprachenfach ergeben müßte (vgl. exemplarisch den Sammelband von Gnutzmann 1999 sowie Gnutzmann 2000; 2001).
- Die wachsende Anzahl von Mitbürgern, die bereits eine andere als die Umgebungssprache mitbrachten, wuchs. Gleichzeitig wuchs das politische Europa zusammen und machte ein Nachdenken über den Umgang mit den in ihm vertretenen Sprachen immer unumgänglicher. Dies mündete in die verstärkte Förderung bilingualer Bildungsgänge (vgl. zu einem Überblick Thürmann 2000) ebenso wie in

das auf europäischer Ebene propagierte Ziel »Erziehung zur Mehrsprachigkeit«. Diesem Ziel zufolge sollten alle europäischen Bürger über hinreichende Kompetenzen in mindestens zwei modernen Fremdsprachen verfügen (vgl. bereits Christ 1991).

- Die stetig zunehmenden Einsichten in die fremdsprachlichen Verarbeitungsprozesse animierten dazu, sich mit ehemals als negativ konnotierten Begriffen wie dem des zu Fehlern führenden Transfers neu zu beschäftigen.

Die sich aus diesen unterschiedlichen Richtungen generierende Mehrsprachigkeits- oder Interkomprehensionsdidaktik strebt in zwei Dimensionen eine Veränderung des Fremdsprachenunterrichts an: Zum einen gilt es, den unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit Rechnung zu tragen (vgl. z. B. Königs 2003a). Wenn es so ist, daß der Fremdsprachenlernprozeß entscheidend auch von den vorhandenen Erfahrungen hinsichtlich des Gebrauchs, aber auch der Aneignung geprägt sind, dann gilt es, diese Vorerfahrungen im Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen, und zwar sowohl für das lernende Individuum selbst als auch für die Mitlerner. Es geht dabei also um eine möglichst adressatengerechte Verbindung von retrospektiver und prospektiver Mehrsprachigkeit (vgl. zu den Begriffen Königs 2000; 2001b; 2002) und damit auch um die Erreichung des propagierten bildungs- und fremdsprachenpolitischen Ziels (vgl. z. B. Krumm 2003). Zum anderen geht es darum, die Mehrsprachigkeit dadurch zu fördern, daß ein Fremdsprachenunterricht in der Sprache X so angelegt ist, daß er die Tür zu anderen (vorzugsweise verwandten) Sprachen Y oder Z hin öffnet und die Lerner einlädt, diese Tür auch zu durchschreiten. Konkret hat dieser Zweig der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Rahmen eines groß angelegten und nach Sprach-

familien geordneten Projekts damit begonnen, die in unserem Bildungssystem am häufigsten gelernten modernen Fremdsprachen auf ihre möglichen Transferbasen hin zu untersuchen (vgl. z. B. Meißner 2000). Diese Transferbasen bilden z. B. – und das ist bereits in der Unterrichtspraxis erprobt worden – für Französischlerner den Ausgangspunkt dafür, auch ohne formalen Spanischunterricht in die Lage versetzt zu werden, spanische Texte zu lesen und zu verstehen (vgl. z. B. Böing 2004; Meißner 2003). Ein solches Vorgehen ist nicht nur im Einklang mit den Befunden des kognitiven Paradigmas der Sprachlehrforschung, sondern es ermuntert gleichzeitig die Lernenden zum Weiterlernen der »neuen Sprache«. Daß Französisch auch die besonders aktiv erforschte und propagierte Sprache ist, dürfte angesichts der angedeuteten schulsprachenpolitischen Situation in Deutschland wenig verwundern. Hinzuweisen gilt es aber darauf, daß bereits vorher Britta Hufeisen (1991) darauf hingewiesen hat, daß der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache bei vorangehendem Englischunterricht gut beraten wäre, wenn er auf diese vorhandenen Kenntnisse zurückgriffe. Mittlerweile liegen auch für den Bereich »Deutsch als zweite Sprache nach Englisch« detaillierte und sehr bedenkenswerte Übungsvorschläge vor (vgl. Neuner/Hufeisen et al. 2004). Diese Befunde unterstreichen noch einmal die immense Bedeutung, die dem Lehren und Lernen der ersten Fremdsprache für das Erlernen weiterer Fremdsprachen zukommt. Ein solches Vorgehen ist – so jedenfalls meine Einschätzung – durchaus faszinierend und vielversprechend, und es ist auch nicht zuletzt angesichts des angestrebten Ziels der Erziehung zur Mehrsprachigkeit sinnvoll. Gleichzeitig gilt es aber, Warntafeln aufzustellen und den Sorgen insbesondere einiger Fach-

vertreter des Englischen Rechnung zu tragen: Es geht nicht darum und es kann auch nicht darum gehen, daß der Englischunterricht den Schwedischerwerb oder daß der Französischunterricht den Spanischerwerb gleich miterledigt. Es geht vielmehr um das Sensibilisieren für Fremdsprachenlernen und darum, den Lerner – vielleicht mehr als in der Vergangenheit – dazu einzuladen, nach dem Englisch- oder Französischunterricht – oder auch parallel zu ihm – weitere Fremdsprachen zu lernen. Wenn er dieser Einladung folgt, ist das eigentliche Ziel erreicht und nicht, wenn der Englischunterricht seine Inhalte aufgibt.

2.2 Forschungsschwerpunkt Lernerautonomie und Lern(er)beratung

Die empirisch belegte Unmöglichkeit, Fremdsprachenlernen generalisierbar zu beschreiben (ich erinnere an die Einzeltgänger-Hypothese von Riemer 1997), verstärkte die Auffassung, daß es der Lerner selbst ist, der über seine Wege zur Aneignung fremdsprachlichen Materials entscheidet. Schnell machte das Schlagwort vom ›autonomen Lerner‹ die Runde, und geben wir zu: Wer von uns möchte nicht autonom sein und handeln? Mit dem autonomen Lerner meinte man eine Persönlichkeit, die in einem komplexen Prozeß der Informations- und Erfahrungsverarbeitung nicht nur in der Lage ist, den eigenen Lernweg auszuwählen, sondern auch über diesen Weg zu reflektieren und für mögliche Verbesserungen offen zu sein (vgl. exemplarisch die Bände von Cotterall/Crabbe 1999 und Edelhoff/Weskamp 1999). Sicherlich ist die positive Konnotation, die sich mit dem Begriff der Autonomie verbindet, mit daran Schuld, daß mit seiner überbordenden Verwendung seine ursprünglichen Inhalte immer mehr verwässert wurden. Schmelter (2004) hat darauf hingewiesen, mit welcher unterschiedlichen

begrifflichen Füllungen der Begriff in der Fachliteratur verwendet wird, und er hat zu Recht einen sorgfältigen Umgang mit Begrifflichkeiten und Konzepten angemahnt, eine Mahnung, die keineswegs nur für den Umgang mit dem Autonomiebegriff gilt.

Nun legt gerade dieser Begriff aber auch noch eine andere Konsequenz nahe, nämlich den endgültigen Abschied von linearen Instruktionkonzepten: Wenn die Annahme von einer lernerseitigen Autonomie stimmt, dann kann Lernen nicht darin bestehen, daß der Lehrer den Vermittlungsgegenstand beschreibt und der Lerner ihn genauso aufnimmt und verarbeitet. Folglich wandelt sich – darauf ist mehrfach hingewiesen worden – die Lehrtätigkeit stärker in Richtung auf Lernberatung hin (vgl. Kleppin 2001). Der Lehrer analysiert mit dem Lernenden gemeinsam, auf welchem Weg Lernen stattgefunden hat, warum es gerade zu diesem und keinem anderen Ergebnis geführt hat und wie man diesen Vorgang entweder effektivieren kann oder zumindest welche alternativen Lernwege möglich sind. An dieser Stelle stoßen wir auf zwei Schwierigkeiten:

Die theoretische Unterfütterung dieses Ansatzes hat mit dazu beigetragen, die Debatte um den Konstruktivismus auch in der Sprachlehrforschung zu entfachen (vgl. Wendt 1996; 2002; Bredella 1998; 2002; Wolff 1994; 2002; Edmondson 2002; Grotjahn 2002; Hu 2002). Die Vorstellung von einem lernenden Individuum, das in der Verarbeitung neuer Informationen und in der Integration neuer Wissensbestandteile selbständig ist und das damit ›konstruiert‹, hat zunächst etwas Bestechendes. Bei näherem Hinsehen stellen wir allerdings fest, daß die Grundidee so neu nicht ist, denn bereits Piaget hatte Lernen als Konstruktionsprozeß begriffen. Vor allem aber stellen wir fest, daß die Über-

höhung dieses Grundgedankens zum Radikalen Konstruktivismus führen mußte und damit zu einer Auffassung von Lernen, die den sozialen Aspekt des Lernvorgangs ebenso verschleiert wie die Tatsache, daß die Negierung jeglicher Instruktionsmechanismen weder empirisch belegbar noch durch unsere Lebenserfahrung abgedeckt ist. Daß es um diese Annahmen eine heftige und kontroverse Diskussion gibt, die auch im Augenblick noch in vollem Gange ist, kann vor diesem Hintergrund kaum verwundern.

Die zweite Schwierigkeit hängt mit der unterrichtlichen Konsequenz zusammen, die aus dem Autonomie-Konzept erwächst: Ich meine die Lernberatung. So richtig es einerseits ist, diesen Aspekt in Forschung und Ausbildung stärker zu berücksichtigen, und so wichtig es ist, die in anderen wissenschaftlichen Disziplinen vorliegenden Erkenntnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mit Beratung zur Kenntnis zu nehmen und zu beachten, so falsch ist es andererseits anzunehmen, daß wir handgestrickt beraten oder zur Beratung ausbilden könnten: Schmelter hat in seiner Arbeit zur Beratung innerhalb des Tandemlernens gezeigt, auf welche Schwierigkeiten wir dabei stoßen und welche komplexen Mechanismen es auf der Lernerseite zu entschlüsseln gilt. Dies setzt entsprechende Aus- oder Fortbildung für die Lehrenden voraus, und es dürfte kein Zufall sein, daß die augenblickliche Diskussion über die Reform der Lehrerausbildung insgesamt gerade auf die Stärkung der diagnostischen Kompetenz besonders abhebt, und dies sogar auf Initiative der Politik.

2.3 Forschungsschwerpunkt: Neue Medien

An der Entwicklungsarbeit im Zusammenhang mit den Neuen Medien läßt sich ablesen, wie – wieder einmal – lerntheoretische und technische (in diesem

Fall: informationstechnologische) Strömungen zusammenfließen: Die Durchdringung der kognitiven Verarbeitungsprozesse beim Lernen fremder Sprachen und die immer weitergehende technologische Entwicklung im Bereich der Informationstechnologie haben neue und neuartige Impulse für das Fremdsprachenlernen und -lehren gebracht. Durch den Einsatz neuer Technologien werden Optionen geschaffen, mit denen man die Aktualität und die Authentizität des Lehrmaterials ebenso steigern wie man der lernerseitigen Autonomie Rechnung tragen kann. So eröffnen sich durch die neuen Technologien neue Interaktionsformen im Rahmen authentischer Kommunikation (z. B. e-mail-Tandems), wir finden Programme vor, die den Lernenden zu der gewünschten Reflexion über das eigene Lernhandeln anregen und ihn dabei begleiten, und wir stoßen auf immer neue Möglichkeiten, die Informationsflut für die Zwecke des Fremdsprachenlernens wenn nicht einzudämmen, dann doch zu kanalisieren, aber gleichzeitig ein Vielfaches an authentischen Texten zur Verfügung zu stellen. Zugleich werden die Medien damit auch für die Lernenden zum wichtigen Arbeitsmittel und erlauben ihnen, damit im Unterricht, aber auch außerhalb, ihren Lernprozeß eigenverantwortlich mitzugestalten, z. B. indem diese Medien optionale Lernwege anbieten, an bestimmten Stellen eine Aufgabenstellung zum remedialen Lernen enthalten oder gelernte Informationen bündeln, aufbereiten und für die Erweiterung durch neue Informationen vorbereiten. Auf Lehrerseite erlauben sie z. B. durch tutorielle Programme die Entwicklung adressatenspezifischer Aufgaben und Übungen und tragen damit dazu bei, die Lernerorientierung auch unterrichtlich ernstzunehmen. Dabei geht die Diskussion um den Nutzen der neuen Medien immer davon aus, daß

alle Unterrichtsaktanten über die notwendigen medientechnischen Fertigkeiten verfügen, daß die technischen Voraussetzungen für diese Arbeit an allen Bildungsinstitutionen vorhanden sind und daß der Umgang mit neuen Medien zu den selbstverständlichen Schlüsselkompetenzen gehört, die wir Lernern heute vermitteln müssen, um sie auf erfolgreiches Handeln von morgen vorzubereiten (vgl. z. B. Beiträge in Decke-Cornill/Reichart-Wallrabenstein 2002; Legutke/Rösler 2003).

Nun läßt sich am Beispiel der neuen Medien etwas aufzeigen, das für viele andere Forschungsschwerpunkte gilt, auch für die Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Autonomiediskussion: Derartige Diskussionen unterliegen einer gewissen Verselbständigung und Extrapolation: Aus der Tatsache, daß wir in einem bestimmten Bereich Fortschritte machen und dort besonders intensiv forschen oder besonders zahlreiche und Aufsehen erregende Forschungsergebnisse vorlegen, entsteht der Eindruck, daß es jetzt nur noch um diese als innovativ angesehenen Schwerpunkte gehe und daß andere Forschungsschwerpunkte und andere Optionen demgegenüber nachgeordnet oder gar unbedeutend geworden wären. In einem jüngst erschienenen Artikel hat Lutz Götze (2004) mit Recht darauf hingewiesen, daß mit der zu einseitigen Fokussierung auf neue Medien die Gefahr verbunden ist, daß wir uns von literarisch-ästhetischen Kompetenzen vorschnell verabschieden und daß damit wichtige Kulturtechniken in ihrer Bedeutung abgewertet werden könnten. Parallelen könnten wir zu den anderen erwähnten Forschungsschwerpunkten ziehen, wenn wir an die Befürchtung einiger denken, daß die Mehrsprachigkeitsdiskussion die eigentlichen Ziele des Fremdsprachenunterrichts, z. B. in der ersten Fremdsprache, überdecken könnte

oder daß wir vor lauter Beratungseuphorie instruktionistisch anmutende Elemente der Vermittlung gleich ganz negieren und aus dem Unterricht verbannen. Auch wenn man die in diesen Befürchtungen zum Ausdruck kommenden Positionen nirgendwo als Forderung finden kann, so sollten uns die warnenden Stimmen doch Mahnung sein, die wissenschaftliche Diskussion mit dem notwendigen Augenmaß zu führen. Und das leitet nun über zu einem Blick in die Zukunft der Sprachlehrforschung.

3. Sprachlehrforschung morgen: Ein (utopischer?) Blick in die Zukunft

In der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen hat es immer extreme Richtungsanschläge gegeben. Es steht zu erwarten, daß dies auch weiterhin so sein wird; ja mehr noch: so lange die Forschung bzw. diejenigen, die sie rezipieren, dazu neigen, das Pendel der Entwicklung – auch durch eine bestimmte Form der Wahrnehmung – einseitig in eine Richtung zu zerren, sind wir auf Gegenbewegungen angewiesen: Diese Gegenbewegungen lassen sich derzeit bereits wieder an einigen Stellen ablesen: Ich erinnere an die Arbeiten Christine Schwerdtfegers, die sich nicht nur auf die Suche nach den verlorenen Emotionen gemacht hat (Schwerdtfeger 1997), sondern die sich darüber hinaus auch gegen ein kognitives Paradigma gewendet hat, das die affektive Dimension des Lernens auszublenden droht (vgl. z. B. Schwerdtfeger 2000a, b), auch wenn diese Ausblendung durch das kognitive Paradigma explizit gar nicht verkündet worden ist; es hat sich lediglich um andere Dinge gekümmert als um diese ganzheitlichen und affektiven Dimensionen, die den Lernenden ausmachen. Wenn gerade jetzt z. B. eine Zusammenstellung von Beiträgen zur Rolle der Motivation erschienen ist (Riemer/Schlak 2004), ist das

wohl kein Zufall, sondern ein Indiz dafür, daß sich die Forschung zukünftig den affektiven Variablen wieder stärker zuwendet. Wenn die vorgelegten Konzepte zur Leiblichkeit (vgl. Schwerdtfeger 2000b) oder narrativ-anthropologischen Fremdsprachendidaktik (Schwerdtfeger 2000a) in empirisch überprüfbare und überprüfte Forschungsdesigns und -ergebnisse mündet, dürfte diese Forschungsrichtung weiteren Aufwind erhalten, und es dürfte zu hoffen sein, daß dies dann geschieht, ohne die Erkenntnisse und Ansätze des kognitiven Paradigmas pauschal zu negieren.

Nun ist es nicht so, daß alle Strömungen der Sprachlehrforschung immer und ausschließlich fachlichen Erkenntnissen entstammen. Bisweilen werden Themen und Strömungen durch (bildungs-)politische Entscheidungen bestimmt. Ich nenne als Beispiel das, was sich unter dem Etikett »Qualitätssicherung« subsumieren läßt, und ich gestehe gerne, daß ich diese Entwicklung mit einiger Skepsis beobachte. Diese Skepsis gründet sich auf mehrere Beobachtungen in diesem Zusammenhang: Zum einen handelt es sich damit um ein Thema, das sich eher aus dem wirtschaftlichen Denken der heutigen Zeit als aus fachwissenschaftlichen Erkenntnissen ergibt. Wir müssen uns selbstkritisch fragen, ob wir gut beraten sind, wenn wir dem wirtschaftlichen Effizienzdenken allzu rasch und vorbehaltlos folgen, vielleicht nur, weil wir uns selbst dadurch einen Zugriff auf ökonomische Ressourcen erhoffen. Nicht von ungefähr hat Hartmut von Hentig aus Anlaß der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Kassel im Mai 2004 resigniert-provokativ vorgeschlagen, die Wirtschaft solle doch gleich die Schulen – und man könnte ergänzen: alle Bildungsinstitutionen – übernehmen und sich damit die »Produkte« formen, die sie zu brauchen meint. Schlimm genug, daß

wir zu einer solchen Utopie greifen müssen, um unsere Frustration zum Ausdruck zu bringen. Zum anderen vermag ich häufig genug nicht zu erkennen, worin genau die Qualität besteht, die da gesichert werden soll. Nicht selten lassen sich derartige Begriffe als Euphemismen entlarven; denn wenn es sich im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht wirklich um die Sicherung einer (anzustrebenden) Qualität handeln würde, müßten die notwendigen Maßnahmen zur Sicherung dieser Qualität durch entsprechende Finanzmittel begleitet werden. Das passiert freilich viel zu selten; vielmehr werden Maßnahmen zur Qualitätssicherung dazu benutzt, dem vorhandenen Personal zusätzliche Aufgaben zuzuweisen oder aber einfach Qualitätsstandards zu definieren, deren Zustandekommen durchaus ein näheres, auch kritisches Hinterfragen verdienen. Beispielfhaft erwähne ich hier die Diskussion um den europäischen Referenzrahmen. Dem eigentlich lobenswerten Vorhaben, länderübergreifend Kompetenzniveaus zu definieren und diese zur Grundlage curricularer und methodischer Entscheidungen zu machen (vgl. Trim/North/Coste 2001), steht der Umstand entgegen, daß die theoretischen Grundlagen dafür nur sehr eingeschränkt den wissenschaftlichen Erkenntnissen des Faches entsprechen – ich verweise beispielhaft auf den eher diffusen Mehrsprachigkeitsbegriff, der dem Europäischen Referenzrahmen zugrunde liegt – und kaum die fächer- und kulturspezifischen Bedingungen berücksichtigen, die sich vor Ort ergeben (vgl. exemplarisch die Beiträge in Bausch/Christ/Königs/Krumm 2003). Dennoch entwickelt der Referenzrahmen eine nicht unbeträchtliche normative Kraft und verleitet Kursanbieter, Lehrwerkautoren und Lehrbuchverlage bisweilen zu vorschnellen Etikettierungen bezüglich der mit ihren Programmen und

Materialien angeblich erreichbaren Niveaus. Gerade hier zeigt sich in mehrfacher Hinsicht ein Handlungsbedarf der Sprachlehrforschung, dem es Rechnung zu tragen gilt:

- Wir neigen bisweilen für mein Empfinden zu stark dazu, abgesichert erscheinende Erkenntnisse und Positionen zu übernehmen und für die Praxis zu fordern, ohne in hinreichendem Maße bedacht zu haben, welche Maßnahmen eigentlich ergriffen werden müßten, um die Implementierung in der Praxis angemessen zu sichern. So muß man im Zusammenhang mit dem Referenzrahmen fragen, wie wir Lehrer und Schüler beispielsweise zu einer angemessenen (Selbst-)Evaluation des Lernprozesses und einer angemessenen Lernberatung bringen können. Dadurch, daß wir es einfach postulieren, geht es alleine jedenfalls nicht; Evaluation des gesamthaft verstandenen Lernvorgangs, Selbsteinschätzung und Lernberatung wollen gelernt sein und werden nicht dadurch angemessen erledigt, daß ich es in Curricula oder Lernwerke hineinschreibe. Und auch das Arbeiten mit einem nach lerntheoretischen Erkenntnissen vorbildlichen Lehrwerk wie *Eurolingua Deutsch* und seinem ›Lernerhandbuch‹ scheitert nicht selten in der Praxis, weil es Lehrern und Lernern an der notwendigen Sensibilität und Erfahrung im Umgang mit dieser Form der Selbstreflexion mangelt und auch zwangsläufig mangeln muß.
- Gleichzeitig hat es die Sprachlehrforschung allenfalls sporadisch geschafft, mit ihren Erkenntnissen in politische Entscheidungsprozeduren involviert zu werden. Meist ist es doch so, daß politischerseits Richtungen ohne jede fachwissenschaftliche Absicherung vorgegeben werden, und den Fachvertretern bleibt dann kaum etwas anders

übrig, als sich im Nachhinein um Schadensbegrenzung zu bemühen oder sich mit diesen Richtungsentscheidungen irgendwie zu arrangieren. Wir erleben dies aktuell bei der Auflösung des Sprachverbandes oder im Zusammenhang mit den Reformbemühungen zur Lehrerbildung (vgl. dazu die Beiträge in Königs 2001a; Königs/Zöfgen 2002; Bausch/Königs/Krumm 2003). Kurzfristige und eher singuläre Erfolge – z. B. bei der Verhinderung einer Absenkung von Stundentafeln für die fremdsprachlichen Fächer – dürfen nicht über die grundsätzliche politische Einflußlosigkeit des Faches hinwegtäuschen. Albert Raasch (2000; 2001) hat mit guten Argumenten dafür plädiert, fremdsprachenpolitisches Bewußtsein bereits in der Ausbildung stärker und systematischer zu schulen und damit das Engagement und die Kompetenz für eine sprachenpolitische Einflußnahme auf eine breitere Basis zu stellen (vgl. zur sprachenpolitischen Dimension auch Krumm 2002).

Beides scheint mir eine wichtige Aufgabe in der Zukunft zu sein: Entwicklung von Implementationsmechanismen und Entwicklung von Mechanismen, die es Fachvertretern ermöglichen, in wichtige (bildungs- und sprachen-)politische Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden.

Auch in einem anderen Bereich wünsche ich mir für die Zukunft entsprechende Aktivitäten des Faches: Wir verzeichnen in den letzten Jahren eine imposante Entwicklungsarbeit im Bereich der Lehrmaterialien. Hier spielt insbesondere das Fach Deutsch als Fremdsprache eine Vorreiterrolle und hat auch wichtige Impulse für die Lehrmaterialentwicklung in den anderen Fremdsprachen geliefert. Nur: Was genau diese Lehrmaterialien für die angestrebte Effektivierung des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses

tatsächlich bewirken, können wir allenfalls ahnen oder hypothetisch vermuten – wissen tun wir es nicht, weil empirische Untersuchungen dazu weitgehend fehlen.

Ich habe oben mehrfach angedeutet, daß die Pendelausschläge in der fachlichen Entwicklung notwendig sind, aber dann auch zu einer gesunden Kompromißformel führen müssen. Dies setzt voraus, daß diejenigen, die das Pendel aus einer Ecke herauszerren wollen, mit entsprechenden Forschungsleistungen aufwarten: Ich habe ebenfalls angedeutet, daß ich diese Chance für die affektive und leibliche Dimension des Fremdsprachenlernens sehe. Ich wünsche sie mir aber auch für einen anderen Bereich, nämlich die Ergänzung der Lernerperspektive durch die Lehrerperspektive. In letzter Zeit mehren sich die Anzeichen dafür, daß der Lehrer wieder zunehmend wichtiger für die Forschung wird – sei es als Forschungspartner, aber sei es auch als Forschungsgegenstand. Ich erinnere an Arbeiten jüngerer Datums, in denen aufgezeigt wird, daß Lehrer erst dann eine Chance haben, innovative Wege in der Lehre einzuschlagen, wenn sie gelernt haben, sich ihrer eigenen Lehrersozialisation und Lehrergeschichte bewußt zu werden (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001; Caspari 2003). Ich betrachte derartige Arbeiten als wichtige Voraussetzung für eine notwendige Ergänzung der Lernerperspektive durch die Lehrerperspektive, und ich gehe davon aus, daß sich so ebenso neue Impulse für die Sprachlehrforschung ergeben werden wie durch eine differenzierte Aufarbeitung des Beratungskonzepts. Beide Entwicklungen würden im übrigen – wenn sie denn so eintreten – mit dazu beitragen können, die verschütteten Beziehungspfade zwischen Sprachlehrforschung und Erziehungswissenschaft wenigstens von der

Sprachlehrforschung her wieder ein Stück weit freizulegen.

Eine ähnlich intensive Entwicklung nehme ich für die Arbeit mit dem Sprachenportfolio an. Hier sind wir mitten in einem produktiven Versuchsstadium. Bereits die vorliegenden Ergebnisse (vgl. zu allgemeinen Darstellungen z.B. Segermann 2001; Vogel 2002; Christ 2003; zu länderspezifischen Erfahrungsberichten z.B. Blasberg-Bense 2003; Borgwardt 2003; Lazenby Simpson 2003; Michels 2001; Piepho 2002; Rebel/Wilson 2002) deuten an, daß wir mit dem Portfolio einerseits vorschnellen Qualitätssicherungseuphorien entgegenwirken können und andererseits von ihm einen wichtigen Beitrag zur Implementation neuer Sichtweisen in den Fremdsprachenunterricht erwarten dürfen. Dabei tragen sie außerdem dazu bei, wenig aussagekräftigen Benotungen anhand von bloßen Ziffern eine praktikable Alternative entgegenzusetzen, von der ich sicher bin, daß sie sich durchsetzen wird.

Ich habe zu zeigen versucht, welchen Entwicklungsweg die Sprachlehrforschung in Deutschland gegangen ist und zu welchen aktuellen Forschungsschwerpunkten dies geführt hat, ja beinahe zwangsläufig führen mußte und welche Entwicklungstendenzen ich für das Fach in unmittelbarer Zukunft sehe oder mir wünsche. Anlaß zur Selbstzufriedenheit besteht nicht, zur Resignation aber schon gleich gar nicht. Gefragt sind vielmehr Kontinuität in der Entwicklung und ein gewisses Beharrungsvermögen gegenüber diversen Einflußnahmen von außen – das ist schon eine ganze Menge, aber die Sprachlehrforschung hat in der Vergangenheit durchaus den Eindruck vermittelt, daß ihre Vertreter für ihre Positionen einstehen, bisweilen auch sehr kämpferisch. Das sollten sie zum Wohle der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprache und des Fremd-

sprachenunterrichts auch weiterhin tun, dann dürfte uns um die Disziplin nicht bange sein – und auch auf die Gefahr hin, der Selbstzufriedenheit bezichtigt zu werden: mir ist um sie auch weniger bange als um die politischen Entscheidungsgeflechte um sie herum; die könnten dem Fach wirklich gefährlich werden, und wir sollten alles tun, um diese Gefahr im Keim zu ersticken.

Literatur

- Aguado, Karin (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000.
- Appel, Joachim; Schumann, Johannes; Röslers, Dietmar: *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Groos, 1983.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld: »Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen«, *Deutsch als Fremdsprache* 33/3 (1996), 144–155 (Teil 1), 33, 4 (1996), 200–210 (Teil 2).
- Barkowski, Hans: *Kommunikative Grammatik und Deutsch lernen mit ausländischen Arbeitern*. Königstein: Scriptor, 1982.
- Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Themenheft »Sprachlehrforschung« der *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 13 (1974).
- Bausch, Karl-Richard: »Die Erstellung von Didaktischen Grammatiken als Exempel für das Verhältnis von Angewandter Linguistik, Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung«. In: ders. (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein: Scriptor, 1979, 2–24.
- Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein: Scriptor, 1979.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.: »Lernt oder erwirbt man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung«, *Die Neueren Sprachen* 82, 4 (1983), 308–336.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.: »(Er-)Werben und (Er-)Lernen. Eine Antwort auf zwei Antworten«, *Die Neueren Sprachen* 84, 2 (1985), 218–233.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003.
- Blasberg-Bense, Susanne: »Es geht auch ohne, aber es geht besser mit! – Das Europäische Portfolio der Sprachen im Unterricht«, *Neusprachliche Mitteilungen* 56, 3 (2003), 154–157.
- Böing, Maik: »Interkomprehension und Mehrsprachigkeit. Ein Erfahrungsbericht aus dem zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang«, *französisch heute* 35, 1 (2004), 18–31.
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus: »Zum Verhältnis von wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik in der Fremdsprachenlehre«. In: Börner, Wolfgang; Kielhöfer, Bernd; Vogel, Klaus: *Französisch lehren und lernen. Aspekte der Sprachlehrforschung*. Kronberg: Scriptor, 1976, 7–39.
- Borgwardt, Ulf: »Sprachenpass und Portfolio in der Erprobung. Erfahrungen aus Mecklenburg-Vorpommern«, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50, 1 (2003), 72–79.
- Bredella, Lothar: »Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik?« In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 1998, 34–49.
- Bredella, Lothar: »Die Entwertung der Welt und der Sprache in der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 2 (2002), 109–129.
- Caspari, Daniela: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr, 2003.

- Christ, Herbert: *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 1991.
- Christ, Ingeborg: »Auf dem Wege zu einer neuen Evaluationskultur im Fremdsprachenunterricht«, *Neusprachliche Mitteilungen* 56, 3 (2003), 157–169.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Piene- mann, Manfred: *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr, 1983.
- Corder, S. Pit: »The Significance of Learners' Errors«, *International Review of Applied Linguistics* 5, 2 (1967), 161–170.
- Cotterall, Sara; Crabbe, David (eds.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main: Lang, 1999.
- Decke-Cornill, Helene; Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt am Main: Lang, 2002.
- Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 2000.
- Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 1999.
- Edmondson, Willis J.: »Fremdsprachenunterricht dekonstruiert. Eine Replik auf Michael Wendt«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 2 (2002), 131–138.
- Felix, Sascha W.: *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr, 1982.
- Felix, Sascha W.; Hahn, Angela: »Fremdsprachenunterricht und Spracherwerbsforschung. Eine Antwort an K.-R. Bausch und F. Königs«, *Die Neueren Sprachen* 84, 2 (1985), 191–206.
- Gnutzmann, Claus (ed.): *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Nonnative Perspectives*. Tübingen: Stauffenberg, 1999.
- Gnutzmann, Claus: »Englisch als globale lingua franca: Funktion und Entwicklung – Fragen des Lehrens und Lernens – Lernziel ›Mehrsprachigkeit‹«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 29 (2000), 23–36.
- Gnutzmann, Claus: »English as a global language. Zu einigen möglichen Konsequenzen für den Englischunterricht und die Englischlehrerausbildung«. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 2001, 93–110.
- Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 1995.
- Götze, Lutz: »Quousque tandem? Von der Verführbarkeit des Menschen durch die Maschine«, *Deutsch als Fremdsprache* 41, 1 (2004), 11–15.
- Grotjahn, Rüdiger: »Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 2 (1999), 133–158.
- Grotjahn, Rüdiger: »Informationsverarbeitungsparadigma und Radikaler Konstruktivismus: Kritische Anmerkungen zu Michael Wendt ›Kontext und Konstruktion‹«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 2 (2002), 139–163.
- Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenberg, 2000.
- Henrici, Gert: *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdspracherwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1995.
- Henrici, Gert (Hrsg.): *Innovativ-alternative Methoden. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen lehren und lernen* 25 (1996).
- Hu, Adelheid: »Skeptische Anmerkungen zu einer naturalisierten Erkenntnistheorie als Grundlage für das Lernen und Lehren von Sprachen: Eine Replik auf Michael Wendt (2002): ›Kontext und Konstruktion‹«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 2 (2002), 165–180.
- Hu, Adelheid: *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, 2003.
- Hüllen, Werner: »Streitbare Anmerkungen zu Sascha W. Felix' ›Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs‹«, *Studium Linguistik* 4 (1984), 102–109.
- Hufeisen, Britta: *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt; Bern: Lang, 1991.
- Kleppin, Karin: »Vom Lehrer zum Lernberater. Zur Integration von Beratungsle-

- menten in den Fremdsprachenunterricht«. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 2001, 51–60.
- Königs, Frank G.: »Lernen« oder »Erwerben« Revisited. Zur Relevanz der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Sprachlehrforschung«, *Die Neueren Sprachen* 91, 2 (1992), 166–179.
- Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache«. In: Koroschetz, Renate (Hrsg.): *Brückenschlag. Lengua y cultura alemanas: un puente entre dos continentes. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos. Caracas, Venezuela, octubre 2000. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2000, 47–60.
- Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 2001 (= 2001a).
- Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas«, *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 2001, 261–273 (= 2001b).
- Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit? Ja, aber... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik«, *französisch heute* 33, 1 (2002), 22–33.
- Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit ernst genommen: Überlegungen zum Übersetzen (und Dolmetschen) im Fremdsprachenunterricht mit Lernern unterschiedlicher Muttersprachen«. In: ENS Lettres et Sciences humaines/The British Council/Goethe-Institut (Hrsg.): *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères. Mother tongues in foreign language teaching. Muttersprachen im Fremdsprachenunterricht. Colloque des 12–13 février 1999*. Lyon: ENS Editions 2003, 83–106 (= 2003a).
- Königs, Frank G.: »Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: a personal overview of developments in research«, *Language Teaching* 36, 4 (2003), 235–251 (= 2003b).
- Königs, Frank G.: »Ruhe sanft oder Ruhe vor dem Sturm? Oder: Wie steht es um die zukünftige Entwicklung fremdsprachlicher Vermittlungsmethoden?« In: Annas, Rolf (Hrsg.): *Deutsch als Herausforderung. Fremdsprachenunterricht und Literatur in Forschung und Lehre. Festschrift für Rainer Kussler*. Stellenbosch: Sun Press, 2004, 11–24.
- Königs, Frank G.; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Lehrerbildung in der Diskussion*. Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprachen lehren und lernen* 31 (2002).
- Koroschetz, Renate (Hrsg.): *Brückenschlag. Lengua y cultura alemanas: un puente entre dos continentes. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos. Caracas, Venezuela, octubre 2000. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2000.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht«, *Info DaF* 25, 5 (1998), 523–544.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Europäische Mehrsprachigkeit«. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson*. Tübingen: Narr, 2000, 26–37.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Fremdsprachenunterricht im Europa des 21. Jahrhunderts und die Rolle, die Deutsch als Fremdsprache dabei spielt und spielen sollte«. In: Wolff, Armin; Lange, Martin (Hrsg.): *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 2002, 89–109.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Einheit in der Vielfalt. Mehrsprachigkeit und europäische Identität«. In: Ernst Klett Sprachen (Hrsg.): *Sprachbuch*. Stuttgart: Klett, 2003, 69–80.
- Lazenby Simpson, Barbara: »Using the European Language Portfolio«. *Neusprachliche Mitteilungen* 56, 3 (2003), 141–146.

- Legutke, Michael K.; Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachen lernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums*. Tübingen: Narr, 2003.
- Meißner, Franz-Joseph: »Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit«, *französisch heute* 31, 1 (2000), 55–67.
- Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 2001.
- Meißner, Franz-Joseph: »Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts«. In: Meißner, Franz-Joseph; Picaper, Ilse (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003*. Tübingen: Narr, 2003, 92–106.
- Meißner, Franz-Joseph; Picaper, Ilse (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003*. Tübingen: Narr, 2003.
- Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 1998.
- Michels, Hans-Joachim: »Sprachenportfolio im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der deutsch-niederländischen Zusammenarbeit«, *Neusprachliche Mitteilungen* 54, 3 (2001), 152–156.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Difturth, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 2001.
- Multhaupt, Uwe; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiř, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine: *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch*. Berlin; München: Langenscheidt, 2004 [Erprobungsfassung].
- Ortner, Brigitte: *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber, 1998.
- Piepho, Hans-Eberhard: »Schreiben als Antwort auf das Portfolio Englisch«, *Fremdsprachenunterricht* 46 (55), 5 (2002), 321–328.
- Raasch, Albert: »Mehrsprachigkeit – und was wir in Europa dafür tun (könnten). Fragen interessierter Studierender ... und einige Antworten aus persönlicher Perspektive«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 29 (2000), 146–158.
- Raasch, Albert: »Was man sich für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden wünschen könnte, nein: was man fordern muß«. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 2001, 39–57.
- Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 1997.
- Rebel, Karlheinz; Wilson, Sybil: »Das Portfolio in Schule und Weiterbildung. Das europäische und kanadische Portfolio«, *Fremdsprachenunterricht* 46 (55), 4 (2002), 263–271.
- Riemer, Claudia: *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1997.
- Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson*. Tübingen: Narr, 2000.
- Riemer, Claudia; Schlak, Torsten (Koordination): Themenheft »Motivation in der Fremdsprachenforschung« der elektronischen Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9, 2 (2004).
- Rösler, Dietmar: »Endstation: Integrierter FU«. In: Appel, Joachim; Schumann, Johannes; Rösler, Dietmar: *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Groos, 1983, 117–165.
- Schmelter, Lars: *Selbstgesteuertes oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr, 2004.

- Schocker-von Ditfurth, Marita: *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2001.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen«, *Info DaF* 24, 5 (1997), 587–606.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 29 (2000), 106–123 (= 2000a).
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Leiblichkeit und Grammatik«. In: Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 2000, 281–303 (= 2000b).
- Segermann, Krista: »Das ›Europäische Portfolio der Sprachen‹ und der ›Sprachen-Pass‹: Wie misst man die fremdsprachlichen Kompetenzen der Bürger Europas?«, *Englisch* 36, 4 (2001), 121–129.
- Selinker, Larry: »Interlanguage«, *International Review of Applied Linguistics* 10 (1972), 219–231.
- Thürmann, Eike: »Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland«. In: Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 2000, 473–497.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph (Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Skories; Übersetzung der Skalen: Günther Schneider). Berlin; München: Langenscheidt, 2001.
- Vogel, Sigrid: »Ein verblässender Mythos: Der philologische Fremdsprachenunterricht oder: Was man aus dem europäischen Sprachenportfolio für die Fremdsprachenlehrausbildung lernen könnte«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 31 (2002), 64–76.
- Wendt, Michael: *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Unterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr, 1996.
- Wendt, Michael: »Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 1 (2002), 1–62.
- Wode, Henning: »Die Revolution frisst ihre Eltern. Eine Erwiderung auf Bausch/Königs«, *Die Neueren Sprachen* 84, 2 (1985), 206–218.
- Wolff, Armin; Lange, Martin (Hrsg.): *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002.
- Wolff, Dieter: »Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?«, *Die Neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 407–429.
- Wolff, Dieter: »»The proof of the pudding is in the eating« oder warum ich nicht als radikalkonstruktivistischer Mitstreiter von Michael Wendt verstanden werden möchte«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 2 (2002), 181–186.
- Zimmermann, Günther: »Strategien und Strategiedefizite beim Lernen mit Instruktionstexten«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 20 (1991), 195–210.
- Zimmermann, Günther: »Zur Funktion von Vorwissen und Strategien beim Lernen mit Instruktionstexten«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3–2 (1992), 57–79.
- Zimmermann, Günther: »Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht«. In: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 1995, 181–200.

Aus den Erfahrungen anderer Fächer lernen

Wege und Perspektiven der forschungsmethodologischen Ausbildung im Hochschulfach »Deutsch als Fremdsprache«

Torsten Schlak

1. Einleitung oder Warum eigentlich eine forschungsmethodologische Ausbildung für DaF-Experten in der Lehr-/Lernwissenschaft?

In der fachpolitischen Diskussion um die Ausrichtung des Faches Deutsch als Fremdsprache ist deutlich geworden, daß viele wichtige Fachvertreter das Lehren und Lernen der Fremdsprache Deutsch als Kern des akademischen Faches Deutsch als Fremdsprache betrachten (vgl. z. B. Edmondson 1999, Henrici 1992, 1997, Königs 1996, Neuner 1997 und selbst Götze/Suchsland 1996). Nur wenige hingegen sehen die deutsche Sprache als primären Gegenstand von Deutsch als Fremdsprache. Damit erhält die lehr-/lernwissenschaftliche Ausrichtung des Faches eine besondere Bedeutung. Götze, Helbig, Henrici und Krumm beschreiben deren Inhalte wie folgt:

»Die *lehr-/lernwissenschaftliche* bzw. *didaktisch-methodische Ausrichtung* [...], in deren Zentrum die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache steht, hat sich in den letzten Jahren als Fremdsprachendidaktik

bzw. Sprachlehr-/lernwissenschaft fest etabliert: dies u. a., indem sie sich zunehmend von einer »Vorschlagsdidaktik« hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin entwickelt hat, die das Lehren und Lernen theoretisch und empirisch erforscht, praktisch erprobt und evaluiert.« (Götze/Helbig/Henrici/Krumm 2001: 5)

Bei einem solchen Verständnis der Lehr-/Lernwissenschaft¹ und da Deutsch als Fremdsprache im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums an Universitäten gelehrt wird, sollte es selbstverständlich sein, daß unsere Studierenden auch forschungsmethodologisch ausgebildet werden und zwar insbesondere im Zentrum des Faches, der Lehr-/Lernwissenschaft. Die Notwendigkeit eines dementsprechenden Vorgehens unterstreichen auch folgende Überlegungen (vgl. auch Grotjahn 1999 für weitere Argumente).

Forschungsmethodologische Kompetenz versetzt unsere Studierenden in die Lage, die Forschungsergebnisse der Fremdsprachendidaktik, der Sprachlehrforschung und verwandter Disziplinen kritischer zu betrachten und ihre Bedeutung

1 Die Bezeichnungen »Lehr-/Lernwissenschaft«, »Fremdsprachendidaktik«, »Sprachlehrforschung« und »Fremdsprachenforschung« werden im folgenden synonym verwendet.

für ihre konkrete Unterrichtssituation besser abschätzen und bewerten zu können. Die Relevanz dieser Fähigkeit wird in Zukunft wohl noch weiter zunehmen, da sich der Wissensstand auch in der Sprachlehrforschung zunehmend schneller verändert und erweitert und zudem immer neue und auch teilweise fragwürdige didaktische Modetrends entworfen werden. Nur forschungsmethodisch kompetente Lehrende werden in ihrer späteren Lehrtätigkeit fähig sein, die empirische Absicherung von neuen didaktischen Trends und methodischen Entwicklungen kritisch zu reflektieren und ihre Relevanz für den eigenen Unterricht zu evaluieren. Heute vermitteltes didaktisches Inhaltswissen, das in den meisten Studiengängen im Zentrum der Ausbildung steht, wird schon kurz nach Studienabschluß der Absolventen teilweise überholt sein. Forschungsmethodische Kompetenzen hingegen erleichtern ein lebenslanges Lernen und sollten daher, wie es Funk (2003: 70) tut, mit zu den Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung von (Fremdsprachen-)Lehrenden gezählt werden.

Forschungsmethodisch ausgebildete Lehrer sind am ehesten in der Lage, kritisch-reflektierend zu unterrichten¹. Als *reflective teaching* bezeichnen Richards und Lockhart (1994, vgl. auch z. B. Bailey/Curtis/Nunan 2001 zu einem etwas anderen Verständnis von *reflective teaching*) ein Vorgehen, bei dem »Teachers are encouraged to collect data about their

own teaching; to examine their attitudes, beliefs, and assumptions; and then to use the information obtained as a basis for critical reflection on teaching practices«. Die hierzu benötigten Kompetenzen überschneiden sich zu einem guten Teil mit denen einer forschungsmethodologischen Ausbildung. Caspari/Helbig/Schmelter (2003) bemerken in diesem Zusammenhang:

»Bislang wird das Potential explorativ-interpretativer Forschungsansätze noch viel zu wenig für Aus- und Fort- bzw. Weiterbildungsprozesse genutzt. Eine frühe Einübung und regelmäßige Einbindung in die Forschungspraxis könnte mit dazu beitragen, daß das Ideal des *reflektierenden Praktikers* als Mittel der Professionalisierung von Lehrenden in Schule und Hochschule stärkere Verbreitung findet und damit zur Qualitätssicherung des Fremdsprachenunterrichts, der universitären Lehre sowie der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern beiträgt.« (Caspari/Helbig/Schmelter 2003: 504)

Eine forschungsmethodologische Ausbildung verbessert die Berufschancen. Nur Hochschulstellen sichern derzeit ein akzeptables Auskommen, private Sprachenschulen und andere außeruniversitäre DaF-Lehreinrichtungen und -Anbieter tun dies zumindest in Deutschland nicht; Stellen im staatlichen Schulwesen und selbst im Auslandsschulwesen bleiben den DaF-Absolventen auch weiterhin versperrt. Hochschullehrerstellen werden heutzutage aber primär an aktive Forscher vergeben. Dies gilt zunehmend auch für

1 Eng verbunden mit der Idee des *reflective teaching* ist das Konzept der Handlungsforschung (*action research*), das sich an Praktiker verschiedener beruflicher Arbeitsgebiete, in unserem Fall in erster Linie an Fremdsprachenlehrende, richtet. Lehrende erforschen im Rahmen von Handlungsforschung zumeist kooperativ ihre eigene Unterrichtspraxis, ausgehend von konkreten Problemen aus der Praxis und mit der Absicht, lokale Lösungen und Perspektiven für die eigene Praxis zu finden. Dabei werden flexibel und undogmatisch verschiedene empirische Methoden eingesetzt (zur Handlungsforschung vgl. u. a. Altrichter/Posch 1998; Burns 1999; Crookes 1993; Hermes 1997, 1998; Nunan 1996; Reason/Bradbury 2001).

DaF-Hochschulstellen im Ausland, die ein wichtiges Betätigungsfeld von DaF-Absolventen darstellen¹.

Es hat sich immer wieder gezeigt, daß Lehrende im Regelfall ihren eigenen Unterricht so gestalten, wie sie selber Fremdsprachenunterricht an der Schule erfahren haben. Das an der Universität erworbene didaktisch-methodische Wissen hat hingegen oft nur einen geringen Einfluß auf das spätere Lehrverhalten. Der dadurch bedingte Reform-Stillstand sollte sich dadurch ansatzweise überwinden lassen, daß Lehrende forschungsmethodische Kompetenzen erwerben, die sie in die Lage versetzen, methodische Alternativen für ihren Unterricht wirklich konkret zu erproben und zu erfahren und das eigene tradierte Lehrverhalten kritisch in empirischer Arbeit zu hinterfragen.

Das Fach Deutsch als Fremdsprache profitiert von der forschungsmethodologischen Ausbildung seiner Absolventen. Wissenschaftliche Ergebnisse sind für die Reputation und die weitere Etablierung des Faches von größter Bedeutung. Dies zeigt m. E. u. a. das Beispiel der Psychologie als ein Fach, das sich in erster Linie durch empirische Forschung etablieren konnte und weiterhin profiliert. Eine forschungsmethodologische Ausbildung dient zudem der Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Deutsch als Fremdsprache.

Ist es aber wirklich notwendig oder überhaupt sinnvoll, alle Studierenden zu Sprachlehrforschern auszubilden, könnte man kritisch anmerken. Wir sind aus den oben genannten Gründen der Auffassung, daß alle Studierenden forschungs-

methodologische Grundkenntnisse obligatorisch erwerben sollten, um kritisch reflektierend Deutsch als Fremdsprache lehren zu können. Eine weitere Vertiefung muß es nur für wissenschaftlich Interessierte geben. In B.A./M.A.-Modellen sollte eine forschungsmethodologische Grundausbildung auf der B.A.-Stufe garantiert und eine Vertiefungsmöglichkeit für Master-Studierende angeboten werden. Vielleicht könnte man neben einem M. A. mit Schwerpunkt Vermittlung von Fremdsprachen einen M. A. mit Schwerpunkt empirische Forschung einrichten.

In einer gemeinsam mit Klaus Blex vor einigen Jahren durchgeführten Untersuchung zur Bedeutung der Forschungsmethodik in DaF-Studiengängen an deutschen Universitäten kamen wir zu recht ernüchternden Ergebnissen (vgl. Blex/Schlak 2001, 2002). Nur in wenigen Studiengängen wurden forschungsmethodische Kenntnisse obligatorisch verlangt, und die Anzahl an forschungsmethodischen Veranstaltungen war oft sehr gering oder gar nicht vorhanden. Möglicherweise wird die Einführung der neuen B.A./M.A.-Modelle in den Fächern Deutsch als Fremdsprache und Sprachlehrforschung zu einer Stärkung der forschungsmethodischen Komponente führen. Ob diese Chance wirklich genutzt wird, bleibt indes noch abzuwarten.

Nur schwer bestreitbar ist, daß das Fach Deutsch als Fremdsprache viel von anderen etablierten Fächern im Bereich der forschungsmethodologischen Ausbildung lernen kann. Daher sollen im folgenden Ausbildungsmodelle verschiede-

1 Damit sind z. B. Lehr- und Forschungstätigkeiten in Ländern wie den USA, Kanada und Japan gemeint, die zumeist gut bezahlt und ausgestattet und auch unter Berücksichtigung der Landesgröße weitaus zahlreicher als in Deutschland sind, jedoch zunehmend höhere Anforderungen an die wissenschaftliche Kompetenz der potentiellen Kandidaten stellen.

ner Fächer und Universitätskontexte vorgestellt und daraufhin betrachtet werden, inwieweit sie sich für den Bereich Deutsch als Fremdsprache eignen und ggf. adaptieren lassen.

Beschrieben werden u. a. neue B. A./ M. A.-Studiengänge, Konzepte aus der fremdsprachlichen Lehrerausbildung, ein Master-Studiengang Englisch als Fremdsprache, ein Psychologiestudium und ein sozialwissenschaftliches Graduiertenstudium. Beginnen wollen wir mit der Darstellung von Studiengängen/ Ausbildungskonzepten aus dem Bereich des Fremdsprachlehrens und -lernens in Deutschland, die erste Akzente für eine Neuorientierung in der forschungsmethodischen Ausbildung setzen, und daran anschließend Beispiele aus anderen Fächern und Universitätskontexten präsentieren, die teilweise über die Entwicklung im Bereich der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung hinausgehen und weitere neue und wichtige Ideen und Anregungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache bereithalten.

2. Beispiele für eine Integration der Forschungsmethodologie in die universitäre Ausbildung

Beispiel 1: Studiengang Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum

Im Bereich von Deutsch als Fremdsprache und Sprachlehrforschung gibt es an deutschen Universitäten mittlerweile Studiengänge, die eine forschungsmethodische Ausbildung im Bereich der Lehr-/Lernwissenschaft als integralen Bestandteil des Studiums betrachten. Interessanterweise gilt dies insbesondere für die ersten, zukunftsweisenden B. A./ M. A.-Studiengänge in Bochum und Bielefeld.

Der Bochumer Studiengang Sprachlehrforschung (zum Überblick vgl. Anhang 1) beinhaltet eine recht umfangreiche

Forschungsmethodik-Komponente. Auf der Bachelor-Stufe ist das Modul II »Methoden der Erforschung von Fremdsprachenlehr- und -lernprozessen« im Umfang von insgesamt 4 SWS (6 CP) zu besuchen, das gewöhnlich im zweiten und dritten Semester belegt und mit einer 120minütigen Klausur abgeschlossen wird.

Darüber hinaus werden in der Studienordnung für das Masterstudium forschungsmethodische Kompetenzen als Lernziel deklariert:

»Im Studium in der M. A.-Phase werden die zuvor erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten mit wissenschaftlicher Zielsetzung erweitert, vertieft und professionalisiert. Es führt an den aktuellen Stand der Forschung und vermittelt die erforderlichen Fachkenntnisse und methodischen Kompetenzen, um an der Forschungsdiskussion teilhaben zu können« (vorläufige Studienordnung für das Fach Sprachlehrforschung § 3 (3)).

Spezifische Module für den Bereich Forschungsmethoden sind in der Masterstudienordnung nicht vorgesehen, forschungsmethodische Inhalte sollen aber integrativ in den M. A.-Modulen II–V (vgl. Anhang 1) thematisiert und erarbeitet werden, wobei die Verantwortung für die konkrete Umsetzung bei den einzelnen Lehrenden liegt. Das einführende Ringseminar *Probleme und Gegenstände der Sprachlehrforschung* (M. A.-Modul I) und das darüber hinaus vorgesehene Absolventenkolloquium (M. A.-Modul VI) bieten sich zudem für eine forschungsmethodologische Diskussion an und sollen zumindest anteilig auch so genutzt werden.

Beispiel 2: Studiengang Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld

Der sich derzeit noch teilweise in Planung befindende Bachelor-/Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld legt zwar den

Schwerpunkt der forschungsmethodischen Ausbildung auf die Masterphase, beginnt aber schon im Rahmen des Bachelors mit einer gründlichen forschungsmethodologischen Ausbildung. So müssen B. A.-Kernfachstudierende gemäß der offiziellen Beschreibung des Studiengangs (Stand 8.12.2003) zu Studienbeginn an der Veranstaltung *Wissenschaftliche Arbeitstechniken* (1 SWS/1 LP) teilnehmen und sich im Rahmen der Lehrveranstaltung *Einführung in die Zweitsprachenerwerbsforschung/Sprachlehr- und -lernforschung* mit forschungsmethodischen Problemstellungen auseinandersetzen.

Bemerkenswert und innovativ ist der Versuch, das Erlernen einer Kontrastsprache (4 SWS/6 LP) mit forschungsmethodologischen Aspekten zu verbinden. Von den B. A.-Studierenden wird hier erwartet, daß sie den besuchten Fremdsprachenunterricht und ihren eigenen Lernprozeß in einem Lerntagebuch dokumentieren und reflektieren und darüber hinaus Methoden der kontrastiven Linguistik bei einem Sprachvergleich der gewählten Kontrastsprache mit dem Deutschen kennen- und anwenden lernen (vgl. hierzu ausführlich Anhang 2). Die sich an fortgeschrittene B. A.-Studierende richtende Pflichtveranstaltung *Ausgewählte Themen der Zweitsprachenerwerbsforschung/Sprachlehr- und -lernforschung* (2 SWS, 3 bzw. 7 LP) beinhaltet zudem eine starke forschungsmethodologische Komponente:

»Lehrveranstaltungen aus diesem Bereich behandeln Ergebnisse zu aktuellen Themen des Zweit-/Fremdsprachenerwerbs, legen besonderen Wert auf empirische Forschung, reflektieren diese kritisch und regen zu eigenen Untersuchungen an« (aus der Studiengangbeschreibung; Stand 8.12.2003).

Weiter an Bedeutung gewinnt die Forschungsmethodik im bisher erst geplan-

ten Masterstudium; hier sieht die vorläufige Studienordnung (Stand 1.5.2002) verpflichtend eine Einführungsveranstaltung *Forschungsmethodik* (2 SWS) sowie ein mit 6 SWS ausgestattetes (*Aktions-*) *Forschungsprojekt im Rahmen von Projektseminaren* vor (vgl. Anhang 3).

Insgesamt ein überzeugendes und vor allem vielseitiges Modell, das zugleich Konzepte der Handlungsforschung als auch stärker grundlagenforschungsorientierte Arbeitsformen aufgreift und flexibel in das Studium integriert. Aspekte sowohl des Bielefelder als auch des Bochumer Modells sollten wichtige Anregungen für die Konzeption neuer Studiengangmodelle Deutsch als Fremdsprache liefern. Dies gilt m. E. insbesondere für die Verbindung des Erwerbs einer Kontrastsprache mit forschungsmethodischen Aufgabenstellungen und für die auf der Masterstufe in Bielefeld vorgesehenen Projektseminare, die Handlungsforschungscharakter haben können, aber nicht in jedem Fall haben müssen. Da die Studiengänge in Bielefeld und Bochum sich noch weitgehend in der Erprobungs- und Aufbauphase befinden, sind zukünftige Entwicklungen und Erfahrungen zudem mit Spannung zu erwarten.

Beispiel 3: Blockpraktikum im Lehramtsstudium an der Universität Gießen

Das Gießener Blockpraktikum für Lehramtsstudierende des Faches Englisch ist ein gelungenes Beispiel dafür, wie sich inhaltliches Studium mit berufsbezogenen und forschungsmethodischen Ausbildungskomponenten gewinnbringend verbinden läßt. Das Praktikum besteht aus drei Phasen, der Vorbereitung, dem eigentlichen Praktikum und der Nachbereitung (vgl. wesentlich ausführlicher Legutke 2003).

Als Vorbereitungsphase nehmen die Studierenden an einer einsemestrigen Seminarveranstaltung teil, in der, von biogra-

phischen Lernerfahrungen der angehenden Lehrenden ausgehend, zuvor bearbeitete fremdsprachendidaktische Grundlagenthemen erneut aufgegriffen und mit Bezug auf die einschlägige Fachliteratur und die zu erwartenden Unterrichtsbedingungen mehrperspektivisch erörtert werden. Schon zu diesem Zeitpunkt sind die aufnehmenden Schulen mit einbezogen. Die Studierenden erproben didaktisches Handeln im »Micro-Teaching«-Verfahren und entwickeln erste Fragen und Hypothesen über den Unterricht, die sie in den Anfangswochen des insgesamt fünfwöchigen Praktikums zu einer Forschungsfrage ausbauen. Im weiteren Verlauf erheben die Lehramtsstudierenden Daten (Beobachtungsdaten, Befragungsdaten, Lehrmaterialien etc.) zur Bearbeitung ihrer jeweiligen Forschungsfrage. Dabei werden durchgehend eigene Erfahrungen als Lerner und thematisch relevante Fachliteratur reflektierend mit einbezogen.

Die Forschungsergebnisse sind wichtiger Bestandteil der umfassenden Nachbereitung, *in deren Zentrum die Simulation einer Expertenkonferenz* steht, während der die Praktikanten ihre Forschung untereinander und zumeist auch gemeinsam mit den betreuenden Lehrenden diskutieren können. Jedem Studierenden stehen 30 Minuten für Vortrag und Diskussion zur Verfügung; es wird zudem erwartet, daß die Studierenden ein Thesenpapier mit Literaturangaben und eine ca. 10-seitige Facharbeit erstellen. Diese wird dann Bestandteil des Praktikumsberichts und einer Einzelberatung mit den Dozenten der Universität. Darüber hinaus haben die Studierenden die Möglichkeit, Erfahrungen im Umgang mit Schülern und Lehrenden, mit der Institution Schule und mit eigenen Erwartungen und Ängsten in einer jedoch nicht genauer beschriebenen Form aufzuarbeiten.

Bei dem beschriebenen Blockpraktikum handelt es sich m. E. um ein auf vielen Ebenen überzeugendes Konzept. Dennoch kommt Legutke nicht zu einer ausschließlich positiven Bewertung. Er bedauert, daß den Studierenden Begriffe, Konzepte und Methoden fehlen, um das von ihnen erforschte Unterrichtsgeschehen angemessen zu analysieren, und sie in ihren Bewertungen zumeist auf einer moralisierenden Ebene verbleiben.

Verantwortlich für die oft wenig überzeugenden Ergebnisse der durchgeführten Analysen macht der Autor u. a. fehlende Kenntnisse der Studierenden in den Bereichen Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsanalyse und mangelndes Konzept- und Begriffswissen. Dementsprechende Fähigkeiten im Rahmen des Lehramtsstudiums zu vermitteln, sei aus Zeitgründen nicht möglich. Ein sicherlich zutreffendes Argument für die Situation der Lehramtsausbildung, jedoch nicht für den Bereich Deutsch als Fremdsprache, der ja wesentlich flexibler in der curricularen Studiengangsgestaltung arbeiten kann. Hier könnten forschungsmethodologische Aspekte leicht in die Praktikumsvorbereitung mit aufgenommen werden und dadurch den angehenden Lehrenden das Handwerkszeug für eine angemessene wissenschaftliche Reflexion liefern und letztlich eine wohl noch erfolgreichere Integration von Forschungsmethodik, inhaltlichem Studium und praxisbezogener Ausbildung ermöglichen.

Beispiel 4: Zertifikat »Medienkompetenz – Fremdsprachenlehren und -lernen«

Ein weiteres interessantes Beispiel für eine Integration der Forschungsmethodologie in die fremdsprachendidaktische Ausbildung ist in De Florio-Hansen (2002) beschrieben. Die Autorin berichtet über ein Zertifikat »Medienkompetenz – Fremdsprachenlehren und -lernen«, das

an der GHK Kassel für Lehramtsstudierende der romanischen Sprachen angeboten wird. Diese Zusatzqualifikation hat ein Studienvolumen von 8 SWS und ist projektorientiert aufgebaut. Die Studierenden müssen fünf Handlungsforschungsprojekte durchführen, die sich mit der Verwendung von Medien im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen sollen und über die in einem Portfolio berichtet wird. Die einzelnen Projekte können inhaltlich miteinander vernetzt sein. Qualitativ und quantitativ orientierte Verfahren werden gleichberechtigt zugelassen. De Florio Hansen (2002) nennt als Teilziel der Ausbildung folgende forschungsmethodologische Qualifikationen:

Teacher als researcher

- empirische Untersuchungen im Unterricht bzw. mit Fremdsprachenlernenden durchführen, z. B.
 - zur Interaktion von Lernenden mit dem Rechner bzw. mit anderen Medien,
 - zur Wirkung bestimmter mediengestützter Lernangebote,
 - zur Evaluation individueller Lernfortschritte durch den Einsatz von Sprachlehr- und -lernmedien
- grundlegende Kenntnisse im Umgang mit Statistik-Programmen erwerben.

Das von De Florio-Hansen (2002) beschriebene Konzept hat mit einem Umfang von 8 SWS »Modulgröße« und ließe sich z. B. relativ problemlos zu einem Wahlpflichtmodul für DaF-Studiengänge umarbeiten. Für eine umfassende forschungsmethodische wie inhaltsbezogene Ausbildung ist der zeitliche Rahmen mit 8 SWS indes zu eng gesteckt; forschungsorientierte Studiengänge sollten im Regelfall hier noch weitere Angebote machen. Gerade die Beispiele aus Gießen und Kassel können jedoch gut Pate für eine DaF-Lehrerausbildung stehen, die sich an den Idealen des *reflective*

teaching und der Handlungsforschung zu orientieren beabsichtigt. Beide Modelle bieten auch wichtige Impulse für die Ausbildung von Wissenschaftlern, die in der Sprachlehrforschung »Grundlagenforschung« betreiben wollen.

Beispiel 5: Graduiertenkolleg »Didaktik des Fremdverstehens« an der Universität Gießen
 Vorbildfunktion im Bereich der forschungsmethodologischen Ausbildung haben sicher auch die Graduiertenkollegs der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). Für das Gebiet der Sprachlehrforschung ist hier vor allem das *Gießener Kolleg »Didaktik des Fremdverstehens«* zu nennen, das von 1991 bis zum Jahr 2000 von der DFG finanziert wurde. Im Rahmen von Graduiertenkollegs werden Dissertationen und Habilitationen mit mehrjährigen Stipendien gefördert. Die Teilnehmer eines Graduiertenkollegs tauschen sich im Rahmen eines Kolloquiums laufend über ihre Arbeiten aus und nehmen an forschungsmethodologischen Veranstaltungen teil. Ein Beleg für die Effektivität des Graduiertenkollegs ist die große Anzahl und Qualität der in Gießen entstandenen empirischen Qualifikationsarbeiten (vgl. z. B. Caspari 2003, Grau 2001, Kallenbach 1996, Schart 2003). Dieses interessante Modell setzt aber erst nach dem Magister/Master ein und ist nur für eine sehr begrenzte Anzahl von fortgeschrittenen Studierenden zugänglich. Es entläßt somit die grundständigen Studiengänge nicht aus der Pflicht und Notwendigkeit, in der Lehr-/Lernwissenschaft forschungsmethodologisch auszubilden.

Zweifelsohne belegen die aufgeführten Beispiele, daß auch im Bereich der deutschen Fremdsprachendidaktik/Sprachlehrforschung Konzepte und Ideen vorhanden sind, die zeigen, wie sich DaF-Experten forschungsmethodologisch sinnvoll ausbilden lassen. Ein Blick über

die Landes- und Fachgrenzen hinaus verdeutlicht indes, daß die vorhandenen Möglichkeiten noch nicht voll ausgeschöpft werden und weitere innovative Ausbildungsformen existieren. Drei solcher Studienmodelle sollen hierfür exemplarisch vorgestellt werden:

- ein Masterstudiengang Englisch als Fremdsprache,
- ein Psychologiestudium,
- ein Doktorandenkolloquium aus den Sozialwissenschaften.

*Beispiel 6: M.A. Program in ESL, Department of Second Language Studies, University of Hawai'i*¹

Das *Department of Second Language Studies* der *University of Hawai'i* bietet allen Masterstudierenden und Doktoranden eine forschungsmethodologische Ausbildung auf hohem Niveau. Der Bereich Forschungsmethodik durchzieht das ganze Curriculum, in fast jeder Veranstaltung wird forschungsbezogen gearbeitet. Masterstudierende² besuchen im ersten Semester die Einführungsveranstaltung *SLS 600 Introduction to Second Language Studies*. Hier werden forschungsmethodologische Basiskonzepte vermittelt. Die Studierenden werden mit den Grundgedanken quantitativer und qualitativer Forschung vertraut gemacht, sie erstellen Kurzkritiken empirischer Studien aus dem Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens und führen in kleinen Gruppen ein erstes Handlungsforschungsprojekt durch.

Danach oder auch zeitgleich folgen Einführungsveranstaltungen u.a. in die Zweitsprachen-Soziolinguistik und die Zweitsprachenerwerbsforschung. Wiederum spielen forschungsmethodologi-

sche Aspekte eine wichtige Rolle. Leistungsnachweise, die von allen Teilnehmern erbracht werden müssen, sind in aller Regel wie folgt aufgebaut: Nach einigen Wochen müssen die Studierenden zu einem Forschungsthema die aktuellste Fachliteratur zusammengestellt haben, daran anschließend ist eine Forschungsprojektskizze zu erstellen, auf deren Grundlage Studierende in Gruppen das geplante Forschungsprojekt durchführen. Ein Forschungsbericht ist zum erfolgreichen Abschluß der Veranstaltung zu erstellen. Während der Dauer der gesamten Veranstaltung werden einschlägige Studien mit Blick auf Forschungsmethodik gelesen und kritisch analysiert. Die Studierenden müssen zusätzlich zu den beschriebenen Leistungen Referate über einzelne Studien halten und hier vor allem auch die Qualität der Forschungsmethodik beurteilen. Zu den Pflichtkursen des ersten Studienjahres zählt weiterhin eine Einführung in den Bereich »Testen und Prüfen« (LS 490 Second Language Testing), in der u. a. teststatistisches Grundwissen vermittelt wird.

Je nach Interesse können sich die Studierenden auf qualitative oder quantitative Forschung spezialisieren und in diesen beiden Gebieten zusätzliche Veranstaltungen besuchen (SLS 670 Second Language Quantitative Research; SLS 675 Second Language Interpretative Qualitative Research), in denen weiterführende forschungsmethodologische Kenntnisse vermittelt und in Projektarbeit erprobt werden. Diese Veranstaltungen gehören zum Wahlpflichtbereich und müssen nicht von allen Studierenden belegt werden. Für fortgeschrittene Masterstudierende und Doktoranden werden darüber

1 Der Autor hat selbst drei Semester am *Department of Second Language Studies* der *University of Hawai'i* verbracht und ist daher mit dem dortigen Studiengang gut vertraut.

2 Das vollständige Master-Curriculum ist im Anhang 4 nachzulesen.

hinaus Seminare zu verschiedenen Aspekten der Lehr-/Lernwissenschaft angeboten. In diesen Seminaren wird auf ähnliche Weise wie zuvor beschrieben gearbeitet; Studierende lesen and analysieren empirische Studien und planen und führen eigene empirische Forschungsprojekte durch. Im Regelfall endet jede Veranstaltung mit einer empirischen Studie oder zumindest mit einer Projektskizze einer solchen. Vertiefungsveranstaltungen zur Forschungsmethodik (SLS 671 Research in Language Testing, SLS 678 Microanalysis in Second Language Research, SLS 680R Topics in SLA: Second Language Research) runden das umfassende Angebot ab. Es ist wohl kaum notwendig zu erwähnen, daß so gut wie alle Abschlußarbeiten empirisch sind und dies auch erwartet wird.

Die Ausbildung an der *University of Hawai'i* ist sehr ambitioniert und vermutlich nur unter so idealen Bedingungen wie an der University of Hawai'i vollständig zu realisieren; am *Department of Second Language Studies* forschen und lehren ca. fünfzehn international renommierte Professoren; die Studierenden sind hoch motiviert. Mehrere Professoren sind primär für Forschungsmethodik in der Lehr-/Lernwissenschaft berufen, eine intensive Betreuung der Studierenden ist eine Selbstverständlichkeit, und unter solchen idealen Bedingungen überrascht es auch nicht, daß man in Zeitschriften wie *Studies in Second Language Acquisition* oder *Language Learning* oft Arbeiten von Studierenden und Absolventen des *Department of Second Language Studies* finden kann.

Obwohl eine vollständige Umsetzung für das Fach Deutsch als Fremdsprache kaum möglich erscheint, enthält zumindest die Grundidee einer forschungsmethodologisch basierten Ausbildung und die Gestaltung der Einzelveranstaltungen auch für die deutlich weniger gut ausgestatteten DaF-Bereiche wichtige Anregungen.

Beispiel 7: Diplomstudiengang Psychologie, Humboldt Universität

Auch in psychologischen und soziologischen Studiengängen wird Forschungsmethodik traditionell betont und es werden durchaus vergleichbare Leistungen von den Studierenden verlangt wie an der *University of Hawai'i*. Der Fachbereich Psychologie der Humboldt Universität Berlin bietet einen solchen zugleich forschungs- und berufsbezogenen Studiengang an. Er soll nun anhand der aktuellen Diplomstudienordnung kurz vorgestellt werden.

Die neue Studienordnung der Humboldt Universität (<http://www.psychologie.hu-berlin.de/studium/Studienordnung.doc>, Stand: 23.5.2003) verweist mehrfach auf die forschungsmethodische Komponente der Ausbildung, die einen wesentlichen Bestandteil eines Psychologiestudiums ausmacht. So liest man unter §2 »Ziel des Studiums«:

»[...]

(2) Das Grundstudium vermittelt vorwiegend grundlegende theoretische und methodische Kenntnisse sowie eine Orientierung über Forschungsergebnisse. Dieser Abschnitt wird mit einer orientierenden Studieneingangsphase eingeleitet. Er ist einerseits nach Prüfungsfächern gegliedert, enthält andererseits wesentliche Teile der Methodenausbildung [...]

(4) [...] Ferner soll hier die Befähigung zu psychologischer Forschung besonders gefördert werden. Die Diplomarbeit, die im allgemeinen eine empirische Untersuchung einschließt, soll die Beherrschung der fachspezifischen Methodik ausweisen und einen Beitrag zur psychologischen Forschung erbringen.«

Ein Blick auf die Pflichtlehrveranstaltungen an der Humboldt Universität ergibt folgendes Bild: Die Studierenden der Psychologie müssen im Grundstudium forschungsmethodologische Veranstaltungen im Umfang von 45 von insgesamt 120 Leistungspunkten (LP) besuchen:

- Psychologische Methodenlehre 18 LP,
- Basispraktikum 7 LP,
- Beobachtungspraktikum 7 LP,
- Experimentelles Praktikum 7 LP,
- Empirisches Projekt 6 LP.

Das Hauptstudium, beispielsweise mit dem Schwerpunkt Kognitions- und Neuropsychologie, beinhaltet weitere 33 LP Forschungsmethodik:

- Forschungsmethodik und Evaluation 9 LP,
- Forschungsprojekt 6 LP,
- Kognitionspsychologische Methoden 9 LP,
- Neurowissenschaftliche Methoden 9 LP.

Hinzu kommt, daß – ähnlich wie an der *University of Hawai'i* – auch im deutschen Psychologiestudium in Seminarveranstaltungen empirische Studien kritisch gelesen werden. Es ist offensichtlich, welche Bedeutung den empirischen Forschungsmethoden in einem Psychologiestudium zugeschrieben wird. Eine direkte Übertragung auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache ist sicher nicht möglich, vor allem da unsere Fachgebiete mit wesentlich geringerer Mittelausstattung, Stundenzahlen und weniger Personal arbeiten müssen. Zudem gibt es sicher auch Kritikpunkte an den Psychologie-Studiengängen, z. B. hinsichtlich der zumeist einseitig quantitativen Orientierung der Ausbildung, was jedoch nicht gegen eine Betonung der Forschungsmethodologie an sich spricht. Aspekte der Ausbildung wie die durchgehende Betonung forschungsmethodologischer Aspekte auf Basis einer soliden, mehrere Veranstaltungen umfassenden und fest in der Studienordnung verankerten Grundausbildung scheinen, wenn auch sicherlich mit geringerem Stundenumfang, ebenso für den Bereich Deutsch als Fremdsprache realisierbar.

Beispiel 8: London School of Economics and Political Science

Qualitative Methoden haben einen deutlich höheren Stellenwert in der in Flick/Bauer (2000) beschriebenen forschungsmethodologischen Ausbildung an der *London School of Economics and Political Science*. Hier werden Doktoranden aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Fachbereichen umfassend forschungsmethodologisch ausgebildet. Ergänzend zu einer Grundlagenveranstaltung, die aus einer Kombination von Vorlesung und Seminar besteht, werden Kurse zu Interviewtechniken, Workshops zur computergestützten qualitativen Datenanalyse und ein *Advanced Qualitative Analysis Seminar* angeboten (vgl. ausführlich Flick/Bauer 2000: 604 ff.).

Die Basisveranstaltung umfaßt vier Themengebiete, die sich wiederum in fünfzehn Teilbereiche unterteilen lassen. Als Oberthemen fungieren (vgl. Anhang 5): A Grundlagen, B Datensorten, C Analyseverfahren, D Problematisierung. Wichtig erscheint mir bei dieser Auswahl u. a., daß der problematische und schwierige Aspekt der Datenanalyse nicht zugunsten der Datenerhebungsverfahren vernachlässigt wird.

Die Doktoranden müssen im Rahmen ihrer Methodenausbildung fünf forschungsbezogene Leistungen erbringen, die sich auch im Fach Deutsch als Fremdsprache sinnvoll einsetzen lassen sollten. Im einzelnen sind dies:

1. Das Datenportfolio

Die Teilnehmer sammeln zu einem bestimmten Thema drei unterschiedliche Datentypen (z. B. Interview, Beobachtung, Dokumente) und reflektieren über den Datenerhebungsprozess.

2. Das diskursive Essay

Die Teilnehmer schreiben ein kürzeres Essay zu einem selbstgewählten Aspekt des Forschungsprozesses unter Rückgriff auf die einschlägige Fachliteratur.

3. Bericht zum Abschlußsymposium
Die Teilnehmer erarbeiten in Gruppen über jeweils eine Datensorte ein Referat mit schriftlicher Ausarbeitung.
4. Schriftliches Examen
Die Teilnehmer erstellen eine methodische Kritik eines zuvor gelesenen empirischen Forschungsartikels und beantworten allgemeine Fragen zur Forschungsmethodik.
5. Empirisches Forschungsprojekt
Die Teilnehmer führen in Gruppen ein empirisches Forschungsprojekt durch. Das anspruchsvolle und anwendungsbezogene Konzept der *London School of Economics and Political Science* läßt sich gewiß in Teilen auch für DaF-Studiengänge adaptieren; dies gilt wohl insbesondere für die soeben beschriebenen fünf forschungsmethodischen Aufgaben, die einer soliden, praxisbezogenen Ausbildung dienen und zugleich die Funktion von Leistungsnachweisen erfüllen können. Die Konzeption der Grundlagenveranstaltungen mit ihren Schwerpunktsetzungen bietet darüber hinaus eine wichtige Basis für die curriculare Weiterentwicklung von DaF-Studiengängen.

3. Schluß

Wie deutlich zu sehen ist, existieren verschiedene nachahmenswerte Modelle, Konzepte und Verfahren zur forschungsmethodologischen Ausbildung, die sich für die curriculare Gestaltung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache gewinnbringend aufgreifen und auf die spezifischen Rahmenbedingungen des Faches hin adaptieren lassen sollten. So könnten sich auf reflektierendes Unterrichten und Handlungsforschung bezogene Konzepte vor allem für Studiengänge, die primär der Lehrerbildung dienen, eignen, während für forschungsorientierte Masterstudiengänge Deutsch als Fremdsprache stärker grundlagenforschungsorientierte Ausbildungskon-

zepte zumindest an die Seite der Handlungsforschungskonzepte zu stellen wären.

Die gegenwärtige hochschulpolitische Umbruchsituation – verbunden mit der Neueinführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an vielen und voraussichtlich langfristig allen Universitäten – bietet eine Gelegenheit zur zukunftsorientierten Neugestaltung der grundständigen DaF-Studiengänge. Um die Zukunft des Faches und seiner Absolventen zu sichern, ist es hierbei m. E. notwendig, insbesondere den Bereich der Forschungsmethodik neu zu überdenken. Die vorgestellten Modelle können dazu nur erste Anregungen liefern und müssen natürlich auf die jeweiligen örtlichen Bedingungen und Schwerpunktsetzungen hin überdacht werden.

Literatur

- Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele – Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter: *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.
- Bailey, Kathleen M.; Curtis, Andy; Nunan, David: *Pursuing professional development: the self as source*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2003.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2003.
- Blex, Klaus; Schlak, Torsten: »Fremdsprachenerwerbsforschung im Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache: Bestandsaufnahme und Perspektiven«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele – Zur Theorie, Empirie und*

- Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001, 103–116.
- Blex, Klaus; Schlack, Torsten: »Zur Relevanz der Fremdsprachenerwerbsforschung im Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache«. In: Wolff, Armin; Lange, Martin (Hrsg.): *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Regensburg: FaDaF, 2002 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 65), 422–436.
- Burns, Anne: *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Caspari, Daniela: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr, 2003.
- Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelzer, Lars: »Forschungsmethoden: explorativ-interpretative Forschung«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 499–505.
- Crookes, Graham: »Action research for second language teachers – going beyond teacher research«, *Applied Linguistics* 14, 2 (1993), 130–144.
- De Florio-Hansen, Inez: »Ein Computerführerschein für Fremdsprachenlehrer/innen? Überlegungen zum Kasseler Zertifikat »Medienkompetenz – Fremdsprachenlehren und -lernen««, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 55, 1 (2002), 2–9.
- Edmondson, Willis J.: »Was ist das Spezifikum des Faches Deutsch als Fremdsprache?«, *Deutsch als Fremdsprache* 36, 1 (1999), 3–9.
- Flick, Uwe; Bauer, Martin: »Qualitative Forschung lehren«. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 2000, 600–614.
- Funk, Hermann: »Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache«. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2003, 68–78.
- Götze, Lutz; Suchsland, Peter: »Deutsch als Fremdsprache – Thesen zur Struktur des Faches«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 2 (1996), 67–72.
- Götze, Lutz; Helbig, Gerhard; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen: »Die Struktur des Faches«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1–11.
- Grau, Maik: *Arbeitsfeld Begegnung. Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten*. Tübingen: Narr, 2001.
- Grotjahn, Rüdiger: »Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 1 (1999), 133–158.
- Henrici, Gert: »Die Kontur des Faches Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 29, 2 (1992), 67–73.
- Henrici, Gert: »Deutsch als Fremdsprache – Germanistik. Zwei Fächer – zwei Profile«, *Germanistische Linguistik* 137/138 (1997), 117–144.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001.
- Hermes, Liesel: »Action Research und Lehrerausbildung«, *Fremdsprachen und Hochschule* 49, 1 (1997), 5–17.
- Hermes, Liesel: »Action Research (Handlungsforschung) in der Lehrerfortbildung. Ein Projektbericht«, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45, 1 (1998), 3–11.
- Kallenbach, Christiane: *Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr, 1996.
- Königs, Frank G.: »Deutsch als Fremdsprache – ein Fach auf der Suche nach seinen Konturen«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 4 (1996), 195–199.
- Legutke, Michael K.: »Anmerkungen zur Reform der Lehrerausbildung: Berufsfeldbezug und forschendes Lernen – die Rolle des Praktikums«. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2003, 150–156.

- Neuner, Gerhard: »Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre«, *Deutsch als Fremdsprache* 34, 1 (1997), 3–8.
- Nunan, David: »Learner strategy training in the classroom: an action research study«, *TESOL Journal* 6, 1 (1996), 35–41.
- Reason, Peter; Bradbury, Hilary (Hrsg.): *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage Publ., 2001.
- Richards, Jack C.; Lockhart, Charles: *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Schart, Michael: *Projektunterricht – subjektiv betrachtet: eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2003.
- Wolff, Armin; Lange, Martin (Hrsg.): *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Regensburg: FaDaF, 2002 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 65).

Anhänge

Anhang 1: Ruhr-Universität Bochum, Studiengang Sprachlehrforschung

- Modul-Liste (Stand: Dezember 2003)
Die Module des Pflichtbereichs in der B. A.-Phase sind:
- Modul I: Didaktik I/II (Einführung)
Modul II: Methoden der Erforschung von Fremdsprachenlehr- und -lernprozessen
Modul III: Fremdsprachlicher Unterricht: Lehr- und Lernprozesse
Modul IV: Sprachlehrpraxis
Modul V: Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung (B-FSA)
Modul VI: Fremdsprachenlernprozesse
Modul VII: Methoden der Fremdsprachenvermittlung
Modul VIII: Curriculare Entwicklung
- Die Module des Pflichtbereichs in der M. A.-Phase sind:
- M. A.-Modul I: Probleme und Gegenstände der Sprachlehrforschung
M. A.-Modul II: Perspektiven des Fremdsprachenlernens
M. A.-Modul III: Perspektiven des Fremdsprachenlehrens

- M. A.-Modul IV: Sprachenpolitische Konzepte
M. A.-Modul V: Landeskunde und interkulturelles Lernen
M. A.-Modul VI: Kolloquium für M. A.-Kandidaten
M. A.-Modul VII: Praktikum

Anhang 2: B. A. Studiengang »Deutsch als Fremdsprache«, Universität Bielefeld.

4b.2 Fremdsprache als Kontrastsprache

Die Studierenden erlernen im Umfang von 4 SWS eine ihnen bisher nicht bekannte Fremdsprache. Die Kontrastsprache ist aus den lebenden Sprachen zu wählen. Migrantensprachen (z. B. Italienisch, Polnisch, Russisch, Spanisch) oder nicht-indoeuropäische Sprachen (z. B. Arabisch, Finnisch, Japanisch, Türkisch) sind besonders zu empfehlen. Die Studierenden sollen keine Vorkenntnisse in dieser Sprache haben. Neben der Entwicklung grundlegender kommunikativer Fertigkeiten in der gewählten Fremdsprache verfolgt dieser Studienteil folgendes Ziel: Für die Studierenden, die als Erwachsene eine Fremdsprache lernen, wird über die Reflexion der eigenen Schwierigkeiten die Gesamtproblematik des Fremdsprachenlernens erfassbar, indem Einsichten und Kenntnisse über die selbst-erfahrenen Methoden und Prozesse des Spracherwerbs gewonnen werden.

Außerdem sollen Kenntnisse über die Struktur einer Fremdsprache erworben werden, die die Studierenden befähigen, die strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kontrast- und Muttersprache festzustellen. Beim Erlernen der Kontrastsprache soll die Möglichkeit eröffnet werden, Methoden der linguistischen Analyse anzuwenden sowie Verfahren kontrastiver Sprachbetrachtung und -beschreibung kennenzulernen.

Lerntagebuch und Evaluation

Der Lernverlauf in der Kontrastsprache ist ausführlich zu dokumentieren. Die Studierenden verfassen parallel zum besuchten Sprachkurs ein »Lerntagebuch«, in dem sie a) ihre früheren Fremd- oder Zweitsprachenlernerfahrungen (z. B. in der Schule, in weiteren Sprachkursen, in Kontaktsi-

- tuationen, bei Auslandsaufenthalten) darlegen;
- b) die Wahl der Kontrastsprache begründen sowie Lernerwartungen und Motivation benennen;
 - c) ihre Lern­tätigkeiten (innerhalb und außerhalb des Kurses) dokumentieren;
 - d) ihre Erfahrungen, Erfolge und Schwierigkeiten beim Erlernen der Sprache und dabei entwickelte Einstellungen und Emotionen festhalten; und
 - e) nach Abschluß des Sprachkurses ihren Kompetenzzugewinn in der Kontrastsprache einschätzen.

Für das Lernertagebuch ergeben sich daraus u. a. folgende Fragestellungen.

1. die Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernprozesses:
 - Was lerne ich, was fällt mir im Vergleich zum Deutschen auf?
 - Dokumentation der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lern­­tätigkeiten
 - Wie lerne ich? Was fällt mir schwer, was fällt mir leicht? Welche Lernfortschritte mache ich? Wann bin ich mit mir (nicht) zufrieden? Welche Lernstrategien wende ich an?
 - Wie habe ich früher (andere Fremdsprachen) gelernt? Verhalte ich mich jetzt anders als früher? Habe ich mich als Lerner verändert?
 - Wie sehe ich mich als Lerner im Vergleich zu den anderen Mitlernern?
 - Erkenne ich unterschiedliche Lerntypen (wem fällt was leichter, wie schätze ich mich selbst ein)?
2. die Reflexion des Unterrichts:

Wie empfinde ich mich als Lerner

 - im Verhältnis zu meinen Mitlernern
 - im Verhältnis zur Lehrperson

Wie finde ich den Unterricht: Was finde ich gut, was weniger gut, was würde ich anders machen? Reagiert die Lehrperson auf die Bedürfnisse der Gruppe? Auf meine Bedürfnisse?

Anschließend verfassen die Studierenden auf der Grundlage ihres Lerntagebuchs einen Bericht, wobei sie in Absprache mit Lehrenden des Fachs DaF thematisch ausgewählte Schwerpunkte setzen können. Das Lerntagebuch ist dem Bericht als Anhang beizufügen, wobei eine Über-

arbeitung des Originaltagebuchs (z. B. Verwendung von Pseudonymen für Lehrende oder Mitlernende des Sprachkurses) zulässig ist. Zusätzlich zum Bericht wird abschließend eine sprachkontrastive Studie zu einem ausgewählten Problem angefertigt (z. B. Kontrastierung der Phonetik der Sprachen, Kontrastierung des Temporalsystems, Kontrastierung der Verbalanschlüsse, Kontrastierung der Nominalkompositionen, Kontrastierung der Satzgliedstellung u. a. m.). Hierbei sollen auch Grammatiken und sprachwissenschaftliche Arbeiten hinzugezogen werden.

Bericht und kontrastive Studie sind obligatorische Bestandteile des Moduls und werden mit einem benoteten Leistungsnachweis bewertet.

Anhang 3: MA-Studiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Entwurf vom 1.5.2002)

Kernfach

Aufbau-Modul 1 Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache

Orientierungsseminar	1 SWS
Fremd-/Zweitsprachendidaktik	2 SWS
Alternative Lernkontexte und Neue Medien	2 SWS

Aufbau-Modul 2 Fremdsprachenforschung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Zweitsprachenerwerbsforschung/Sprachlehr- und -lernforschung	2 SWS
Forschungsmethodik	2 SWS
(Aktions-)Forschungsprojekt im Rahmen von Projektseminaren	6 SWS

Aufbau-Modul 3 Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache

Linguistik	2 SWS
Struktur und Gebrauch der deutschen Sprache	4 SWS
Fachsprache	<u>2 SWS</u>
Pflichtbereich	<u>23 SWS</u>
Wahlpflichtbereich	8 SWS
Masterprüfung	<u>9 SWS</u>
	40 SWS

Anhang 4:
University of Hawai'i
PLANS OF STUDY IN THE M.A. PROGRAM IN ESL

The Department offers three program plans (designated A, B, and C). The choice of plans is usually made at the beginning of the first semester. A petition for a change of plans, which requires Graduate Division approval, should be made by the end of the second semester.

Plan A, the thesis plan, consists of 39 credits, of which 6 are allotted to thesis research and 33 to course work. The course work consists of the 27-credit core plus two electives.

Plan B, the non-thesis plan, consists of 39 credits of course work, the 27-credit core plus 4 electives (12 credits). A scholarly paper is also required. (See section below)
 Plan C is a special program which is individually planned for each student, without the usual course requirements.

The 27-credit core of the 39-credit M. A. in ESL consists of eight required courses and a seminar. The eight core courses are:

- SLS 441 Language Concepts for Second Language Learning and Teaching
- SLS 490 Second Language Testing
- SLS 600 Introduction to Second Language Studies
- SLS 640 English Syntax
- SLS 650 Second Language Acquisition
- SLS 660 Sociolinguistics and Second Languages
- SLS 690 ESL Teaching Practicum
- SLS 710 Teaching Second Languages

In addition, all students must take a seminar course:

- SLS 730 Seminar in Second Language Education
- SLS 750 Seminar in Second Language Acquisition
- SLS 760 Seminar in Second Language Use
- SLS 775 Seminar in Second Language Qualitative Research: Methods

Elective courses may be chosen from those listed below, or from relevant course in other departments of the University. All electives must be approved in advance by the student's advisor or the SLS Graduate Faculty.

- SLS 380 Bilingual Education

- SLS 418 Instructional Media
- SLS 430 Pidgin & Creole English in Hawai'i
- SLS 460 English Phonology
- SLS 612 Alternative Approaches to Second Language Teaching
- SLS 613 Second Language Listening & Speaking
- SLS 614 Second Language Writing
- SLS 620 Second Language Reading
- SLS 630 Second Language Program Development
- SLS 642 Comparative Grammar and SLA
- SLS 670 Second Language Quantitative Research
- SLS 671 Research in Language Testing
- SLS 672 Second Language Classroom Research
- SLS 673 Applied Psycholinguistics and SLA
- SLS 675 Second Language Interpretative Qualitative Research
- SLS 678 Microanalysis in Second Language Research
- SLS 680E Topics in SLA: Second Language Learning
- SLS 680N Topics in SLA: Second Language Analysis
- SLS 680P Topics in SLA: Second Language Pedagogy
- SLS 680R Topics in SLA: Second Language Research
- SLS 680U Topics in SLA: Second Language Use
- SLS 699V Directed Reading/Research (variable credit)

Anhang 5:
»London School of Economics and Political Science«, Basisveranstaltung Forschungsmethoden

Tabelle 1: Kursprogramm

A. Grundlagen

1. Überblick über den Kurs
2. Sozialforschung und Erkenntnisinteresse
3. Corpuskonstruktion als qualitatives Selektionsprinzip

B. Datensorten

4. Beobachtung im Feld
5. Formen des Interviews
6. Gruppeninterviews
7. Geräusche und Musik als Daten
8. Fotografie und Video/Film

C. Analyseverfahren

9. Semiotik
10. Klassische Inhaltsanalyse: Codierung und Indexierung
11. Rhetorische Analyse
12. Narratologie

D. Problematisierungen

13. Probleme der Interpretation
14. Gütekriterien der Forschung: jenseits von Stichprobe, Reliabilität und Validität
15. Das Abschlusssymposium

Problematik der französisch-deutschen Übersetzung in schwarzafrikanischen Hochschulen

Der Fall Côte d'Ivoire

Manou Kouassi

1. Einleitung

Die nachstehenden Überlegungen stellen einen Beitrag zur Übersetzungsdidaktik dar, indem der Versuch unternommen wird, den Germanisten des frankophonen Schwarzafrika spezifische Probleme bewußtzumachen, mit denen sie in Übersetzungsübungen konfrontiert werden; dies scheint sinnvoll zu sein, denn die Übersetzung gehört überall zum Fächerkanon. Es gibt schon etliche Beiträge zum Thema »Übersetzung und Fremdsprachenunterricht«, in denen Fremdsprachen- und Übersetzungsdidaktiker das Problem unter die Lupe nehmen; doch berücksichtigen diese Veröffentlichungen meines Wissens nicht die Sondersituation der afrikanischen Germanisten: Es werden hauptsächlich nur Fälle untersucht, in denen z. B. die Deutschlernenden im Ausland bezüglich der Muttersprachen homogene Gruppen bilden. Für die Mehrheit der Germanisten des frankophonen Afrika aber ist Französisch weder Mutter- noch Fremdsprache, sondern lediglich Amtssprache (siehe unten)! Es genügt also nicht, dem afrikanischen

Germanistikstudenten die herkömmlichen adäquaten Übersetzungsmethoden beizubringen, ohne seine besondere Kulturreferenz zu berücksichtigen.

2. Einschränkung und Begriffsbestimmung

Ich muß an dieser Stelle vorwegnehmen, daß es nicht mein Ziel ist, eine übersetzerische Kompetenz zu vermitteln oder etwa die »psycholinguistischen Ursachen von Übersetzungsfehlern zu erforschen« (Kußmaul 1986: 210). Ich werde versuchen aufzuzeigen, worin möglicherweise bestimmte Übersetzungsprobleme der schwarzafrikanischen Studierenden der Germanistik gründen, und werde Lösungsversuche vorschlagen. Es stellt sich aber zunächst die Frage, ob die französisch-deutsche Übersetzung den afrikanischen Germanisten die gleichen Schwierigkeiten bereitet wie den Nativespeakers der französischen Sprache. Damit diese Frage beantwortet werden kann, müssen zunächst andere Fragen geklärt werden:

– Was versteht man unter »übersetzen«?

- Welche »hierarchischen Relationen« setzt eine Übersetzung voraus?
- Wie geht das eigentliche Übersetzen vor sich usw.

Für Irmen besteht Übersetzen darin,

»für eine Zeichen-Einheit der Ausgangssprache (AS) eine zielsprachliche Einheit zu finden, die in dem gegebenen Kontext dieselbe Bedeutung besitzt« (zitiert nach Koller 1981: 263).

Vernay definiert das Übersetzen als den Akt,

»der eine in einer Sprache A gegebene Information so in eine Sprache B überträgt, daß die in Sprache B erhaltene relevante Informationsmenge mit jener in Sprache A identisch ist. Wir betrachten also den Übersetzungsvorgang als ein zweisprachiges Kommunikationsereignis, das sich zwar der Sprache der Kommunikationsmittel bedient, bei dem aber auch nichtsprachliche kommunikationsrelevante Faktoren mit in Betracht gezogen werden müssen« (zitiert nach Koller 1981: 263).

Übersetzung ist, dies ergänzend, keine

»substitutive Transposition [...], in der jeder Form des Originals immer eine Form der Übersetzung und jedem Wort des Originals ein Wort der Übersetzung entspricht [...]« (Koschmieder 1981: 48 f.),

also etwa Französisch: *Va chercher le livre* = Deutsch: »Geh suchen das Buch (!)«; ein solches Verfahren würde bedeuten, »einfache deutsche Wörter und Formen« zu substituieren »ohne Rücksicht darauf, ob die gebrauchte Verbindung nach den Regeln der deutschen Sprache verwendbar und verständlich ist« (zitiert nach Koller 1981: 263).

Wie man in den vorangehenden Definitionen feststellen kann, wird der Terminus »Übersetzen« (d. h. Translation nach der Leipziger Schule) als »Oberbegriff zu den beiden Grundformen der interlingualen Textumsetzung« gebraucht, d. h. »Dolmetschen einerseits als mündliche Übertragung mündlich dargebotener Texte und Übersetzen andererseits als

schriftlich fixierte Übertragung eines schriftlich fixierten Textes« (vgl. Reiß 1983: 3). Im vorliegenden Beitrag muß der Begriff »Übersetzen« stets im Sinne der zuletzt genannten Sonderform der Translation verstanden werden, da das Dolmetschen als solches nicht zum Fächerkanon der ivorischen Hochschulen gehört. Eine französisch-deutsche Übersetzung ist hier demnach die schriftliche Übertragung eines geschriebenen Textes aus dem Französischen ins Deutsche, wobei beide Sprachen sich nicht in einem »luftleeren Raum« vollziehen, sondern sich innerhalb eines fremdkulturellen Rahmens begegnen (vgl. Snell-Hornby 1986: 13).

Wie sieht es nun mit den »hierarchischen Relationen« aus? Ausgehend von einem so einfachen Beispiel wie dem französischen Wort *bon*, kann man eindeutig feststellen, wie schwer es sein kann, Zeichen-Einheiten ohne Situation zu übersetzen. Dieses Wort, losgelöst von jeglichem Situationskontext, kann gar nicht übersetzt werden, es sei denn, man gibt alle möglichen Bedeutungen an; als situationslose Vokabel kann es auch nicht als ein Text angesehen werden, und so sollte man keine Übersetzung wagen, denn

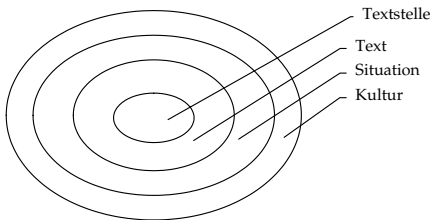
»nur Texte werden übersetzt; und die Texte werden nicht mit sprachlichen Mitteln allein erzeugt, sondern zugleich, in verschiedenem Maß, auch mit Hilfe von außersprachlichen Mitteln« (Coseriu 1981: 31).

Die sprachlichen und außersprachlichen Mittel, die zusammen »hierarchische Relationen« bilden und vom Übersetzer zwangsläufig abgeschritten werden, sind die Textstelle, der Gesamttext, die Situation und die Kultur. Das Verhältnis zwischen diesen vier Stufen beschreibt Kußmaul wie folgt:

»Die Textstelle ist zu interpretieren im Rahmen des Gesamttextes, dieser wiederum steht in einer Situation, und die Situation ist

bedingt durch die Kultur. Für die Orientierung an der Textfunktion bedeutet dies: die Kultur determiniert, welche Funktion der Text haben kann. Die Funktion wird weiter determiniert durch die Situation, in welcher der Text produziert wird, und diese Situation hat ihre Auswirkungen auf die Gliederung des Textes und schließlich auf die Formulierung der jeweiligen Textstellen.« (Kußmaul 1986: 209).

Diese hierarchischen Relationen könnten vereinfacht wie folgt aussehen:



In der Praxis muß der Übersetzer nun sozusagen diese einzelnen Stufen von innen nach außen abschreiten, um seine Entscheidungen treffen zu können, wobei er sich, so Kußmaul, folgende Fragen stellt:

»Wie gliedert sich die Textstelle in den Gesamttext ein? Welche Funktion hat der Gesamttext in der jeweiligen Kommunikationssituation? Wie wird diese Situation von der Zielsprache-Kultur bestimmt?« (Kußmaul 1986: 209)

Der Übersetzer treffe »seine Entscheidungen also aufgrund einer Reflexionskette« (ebd.).

Den Übersetzungsvorgang hält Hönig für einen Prozeß, der sich im Gehirn des Übersetzers abspielt, wenn er übersetzt:

»Der Übersetzungsvorgang läßt sich als ein Zusammenspiel von sprachlichem Reflex und methodischer Reflexion darstellen. Als sprachlicher Reflex wird die Tatsache bezeichnet, daß sich meistens schon beim ersten Lesen eines fremdsprachlichen Textes (der übersetzt werden soll), spätestens aber beim eigentlichen »Übersetzen«, geradezu automatisch muttersprachliche Formulierungen aufdrängen, die der Übersetzer eigentlich nicht erdacht hat. Die (methodi-

sche) Reflexion setzt immer dann ein, wenn dieser Reflex entweder ausbleibt (»Ich weiß nicht, was das heißt«), oder wenn der Reflex eindeutig in Aporie geführt hat (»Nein, so kann es nicht heißen«).« (Hönig 1986: 230)

Ist der Text aus der Muttersprache in eine Fremdsprache zu übersetzen, so steht dem »native speaker ein breiteres Spektrum an annehmbaren Normen in seiner eigenen Sprache zur Verfügung [und] gewisse lexikalische und syntaktische Elemente« werden ihm »durchaus akzeptabel erscheinen, die einem »non-native speaker« als normabweichend – und somit übersetzerisch problematisch – vorkommen müssen« (Klamert 1981: 355).

Eine gelungene Übersetzung setzt also voraus, »daß im richtigen Augenblick von Reflex auf Reflexion umgeschaltet wird – und umgekehrt«, und daß der Übersetzer »hinreichend sprachlich (kommunikativ und kulturell) kompetent ist, um den jeweils vorliegenden Text« in eine Sprache zu übertragen (vgl. Hönig 1986: 230 f.). Entscheidend für eine übersetzerische Leistung ist, wie man feststellen kann, daß der Übersetzer *native speaker* der einen oder der anderen Sprache ist, in unserem Fall daß Französisch seine Muttersprache ist. Wie stehen nun die ivorischen Germanistikstudenten – alle Ivorer überhaupt – der französischen Sprache gegenüber?

3. Bestandsaufnahme

Im Kindergarten, in der Grund-, Sekundar- und Hochschule wird seit der Kolonialzeit Französisch oder in Französisch gelehrt; an allen öffentlichen Stellen, bei den Behörden u. ä. wird vorrangig Französisch gesprochen. Das Französische kann trotz dieser Tatsache nicht als Muttersprache der Ivorer angesehen werden, auch wenn es Ausnahmen gibt (z. B. Mischlinge, deren Mütter Französinnen sind). Französisch ist in »Côte d'Ivoire« aber auch keine Fremdsprache

im herkömmlichen Sinne, sondern lediglich die Amtssprache des Landes. Nun stellt sich die Frage, wie perfekt Studierende eine Amtssprache beherrschen können. Über eine allgemein gültige Antwort könnte man streiten, aber die Alltagserfahrung hierzulande zeigt, daß die ivoirischen Schüler und Studierenden die offizielle Sprache (Französisch) besser können als alle anderen europäischen Sprachen (Englisch, Deutsch, Spanisch u. a., die als Fremdsprachen angesehen werden), aber nicht so gut wie die eigene Muttersprache, welche aber nicht in schriftlicher Form vorliegt, obwohl drei Schriftsprachen (Französisch, Englisch, Deutsch oder Spanisch) mit linguistisch-theoretischer Grammatikkonfrontation nebeneinander vermittelt werden. Unter diesen Umständen ist nicht gesagt, daß ivoirische Studierende der Germanistik, die einen französischen Text ins Deutsche übersetzen sollen, diesen in all seiner Textur richtig verstehen. Der bekannte Grundsatz, wonach man einen Text richtig verstanden haben muß, ehe man ihn übersetzen kann, wird hier problematisch (vgl. Hönig 1986: 232). Man kann sich darüber hinaus fragen, wie das Zusammenspiel von Reflex und Reflexion beim ivoirischen Studierenden erfolgen soll, das beim Muttersprachler den Übersetzungsvorgang vorwärtstreibt (vgl. Hönig 1986: 230). In dem Moment, in dem weder Französisch noch Deutsch Muttersprache des Lerners sind, bleibt ihm nur die eigene (generell ivoirische) Sprache als Referenz. Ob er nun den französischen Text direkt in Französisch oder ihn erst in seiner Muttersprache verarbeitet und dekodiert, bevor er ihn umstrukturieren kann, ist eine Frage der Beherrschung der französischen Sprache. Im Aushandeln kultureller Bedeutung aber geht man bekanntlich »vom Eigenen zum Fremden und wieder zurück zum Eigenen«, so Keim, die sich mit Recht

fragt: »Was ist [dem Lernenden] eigener als die Muttersprache?« (Keim 2003: 393). Von dem ivoirischen Studierenden der Germanistik wird erwartet, daß er sich nicht nur ausgangssprachlich (amtsprachlich), sondern auch zielsprachlich (fremdsprachlich) kompetent zeigt. Der Vorteil eines Muttersprachlers des Französischen (der Ausgangssprache) besteht hier darin, daß er Problemen erst in der Umstrukturierung (Rekodierung) begegnen kann, da ein Mißverstehen des Ausgangstextes grundsätzlich ausgeschlossen ist, auch wenn die muttersprachliche Kompetenz mangelhaft sein kann (vgl. Köhring/Beilharz 1973: 242).

Sprache und Kultur sind untrennbar miteinander verbunden; wer eine Sprache erlernt, der lernt auch, bewußt oder nicht, die Kultur derjenigen kennen, die diese Sprache sprechen. Die schwarzafrikanischen Studierenden der Germanistik müssen sich in Übersetzungsübungen deshalb mit drei Kulturen auseinandersetzen, in die sie mehr oder weniger eingedrungen sind; diese Realität muß in Betracht gezogen werden, eben weil die Kompetenz in Bezug auf die eigene Kultur oft nur auf Alltagswissen und Vorverständnis basiert, also nicht immer wissenschaftlich reflektiert ist. Von der Tatsache ausgehend, daß Ausgangs- und Zielsprache für den Schwarzafrikaner fremd sind, sollte man eine lernerzentrierte Übersetzungsdidaktik anwenden, die sich von der herkömmlichen unterscheidet, in der der afrikanische Germanist merkwürdigerweise dem französischen Muttersprachler gleichgestellt wird.

Die »mangelnde Berücksichtigung der sprachlichen Ausgangssituation« der Studierenden, anders gesagt, die allzu »starke Berücksichtigung des Französischen als Bezugssprache« (vgl. Prinz 1989: 181), führt unweigerlich dazu, daß überwiegend französische Texte (von Autoren aus Frankreich) behandelt wer-

den, und man kann sich fragen, ob der so ausgebildete ivoirische Germanist, dessen materielle und vitale Basis in Côte d'Ivoire liegt, »wo z. T. völlig eigene und von [dem] westlichen Denken abweichende kulturelle Muster der Wahrnehmung und Erfahrung existieren, überhaupt eine Entsprechung in der Realität findet« (vgl. Wasmuth 1989: 144).

4. Vorschläge

Nun habe ich einige der Probleme bezüglich der französisch-deutschen Übersetzung umrissen, die für ivoirische (aber auch für viele andere schwarzafrikanische Germanistikstudenten) typisch sind. Es ist davon auszugehen daß eine solche Situation wohl nur auf dem afrikanischen Kontinent anzutreffen ist. Bewußt lasse ich Probleme wie fehlende Fortbildung der Lehrer, unzureichende Versorgung mit Lehrmaterial, sehr spärlicher Bezug von Büchern und Zeitschriften aus dem Ausland, mangelhafte bauliche und infrastrukturelle Bedingungen usw. außer Acht, denn mit diesen Problemen kämpfen alle Länder der sog. Dritten Welt (vgl. Glück 1989: 83 f.). Im folgenden will ich ein paar Vorschläge machen, die zur Minderung der angesprochenen Probleme beitragen sollen. Es wird dabei hauptsächlich um die Beantwortung folgender W-Fragen gehen:

- wer? (Kennenlernen des fremdkulturellen Lernalters),
- wozu? (Ausbildungs- bzw. Übersetzungsziel),
- was? (Auswahl der zu übersetzenden Texte),
- wie? (Textvorbereitung und Übersetzungsmethode).

4.1 Kennenlernen des ivoirischen Lernalters

Daß in Côte d'Ivoire der gesamte Bildungsbereich nach euroamerikanischen »Vorstellungen und Wertorientierungen strukturiert ist«, braucht nicht eigens be-

tont zu werden: »Curricula und Studiengänge folgen dem westlichen Modell von Rationalität und Effektivität« (vgl. Wasmuth 1989: 148). Was hier angestrebt wird, ist ein Lebensniveau, das sich mit dem der sog. Konsumgesellschaften vergleichen läßt. Der steinige Weg zur Moderne bringt mit sich, daß die althergebrachten Werte in Frage gestellt werden. Doch kann dies nicht darüber hinwegtäuschen, daß diese traditionellen Werte in Côte d'Ivoire nach wie vor eine wichtige Rolle spielen. Diese Werte beruhen auf Kulturen (nach dem neuesten Forschungsstand gibt es im Lande vier große Sprachgruppen mit über sechzig Dialekten), die »in erster Linie mündlich tradiert« sind »und von daher wenig Erfahrung im Umgang mit Texten aufweisen« können (Wasmuth 1989: 148). So existieren europäische Kultur(en) und ivoirische Kulturen – nicht immer friedlich – nebeneinander, und die Ivorer (wie auch viele andere Afrikaner) erscheinen als Pendler zwischen Kulturen. Dies läßt deutlich werden, daß »eine grundlegende Analyse des fremdkulturellen Lernalters nämlich in seinem spezifischen historisch-sozialen Kontext, seiner Bedürfnisse und Möglichkeiten [...]« stets im Vordergrund stehen muß (Wasmuth 1989: 143). Ein weiterer Grund für die Adressatenzugewandtheit liegt in der Entfremdungsproblematik; Ihekweazu schreibt in diesem Zusammenhang:

»Afrikanische Germanisten sind solche, deren vitale und materielle Basis in Afrika liegt, deren Interessen sich im gesellschaftlichen Zusammenhang eines afrikanischen Landes definieren und die ihre Relevanz im entsprechenden Erziehungssystem unter Beweis stellen.« (Ihekweazu 1989: 51)

Erst wenn ein Anschluß an die eigene lebendige Kultur gefunden wird, kann vermieden werden, daß die Beschäftigung mit fremden Kulturen (hier französischer und deutscher Kultur) in eine

noch stärkere Akkulturation mündet (vgl. Simo 1989: 119). Sehen wir nun, unter welcher Zielsetzung Übersetzungsübungen abgehalten werden.

4.2 Ziel der Übungen

Mir scheint es unangebracht, vom Ziel der französisch-deutschen Übersetzung zu sprechen, ohne zunächst die Frage nach dem *wozu* der Germanistik in Côte d'Ivoire aufzuwerfen. Also: wozu studiert man Germanistik an ivoirischen Hochschulen? Wer hier eine präzise Antwort erwartet, wird leider leer ausgehen, weil ich keine wagen will, jedenfalls nicht im Rahmen des vorliegenden Beitrages, so heikel das Thema ist; ich habe mir aber vorgenommen, dem Sinn und Zweck des Germanistikstudiums in Côte d'Ivoire künftig größere Aufmerksamkeit zu widmen.

Wenn das Ziel des Deutschstudiums an der »Ecole Normale Supérieure d'Abidjan« (der Pädagogischen Hochschule) sich in einer Reproduktionsfunktion erschöpft, ist es an den beiden Universitäten (Abidjan-Cocody und Bouaké) unspezifisch: die Studierenden haben kein klares Berufsziel, so daß ihre Ausbildung eher als Prestigegarant fungiert, der im besten Fall lediglich auf eine Anstellung im administrativen Bereich (nach gezielter Berufsausbildung) hoffen läßt (vgl. Wasmuth 1989: 150). Abgesehen von der Lehrtätigkeit – deren Zukunft aufgrund einer Überproduktion unsicher ist – stehen die weiteren, oft betonten Lehr- bzw. Lernziele der Germanistik in Côte d'Ivoire bzw. in Afrika (z. B. Diplomatenlaufbahn, Tourismus, Übersetzen/Dolmetschen usw.), die das Fach legitimieren sollten, in krassem Widerspruch zur

Wirklichkeit: Hierzulande hat man als Germanist kein anderes Ziel als Deutschlehrer zu werden oder künftige Deutschlehrer auszubilden, und seit einigen Jahren nimmt die Zahl der Absolventen, die keine Anstellung finden, drastisch zu¹. Die einzige(?) Motivation, die die Studierenden dazu bringen kann, (noch) Germanistik zu studieren, scheint, sich dadurch später mögliche bessere Berufschancen zu eröffnen. Auf welches Ziel soll unter diesen Umständen der Unterricht hinsteuern?

Vertreter einer »anderen Germanistik in Afrika« sind der Meinung, das Fach sollte sich nicht in einem »Kosten-Nutzen-Kalkül« verfangen, denn Deutsch als Kultursprache habe mit »Technologie-Transfer« nichts zu schaffen. In diesem Zusammenhang schreibt Leo Kreuzer:

»[...] Um ihre Auseinandersetzung und Verständigung über einen eigenen Entwicklungsweg voranzutreiben, brauchen die Afrikaner ein wissenschaftliches Instrumentarium zur vergleichenden Kulturanalyse. Und als vergleichende Kulturwissenschaft hätte die Germanistik eine Chance, sich in Afrika nützlich zu machen.« (Kreuzer 1989: 107)

Das Lernziel für afrikanische – also auch ivoirische – Germanisten wäre demnach eine kulturelle Kompetenz. Eine kontrastive Kulturanalyse ist aber nicht möglich, wenn Erkenntnisse aus der eigenen Kultur nicht vorhanden sind; und das ist für unzählige afrikanische Studierende der Fall. Wie soll eine vergleichende Kulturanalyse in einem Land wie der Côte d'Ivoire, wo es keine landesspezifische einheitliche Kultur gibt, vor sich gehen? Welcher Lehrer wäre in der Lage, die vielfältigen ivoirischen Kulturen mit der

1 Die immer schwierigere wirtschaftliche und soziale Lage des Landes hat u. a. zur Folge, daß ehemalige Germanistikstudenten heute in fast allen Berufen tätig sind: Sie sind bei der Armee, der Sicherheitspolizei, in Banken und Versicherungen, im Gesundheitswesen, im Handel, im Verkehrswesen usw. anzutreffen.

deutschen analysierend zu vergleichen? Die Übersetzungsaktivitäten werden also bezüglich der Muttersprache in heterogenen Gruppen entfaltet, wobei die Lehrkraft die Muttersprachen der Lernenden nicht kennt.

Man sieht: die entwicklungspolitische Relevanz der Germanistik in Côte d'Ivoire ist nicht gerade selbstverständlich, jedenfalls nicht, wenn die Absolventen dann auf der Straße sitzen. Trotzdem wird Germanistik hier unangefochten betrieben, so daß man ruhigen Gewissens der Frage nach dem Ziel der französisch-deutschen Übersetzung nachgehen kann.

Im Gegensatz zum Ziel der Germanistik in ivoirischen Hochschulen ist das der Übersetzung als Unterrichtsfach etwas leichter zu bestimmen. Im allgemeinen haben die Übungen eine Art (?) übersetzerischer Kompetenz (Translationskompetenz) zum Ziel. Translationskompetenz bedeutet, um mit Wilss zu sprechen, »die Fähigkeit, gemeinsprachliche und fachsprachliche Texte in der Zielsprache adäquat zu reproduzieren« (Wilss 1977: 219).

Dem Übersetzungsdidaktiker fällt also die Aufgabe zu, die Reflexionskette Kultur – Situation – Text – Textstelle »bewußt zu machen, sie vorzuführen und einzuüben. [...] Und dies bedeutet nichts anderes, als aufzuzeigen, wie eine Textstelle jeweils im Text eingebettet ist und damit in einer Situation innerhalb einer Kultur« (Kußmaul 1986: 210).

In der Praxis wird man – bezogen auf meine Erfahrung im ivoirischen Kontext – feststellen, daß die Übersetzungsübungen u. a. Überprüfen der Sprachkenntnisse, Erweitern des Wortschatzes, Memorieren von grammatischen Regeln sowie kontrastives Analysieren zweier oder dreier (afrikanischer, französischer und deutscher) Kulturen bedeuten. Das alles hat nichts anderes zum Ziel als eine Über-

setzungskompetenz, zu der nach Nord (1999) u. a. folgende Aspekte gehören:

- »Sensibilität gegenüber der Kulturgebundenheit jedes Verstehens,
- Kenntnis der kulturspezifischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Verhaltenskonventionen der fremden im Kontrast zur eigenen Kultur und
- Eine Methodik für eine funktionale Textanalyse auf allen Rängen der Sprachverwendung. [...].

Eine übersetzerische Grundkompetenz müßte [...] auch folgende Fähigkeiten umfassen:

- die Fähigkeit, Übersetzungsprobleme zu erkennen und konsistente, funktionsgerechte Strategien zu ihrer Lösung zu entwerfen, und
- die Fähigkeit, das Wissen um die Kulturspezifika von Textsorten und Funktionssignalen bei der Produktion funktionsgerechter Texte einzusetzen.« (Nord 1999, zitiert nach Keim 2003: 385)

Übersetzen ist also eine komplexe Aktivität im Zusammenspiel von muttersprachlicher, fremdsprachlicher und übersetzerischer Kompetenz, was für den ivoirischen Germanistikstudenten problematisch ist.

4.3 Textauswahl

Um zu zeigen, wie unentbehrlich es ist, im interkulturellen Lernprozeß von der eigenen Realität auszugehen, schrieb A. Sow 1986 folgendes:

»Um dem kritischen Denken Stoff zu bieten, kulturelle Konflikte durchschaubar zu machen, ein gesellschaftliches und ein Literaturbewußtsein zu wecken, gilt es einer Beschäftigung mit deutscher Literatur eine Auseinandersetzung mit der afrikanischen Literatur voranzustellen«. (Snow 1989: 124)

Wer aus irgendwelchen Gründen diese Binsenwahrheit nicht gelten läßt, bahnt dem Lerner den Weg zu einer noch stärkeren Akkulturation, wie Wasmuth am Beispiel Indonesien treffend behauptet:

»[...] im Hinblick auf den [fremdkulturellen] Lerner erscheint mir Fremdheit als Ansatzpunkt problematisch, da das Fremde,

zumal westlicher Provenienz, tendenziell immer noch als das Bessere gedeutet wird, was mit einem latenten Unterlegenheitsgefühl einhergeht und unreflektierte Einlassung auf fremdkulturelle Verhaltensweisen und Bewertungsmuster bei gleichzeitiger Verleugnung der eigenen Tradition begünstigt [...]« (Wasmuth 1989: 151).

Obwohl sowohl Sow als auch Wasmuth über Vermittlungsprozesse interkultureller Hermeneutik im Fach Deutsch als Fremdsprache schreiben, lassen sich ihre Behauptungen auch auf die Übersetzungsdidaktik übertragen, da ja auch literarische Texte übersetzt werden, oder wenigstens da sich Literaturunterricht in vieler Hinsicht organisch an den Sprachunterricht anschließen kann. Rein didaktisch gesehen, führt die ausschließliche Behandlung euroamerikanischer Texte dazu, daß der dabei erlernte Wortschatz oft nur latent und unbewußt verfügbar bleibt, weil der Lernende selten die Gelegenheit hat, dieses Vokabular zu gebrauchen.

Der Auswahl ivoirischer bzw. afrikanischer Texte als Ansatzpunkt sind aber Grenzen gesetzt. Wie oben schon angedeutet, gibt es in Côte d'Ivoire keine einheitliche Kultur, aufgrund der Vielfalt der im Lande gesprochenen Sprachen; einige dieser Sprachen werden erst seit wenigen Jahren in ausgewählten Grundschulen versuchsweise unterrichtet. Gerade deshalb spielt die französische Sprache, die bereits landesübergreifend ist, hier noch eine entscheidende Rolle. Nun kann man bemerken, ivoirische Realität in Französisch, das ist ja bereits eine Mischung von zwei (oder mehreren) Kulturen! Dies ist eine Tatsache, die man leider in Kauf nehmen muß, weil es momentan keine bessere Lösung gibt.

Gibt es überhaupt Verfügbares in ivoirischen und deutschen Realitäten, wenn die Kulturunterschiede innerhalb der Côte d'Ivoire schon so bemerkenswert

sind? Es läßt sich nicht leugnen, daß die oralen Literaturen Afrikas und Deutschlands viele Ähnlichkeiten aufweisen. So stellt Ihekweazu fest:

»Es wird häufig darauf hingewiesen, daß sich aus dem Vergleich von oralen Literaturen, Volksliedern, Märchen etc. leicht Verständnisbrücken bauen lassen, die auf strukturellen Gemeinsamkeiten prä-zivilisatorischer ›primitiver Kulturen‹ beruhen. Da gibt es zweifellos einen immensen Fundus von Motivanalogien, Strukturgleichheiten und Funktionsverwandtschaft, mit dem Vorteil sprachlicher Einfachheit, die hier ein ideales Feld für Kulturaustausch vermuten lassen. Das reicht bis in die Anfänge nationaler Literatur unter dem Einfluß christlicher Mission – in Germanien nicht anders als in Ländern der Dritten Welt.« (Ihekweazu 1984: 98)

Nicht nur oralliterarische Texte eignen sich für die Ausbildung der afrikanischen Studierenden der Germanistik zu ihrem späteren Beruf; meines Erachtens nach sollten in erster Linie alle Texte geeignet sein, solange sie für das Leben des Lerners in der Gesellschaft relevant sind, d. h. die Übungen sollten die Studierenden auch zur fremdsprachlichen »Bewältigung der eigenen Situation« befähigen. In diesem Zusammenhang können die Lernenden auch dadurch motiviert werden, daß sie bezüglich der Textauswahl ihre Meinung äußern dürfen: »In einem nach dem Prinzip der Autonomie ausgerichteten Unterricht kann die Entscheidung auch mit den Lernenden ausgehandelt werden« (Keim 2003: 388).

Als Beispiel eignet sich folgendes Verfahren, das ich zu Beginn der Übungen am Semesteranfang erprobe. Die Studierenden im zweiten Jahrgang (DEUG 2) bekommen ausgewählte Texte afrikanischer und französischer Autoren vorgelegt und sollen sagen, welche Texte sie vorrangig behandeln möchten. Die überwältigende Mehrheit spricht sich verständlicherweise für die afrikanischen

Texte aus, weil diese ihnen zugänglicher sind. Die Kehrseite der Medaille aber ist, daß solche Texte aufgrund der kulturellen Unterschiede sehr schwer zu übersetzen sind, obwohl sie richtig verstanden werden: unzählige afrikanische Realitäten finden keine Entsprechungen in der deutschen Sprache (im Französischen ist es auch nicht immer glücklich, was übrigens zum sog. »français ivoirien« geführt hat). Doch schreckt diese Tatsache die Lernenden keineswegs ab, für die es wichtiger ist, erst einmal die eigene Realität in der Fremdsprache zu bewältigen. Und da »Übersetzungen keinen anderen Zweck [haben] als den der interkulturellen Verständigung« (Ihekweazu 1984: 89), ist es notwendig, daß die bereits in französischer Sprache vorliegende »Oratur« Afrikas in die Curricula mit einbezogen wird.

Die Auswahl der geeigneten Texte allein reicht jedoch längst nicht, um aus der französisch-deutschen Übersetzung »ein Instrument zur sprachlichen Bewältigung der eigenen Situation und Fortbildung der eigenen Identität« zu machen (Zimmer 1989: 138). Daß der Lehrer über die Textauswahl hinausgehen muß, stellt auch Kußmaul im folgenden fest:

»Es genügt freilich noch nicht, einen geeigneten Text ausgewählt zu haben, und dann zu sagen: Nun übersetzt mal! Man kann nicht ins Blaue hinein übersetzen.« (1986: 227)

Ich will deshalb zum Schluß einiges über Textvorbereitung und Übersetzungsmethode kurz besprechen.

4.4 Übungsprozeß

Beim Durchblättern einiger gängiger Übungsbücher (z. B. Schanen/Homburg 1989) ist mir aufgefallen, daß manche Autoren neben längeren Texten auch kontextlose Sätze oder gar Wörter eines bestimmten Wortfeldes mit deren Entsprechungen in der Zielsprache als Ein-

stiege bieten; dabei werden aber nicht alle Möglichkeiten angeführt, was auch verständlich ist. Nur scheint mir das Üben mit Einzelwörtern und/oder einzelnen Sätzen nicht effizient, weil der nicht sehr fortgeschrittene Lerner dadurch den Eindruck gewinnt, daß die Vokabeln immer denselben Sinn haben, im Gegensatz zu dem, was Lado dazu schreibt: »Wortbedeutungen ändern sich, je nach dem Kontext, von Satz zu Satz, und zwar in feinen Nuancen oder auch völlig« (1977: 216). Diese Tatsache muß wohl Paepcke zu der folgenden Behauptung geführt haben:

»Wir übersetzen weder Wörter noch Sprachen, sondern Texte. Textübersetzen verweist auf eine Begrenzung, weil jeder Text in eine Situation eingebettet ist, die selbst nicht Sprache ist. Diese Situation ist der kulturelle, geschichtliche oder wirtschaftlich-soziale Raum, in dem ein Text zu uns redet.« (Paepcke 1986: 107)

Aus dieser Feststellung kann man folgern, daß es grundsätzlich unmöglich sein sollte, einzelne Wörter und Sätze zu übersetzen, eben weil sie losgelöst sind von jeglichem Kontext. Dies betont auch Keim, wenn sie behauptet:

»[...] der Sinn der pädagogischen Übersetzung liegt in der Förderung der Reflexion über Sprache, der Sensibilisierung für die Vielfalt an Sprachstrukturen, der Sensibilisierung für die Verbindung von Sprache und Kultur u. a. Eine kontextlose Übersetzung von Wortlisten, als extremes Beispiel, wird in keinem Fall dazu beitragen.« (Keim 2003: 388)

Aus diesen Gründen sollte man Übungen dieser Art möglichst vermeiden, es sei denn, man verfolgt einen anderen Zweck als den der übersetzerischen Kompetenz. Ich habe schon darauf hingewiesen, daß das Französische fälschlicherweise als Muttersprache der Ivorer angesehen wird, daß man aber einen Text erst richtig verstehen muß, bevor man ihn übersetzen kann. Wer also mit ivoirischen Studierenden Übersetzungsübungen durch-

führt, muß die Feststellung treffen, daß eine große Anzahl von Fehlern auf mangelhafte »amtssprachliche« Kompetenz zurückzuführen ist. Selbstverständlich kann man dabei Fehler nicht übersehen, die auf mangelhafte fremdsprachliche Kompetenz zurückzuführen sind, aber diese erscheinen eher als weniger grob, da ja die fremdsprachliche Kompetenz erzielt werden soll. Um die Prozesse des Leseverständnisses zu unterstützen, muß eine intensive und kritische Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext herbeigeführt werden, d. h., um mit Paepcke zu sprechen,

»vor dem Textübersetzen das Textverstehen durch eine Beschreibung des auf der Textebene Gesagten abzusichern. Eine solche Beschreibung enthält Hinweise auf die prinzipielle Bedingtheit des Gesagten und zugleich ein Vertrauen darauf, daß wir durch konzentriertes Lesen den Gesamtzusammenhang des Gesagten auf das Gemeinte zurückführen, um auf diese Weise eine angemessene Orientierung für das Übersetzen zu gewinnen« (Paepcke 1986: 114).

Dies bedeutet: Lehrer und Studierende sollten nach Reiß

»mit Hilfe einer Textanalyse feststellen, um welche Art Text es sich beim vorliegenden Übersetzungsmaterial handelt. [...] Dabei geht es nicht vordergründig darum, etwa zu konstatieren, ob es sich um ein diplomatisches Dokument oder eine juristische Urkunde, eine Abhandlung oder ein Essay, eine Kurzgeschichte oder eine Novelle etc. handelt. Vielmehr muß, da jeder Text nur mit dem Mittel der Sprache zustande kommt (für mathematische Formeln etwa erübrigt sich eine Übersetzung), untersucht werden, welche Funktion die Sprache im vorliegenden Text ausübt« (Reiß 1981: 77).

Auf der Basis einer solchen Analyse könnte man zwei Textsorten unterscheiden: zum einen Texte, die in einem spezifischen ivoirischen bzw. afrikanischen Milieu verankert sind, deren Verständnis die Kenntnis, eventuell sogar die Teil-

nahme an der gegebenen Lebenswelt voraussetzt, zum anderen Texte, die nicht in einem spezifischen afrikanischen Kontext (kultureller, historischer, sozialer, ökonomischer, politischer Situationskontext) verankert sind, sondern ein Europabild vermitteln (vgl. Koller 1981: 269), und die, weil sie dem afrikanischen Studierenden fremd erscheinen dürften, erklärungsbedürftig sind. Diese Überlegungen sind, meiner Ansicht nach, Grundlage für eine geglückte Übersetzung.

Es fällt mir sehr schwer, an dieser Stelle konkrete Vorschläge für das praktische Vorgehen zu machen, weil meine Erfahrungen in diesem Bereich für außerivorische Verhältnisse unfaßbar wären. Es gibt in unserer Fakultät nicht einmal genug Übungsräume, und wenn man einen ausfindig macht, muß das Problem der Sitzplätze (für alle Teilnehmer unter Einbeziehung des Dozenten) noch gelöst werden! Unter diesen Umständen ist es praktisch unmöglich, die Lernenden z. B. in Gruppen aufzuteilen, wie dies an manchen Hochschulen gemacht wird (vgl. Keim 2003: 390 f.). In Erwartung besserer Lehr- bzw. Lernbedingungen erprobe ich seit einigen Jahren folgendes Verfahren: Nach der Vorbereitungsphase (u. a. Erschließung des Originaltextes) nimmt jeder Lernende eine Kopie des zu übersetzenden Textes mit nach Hause mit folgenden Anweisungen:

- bis zur nächsten Sitzung eine eigene Version des Textes anzufertigen;
- damit zu rechnen, daß mehrere Studierende während der zweistündigen Sitzung nacheinander an die Tafel geschickt werden, an die sie ihre Arbeit schreiben sollen (Auswahl rein zufällig);
- alle Teilnehmer sollen bereit sein, die Fehler ihrer Kommilitonen zu entdecken und zu erklären, worauf sie möglicherweise zurückzuführen sind;

– an der Stelle der gefundenen Fehler Korrekturvorschläge anzubringen.

Eine solche Aufgabe ermöglicht nicht nur die Aktivierung von Vorwissen, sondern auch die Übernahme von Verantwortung (jeder Teilnehmer muß ja mindestens einmal im Semester an die Tafel), die Evaluation durch die Kommilitonen und nicht zuletzt eine gewisse Motivation. Es hat sich in der Tat gezeigt, daß alle Studierenden ein besonderes Interesse daran haben, u. a. die Bedeutungs- und Schreibfehler, die grammatischen, sprachlichen, stilistischen Inkongruenzen eines Mitlerner zu verbessern. Während dieser Übungen hüte ich mich, den Lösungsversuchen der Teilnehmer meine eigene Musterlösung entgegenzustellen, denn ein Übersetzungsunterricht ist vor allem argumentativ, und es muß begründet werden, warum ein Ausdruck so und nicht anders übersetzt wird (vgl. Kußmaul 1986: 226).

Da es hier vor allem darum geht, daß die Lerner die Fehler selbst entdecken und deren Ursachen ermitteln, ist dieser Vorgang sicher zeitraubend, weil jeder Vorschlag daraufhin untersucht werden muß, ob er möglich und akzeptabel ist. Daneben haben die Lerner die Möglichkeit, allerlei Fragen bezüglich des Inhalts und der Form des Zielsprachetextes zu stellen, was wiederum noch mehr Zeit erfordert. Dies führt unvermeidlich zur Feststellung, daß bis zum Ende des Semesters bzw. des Studienjahres nur eine geringe Textmenge bewältigt werden kann. Doch ist diesbezüglich folgende Behauptung Kußmauls ziemlich beruhigend:

»In einem kognitiv-rationalen Übersetzungsunterricht geht es [...] nicht darum, möglichst viel Text in möglichst kurzer Zeit zu übersetzen, sondern darum, anhand eines Beispieltexes Strategien einzuüben, mit denen prinzipiell jeder Text übersetzt werden kann.« (Kußmaul 1986: 227)

5. Ausblick

Zusammenfassend kann folgendes festgestellt werden: Französisch ist die Amtssprache, nicht die Muttersprache der Mehrheit der Ivorer; ivorische Studierende leben in einer anderen Umwelt, haben andere kulturelle Hintergründe und sicherlich andere Probleme als ihre Studienkollegen in Deutschland oder in Frankreich. Diese Tatsachen verlangen für die ivorischen Studierenden der Germanistik ein anderes übersetzungsdidaktisches Verfahren, das ihre besondere Situation berücksichtigt und von ihren kulturellen Hintergründen ausgeht. Mir sind die Schwierigkeiten, die mit einem solchen Unternehmen verbunden sind, wohl bekannt: es geht u. a. und vor allem darum, die ivorische bzw. afrikanische Realität in einer fremden Sprache zu erfassen. Diesbezüglich sind das Englische und das Französische einige Schritte weiter, und sie zeigen, wie man einige dieser Probleme überwinden kann. »Wer sich nicht weiß zu raten, schau, was andere vor ihm taten«, besagt ein deutsches Sprichwort.

Literatur

- Coseriu, Eugenio: »Falsche und richtige Fragestellungen in der Übersetzungstheorie«. In: Wilss, Wolfram (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981, 27–47.
- Glück, Helmut: »Meins und Deins = Unserers? Über das Fach ›Deutsch als Fremdsprache‹ und die ›Interkulturelle Germanistik‹«. In: Zimmermann, Peter (Hrsg.): *›Interkulturelle Germanistik‹. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt am Main: Lang, 1989, 57–92.
- Hönig, Hans G.: »Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse«. In: Snell-Hornby, Mary (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke, 1986, 230–251.

- Ihekweazu, Edith: »Erschwerte Verständigung. Deutscher Literaturunterricht in der Dritten Welt«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10 (1984), 86–106.
- Ihekweazu, Edith: »Afrikanische Germanistik. Ziele und Wege des Faches in der ›Dritten Welt‹ am Beispiel Nigerias«. In: *DAAD Dokumentationen & Materialien* 16. Bonn: DAAD, 1989, 47–65.
- Keim, Lucrecia: »Übersetzung im DaF-Unterricht«, *Info DaF* 30, 4 (2003), 383–394.
- Klamert, Patricia: »Übersetzungsbezogene Analyse eines Textabschnitts aus Tennessee Williams' ›The Important Thing‹«. In: Wilss, Wolfram (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981, 353–366.
- Köhring, Klaus H.; Beilharz, Richard: *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik*. München: Hueber, 1973.
- Koller, Werner: »Anmerkungen zu Definitionen des Übersetzungsvorgangs und zur Übersetzungskritik«. In: Wilss, Wolfram (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981, 263–274.
- Koschmieder, Erwin: »Das Problem der Übersetzung«. In: Wilss, Wolfram (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981, 48–59.
- Kreutzer, Leo: »Legitimationsprobleme einer Germanistik in Afrika.« In: *DAAD Dokumentationen & Materialien* 16. Bonn: DAAD, 1989, 104–109.
- Kußmaul, Paul: »Übersetzen als Entscheidungsprozeß. Die Rolle der Fehleranalyse in der Übersetzungsdidaktik«. In: Snell-Hornby, Mary (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke, 1986, 206–229.
- Lado, Robert: *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber, 1977.
- Nord, Christiane: *Fertigkeit Übersetzen. Erprobungsfassung*. München: Goethe-Institut, 1999 (Fernstudieneinheit 39).
- Paepcke, Fritz: »Textverstehen – Textübersetzen – Übersetzungskritik«. In: Snell-Hornby, Mary (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke, 1986, 9–29.
- Prinz, Manfred: »Zur Tradition interkulturellen Sprachunterrichts in Senegal«. In: Zimmermann, Peter (Hrsg.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt am Main: Lang, 1989, 175–189.
- Reiß, Katharina: »Textbestimmung und Übersetzungsmethode. Entwurf einer Texttypologie«. In: Wilss, Wolfram (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981, 76–91.
- Reiß, Katharina: *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Heidelberg: Groos, 1983.
- Schanen, François; Homburg, Horst: *L'Allemand par le thème annoté et corrigé*. Paris: Nathan, 1980.
- Simo: »Germanistik und Selbstfindung. Zur Didaktik Fremdverstehen-Selbstverstehen«. In: *DAAD Dokumentationen & Materialien* 16. Bonn: DAAD, 1989, 117–122.
- Snell-Hornby, Mary: »Übersetzen, Sprache, Kultur«. In: dies. (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke, 1986, 9–29.
- Sow, Alioune: »Vergleich von Literatur im Vermittlungsprozeß deutscher als fremdkultureller Literatur«. In: *DAAD Dokumentationen & Materialien* 16. Bonn: DAAD, 1989, 123–135.
- Wasmuth, Werner: »Zur Problematik eines Konzeptes – Theorie und Praxis interkultureller Hermeneutik im Fach Deutsch als Fremdsprache, dargestellt am Beispiel Indonesien«. In: Zimmermann, Peter (Hrsg.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt am Main: Lang, 1989, 139–153.
- Wilss, Wolfram: *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart: Klett, 1977.
- Zimmer, Wolfgang: »Plädoyer für eine adressatenspezifische kontrastive Germanistik für afrikanische Deutschlehrer«. In: *DAAD Dokumentationen und Materialien* 16. Bonn: DAAD, 1989, 136–145.
- Zimmermann, Peter (Hrsg.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt am Main: Lang, 1989.

Die universitäre Übersetzerausbildung in der Mongolei am Beispiel des Übersetzers für Deutsch

Susanne Becker

0. Einleitung

Im folgenden möchte ich die universitäre Übersetzerausbildung an der Universität für Geisteswissenschaften in Ulaanbaatar exemplarisch für das Übersetzerstudium in der Mongolei darstellen und mit den Anforderungen des mongolischen Arbeitsmarktes für Übersetzer in Beziehung setzen. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Tatsache, daß die Studierenden nach meinen Beobachtungen, die sich auf die Studienjahre 2002–2004 beziehen, selten vorbereitet sind, um sich auf dem spezifischen, relativ kleinen mongolischen Übersetzermarkt behaupten zu können.

Die Darstellung des Arbeitsmarktes wird mit der Übersetzerausbildung anhand einer kurzen Beschreibung der Curricula und vor allem der Problemdarstellungen in der Ausbildung in Beziehung gesetzt. Die Synthese mündet in grundlegende Überlegungen für eine neue Organisation des Studiums bzw. eine Neuverteilung der Ausbildungsschwerpunkte, um die Studierenden gezielter auf den vorhandenen Übersetzermarkt vorzubereiten.

1. Der Arbeitsmarkt

Der Übersetzermarkt in der Mongolei ist klein. Die wichtigsten Fremdsprachen sind neben Englisch und Chinesisch Russisch, Deutsch, Koreanisch und Japanisch.

In diesen Sprachen werden jährlich ca. je 25–30 Absolventen an den beiden staatlichen Universitäten ausgebildet, etliche ungezählte an den privaten Hochschulen, die aber zu 90% eine wesentlich schlechtere Ausbildung erhalten und deshalb auch hier außer Acht gelassen werden.

Viele der Absolventen arbeiten nach ihrem Studium aber nicht als Übersetzer oder Dolmetscher, sondern als Deutschlehrer in privaten Sprachkursen oder an Hochschulen. Mindestens die Hälfte der Absolventen versucht in Deutschland ein zweites Studium zu absolvieren, wobei Fächer wie Wirtschaftswissenschaften und Jura bevorzugt werden.

Vor diesem Hintergrund fragt man sich, wie die Ausbildung verändert werden sollte, um bei den Studierenden ein Umdenken zu forcieren, ihnen nicht die Motivation während des Studiums zu nehmen und vor allem auf einen real existierenden Arbeitsmarkt richtig und besser vorzubereiten.

1.1 Welche Arbeitsmöglichkeiten gibt es für die Absolventen?

Nach meinen Beobachtungen und auch nach Gesprächen mit professionellen Übersetzern und Dolmetschern sind die Arbeitsmöglichkeiten relativ eingeschränkt. Die Tourismus-Branche wird dabei zu allererst genannt. Hier handelt

es sich aber um eine drei- bis viermonatige Saisonarbeit. Die Aufgaben des Dolmetschers berühren ganz verschiedene Bereiche wie z. B. Fremdenführer/Guide, Regionalkonsultant, Dolmetscher, Organisator, Koch.

Ein zweiter Arbeitsbereich für die Absolventen sind (z.T. auch erst nachdem sie einige Erfahrungen im Berufsleben gesammelt haben) sicherlich die verschiedenen Projekte, die von ausländischen Organisationen oder Stiftungen in der Mongolei durchgeführt werden (z. B. von der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GTZ und dem Deutschen Entwicklungsdienst DED. Selten werden für die Projekte jedoch reine Übersetzer/Dolmetscher gesucht, meistens werden Bürokräfte, PR-Fachleute, Seminarleiter etc. gebraucht. D. h. auch hier werden neben den Sprach- und Übersetzungskompetenzen des Absolventen vielfältiges Fachwissen aus den Bereichen gefordert, in denen das Projekt angesiedelt ist (für deutsche Projekte sind dies Landwirtschaft, Wirtschaft, Rechtswesen etc.), welches sie durch vorherige Berufserfahrung bzw. durch ein zweites Studium in Deutschland oder in der Mongolei sammeln können.

Eine weiterer Arbeitsbereich, den man sicherlich nicht unterschätzen sollte, sind die Übersetzungsbüros. Die Mehrzahl der Übersetzungsaufträge liegt im Bereich der Übersetzung von Dokumenten (Studienbücher, Pässe, Beglaubigungen, alle Arten von Urkunden etc.), was im Studium nur z. T. Beachtung findet.

Weitere Fachübersetzungen betreffen Geschäftskorrespondenz, also Arbeitsplätze in der Wirtschaft und im Handel.

Hinzu kommen wenige Stellen bei den Fernseh- und Nachrichtensendern, bei denen vor allem ausländische Nachrichten übersetzt und Filme synchronisiert bzw. untertitelt werden. Dies ist ebenfalls ein Bereich, der in die Ausbildung noch nicht integriert wurde.

2. Die Übersetzerausbildung

Hier möchte ich kurz ein allgemeines Bild des Übersetzerstudiums in Ulaanbaatar zeichnen, anschließend gehe ich noch auf Beobachtungen zum Selbstverständnis der Studierenden ein.

2.1 Allgemeines zum Studium

Nach 10jähriger Schulausbildung beginnen die Studierenden im Schnitt mit 17 Jahren ein vierjähriges Übersetzerstudium. Kombiniert werden kann eine Fremdsprache mit Abschluß als Übersetzer/Dolmetscher oder Lehrer (nicht in der Fremdsprache Deutsch) mit einer zweiten Fremdsprache, Wirtschaft, Informatik (bzw. Anwendung von Computerprogrammen), Tourismus oder Journalistik (vgl. Anhang 1).

Die Studierenden beginnen ihr Studium ohne bzw. mit geringen Vorkenntnissen in der Fremdsprache. Das hat zur Folge, daß für 7 (von 8) Semester Sprachunterricht vorgesehen ist (vgl. Anhang 2).

Das größte Problem der Ausbildung liegt wohl gerade hier: Die Studierenden beginnen ihr Übersetzerstudium nicht mit ausreichenden fremdsprachlichen Kompetenzen. Vorlesungen, Seminare und Übungen zur Übersetzungswissenschaft/Translation beginnen im 2. Studienjahr, wenn die Studierenden laut Curriculum die Mittelstufe 1 in der Fremdsprache abgeschlossen haben.

2.2 Das Curriculum für den Studiengang Übersetzer/Dolmetscher

Das Curriculum sieht 6 aufeinander aufbauende Module vor – ein Modul pro Semester, beginnend im 3. Semester. Hinzu kommen sogenannte Spezialkurse für Übersetzen.

Am Anfang liegt der Schwerpunkt auf Übersetzungen von der Fremdsprache in die Muttersprache von Texten aus den Themenbereichen Politik, Gesellschaft, Kunst und Kultur, also von soge-

nannten allgemeinsprachlichen Texten. Literarische Texte finden zu einem geringen Teil in den Spezialkursen Beachtung.

Die Studierenden sollen befähigt werden, stilistische, lexikalische, syntaktische und semantische Besonderheiten im fremdsprachlichen Text festzustellen und bei der Übersetzung in die Muttersprache »Äquivalente« zu finden. Neben diesen linguistischen Aufgaben soll aber auch die Autorenintention, die Textfunktion und der Kontext in die Problemlösung mit einfließen. Außerdem sollen die Studierenden befähigt werden, fachsprachliche Texte zu übersetzen, die angewandten Methoden zu benennen und überhaupt ihre Arbeit zu diskutieren. Weiterhin sieht das Curriculum Übungen zur Übersetzungskritik vor.

Am Ende der Ausbildung sollen die Studierenden neben den übersetzerischen Tätigkeiten wissenschaftlich im Bereich der Translationswissenschaft arbeiten können.

In den sog. Spezialkursen (Vorlesungen, Seminaren und Übungen) sind Übersetzungen von Texten aus den Bereichen Wirtschaft, besonders genormten Textsorten wie z. B. Geschäftskorrespondenz oder Dokumenten, Tourismus (Ethnographie, Tradition, Geschichte, Mentalität, Religion, Kunst und Kultur; mündlich und schriftlich), Literatur und computerunterstütztes Übersetzen vorgesehen.

Hinzu kommt Simultandolmetschen I und II, Konsekutivdolmetschen und Übersetzungsvergleiche.

Es werden also insgesamt hohe Ziele angestrebt, die jedoch nach meinen Beobachtungen in der Realität nicht erreicht werden. Von einer Dolmetscherausbildung kann z. B. nicht die Rede sein, da technische Anlagen und qualifizierte Lehrkräfte fehlen.

2.3 Allgemeine Überlegungen zum Studium

2.3.1 Auftretende Probleme in der Ausbildung

Viele Schwierigkeiten der Studierenden bei der Anfertigung von Übersetzungen sind einerseits darauf zurückzuführen, daß sie noch über keine Erfahrung im praktischen Umgang mit Übersetzungen verfügen und daß ihre Sprach- und Kulturkompetenz für die Zielsprache noch unvollständig ist. Dies zeigt sich bei stark am einzelnen Wort orientierten Übersetzungen, Rezeptionsschwierigkeiten bei Übersetzungen aus der Fremdsprache und Produktionsschwierigkeiten in die Fremdsprache. Andererseits bestehen aber auch Probleme hinsichtlich der muttersprachlichen Kompetenz. Im Muttersprachenunterricht in der Schule entwickeln die Studierenden für viele Textsorten, die im Alltag des Übersetzers und Dolmetschers eine Rolle spielen, nur eine passive, aber keine aktive Kompetenz. D. h. bei der Übersetzung eines Textes in die Muttersprache geht es oft erst einmal um den Erwerb von Kompetenz für eine bestimmte Textsorte und nicht um Übersetzungskompetenz (vgl. Nord 2002).

Eine weitere Schwäche im Ausbildungskonzept besteht in der Parallelität der Übersetzungswissenschaft und der Übersetzungsübungen. Noch vor bzw. parallel zur Einführung eines Begriffsinstrumentariums für die Translation und damit einhergehend überhaupt der Sensibilisierung der Studierenden für die Problematik der translatorischen »Rezeption fremder Kulturen« (Nord 2002: 23) sind in den bisher vorgestellten Curricula Übersetzungsübungen vorgesehen. Ist ein Studierender überhaupt in der Lage, auf eine wie auch immer geartete Weise einen Text zu übersetzen, bevor er für solche Aufgaben zumindest im Ansatz sensibilisiert wurde und bevor er seine

Sprachkenntnisse auf ein sehr gutes Mittelstufenniveau gebracht hat? Um diesem Problem zu begegnen schlägt Nord z. B. ein Übersetzerpropädeutikum als Vorstufe zum Übersetzungsunterricht vor, das neben anderen Modulen, die die Studierenden für übersetzungsrelevante Kompetenzen sensibilisieren sollen, ein Modul über Grundbegriffe der Translation vorsieht.

Neben einer Einführung in grundlegende Begriffe wie Translation, Übersetzen, Dolmetschen, Übersetzungstypologien, Übersetzungsverfahren soll ein kritisches Bewußtsein für die Problematik der übersetzungsbedingten Rezeption fremder Kulturen geweckt werden. Dazu eignet sich besonders der bilaterale oder multilaterale Übersetzungsvergleich, also der Vergleich von mehreren Übersetzungen eines Textes in eine oder mehrere andere Sprachen, sowie die Übersetzungskritik mit den dazugehörigen Ausgangstexten (allerdings ohne Bewertung!), unter Einbeziehung möglichst vieler verschiedener Textsorten (Nord 2002: 23).

Aber nicht nur die Sprach- und Kulturkompetenz der Studierenden ist zu entwickeln, auch die Sach- und Fachkompetenz bezieht sich oft nur auf die Bereiche, die die Studierenden direkt betreffen.

Korrigiert werden muß auch die meist in der Schule geprägte Vorstellung, daß für übersetzerische Fertigkeiten gute sprachliche Kenntnisse ausreichen.

Recherchekompetenzen bzw. -kenntnisse und Vorstellungen darüber sind überhaupt nicht vorhanden und werden nach meinen Beobachtungen auch nicht in Übungen oder Seminaren angeboten. Recherchieren beschränkt sich auf die Suche von einzelnen Wörtern im zwei- oder einsprachigen Wörterbuch. Hilfsmittel wie Parallel- oder Hintergrundtexte, Wörterbucharbeit, Internetdatenbanken, Glossare etc. werden nur sehr selten angeboten bzw. eingesetzt.

3. Das Selbstverständnis und die Erwartungen der Studierenden

Es ist zu beobachten, daß die Studierenden sich fast ausschließlich als Sprachstudenten verstehen. Sie legen den Schwerpunkt ihres Studiums auf Kompetenzerlangung in den Arbeitssprachen und vernachlässigen andere Ausbildungsinhalte (vgl. Herting 1997: 79 f.). Das liegt vor allem daran, daß es sich in der Übersetzerausbildung an mongolischen Universitäten durchweg um das Erlernen von Nichtschulsprachen handelt. Daher wird kompetenzerweiternden Veranstaltungen in den ersten Semestern kein Platz eingeräumt. Im Mittelpunkt stehen vor allem Lexik- und Grammatikerwerb in der Fremdsprache.

3.1 Welche Erwartungen haben die Studierenden an das Translationsstudium?

In vielen Gesprächen, die ich mit den Studierenden im Unterricht, aber auch in der Freizeit geführt habe, kristallisierte sich immer wieder heraus, daß die Studienanfänger wie auch die Absolventen keine konkreten Vorstellungen vom Übersetzen oder Dolmetschen haben. Es wird selten ein Unterschied zwischen den beiden Disziplinen gemacht, selbst im Sprachgebrauch der Absolventen (und Dozenten) ist dies noch viel zu häufig beobachtbar. Um so notwendiger ist die Sensibilisierung für das Fach.

Oft wird von den Studierenden (wie auch immer wieder unter Laien festzustellen ist) erwartet, daß man im Übersetzerstudium vor allem gute Sprachkenntnisse erwirbt. Ein häufig genannter Grund für die Wahl der Fachrichtung Translation ist »das Interesse an Fremdsprachen«. Es ist also zu vermuten, daß übersetzerische Kompetenz mit fremdsprachlicher Kompetenz gleichgesetzt wird. Hierher gehört auch die Erwartung, daß nach einer vierjährigen bezahlten Ausbildung die

Grundlagen für ein Studium in Deutschland gelegt werden.

Im weiteren gehe ich kurz auf die Freizeitgestaltung der Studierenden ein. In den Gesprächen stellte sich sehr schnell heraus, daß Freizeitgestaltung im europäischen Sinne in der Mongolei (noch) nicht existiert bzw. sich erst langsam entwickelt. Die wenigsten haben echte Hobbys, sondern verbringen ihre Freizeit mit »Fernsehen«, »mit Freunden«, mit »schlafen«, »spazieren gehen« oder mit »Musik hören«. Nur einige treiben Sport, obwohl der Stellenwert von Sport in der Gesellschaft immer hoch war bzw. ist und auch steigt. Doch hier muß wohl eingestanden werden, daß der Faktor Geld in der Freizeitgestaltung eine starke Rolle spielt und somit nur wenige die Möglichkeit haben, ihre Freizeit im westlichen Sinne »zu gestalten«.

Auch das Lesen von Literatur und Zeitungen/Zeitschriften ist nicht so verbreitet. Viele Studierende lesen in der Fremdsprache nur die Pflichtlektüre aus den Literaturseminaren; für die mongolische Literatur vermute ich ebenfalls, daß die Kenntnisse nicht über die Standardwerke hinausgehen. Warum erwähne ich dies hier? Dahinter steht die Frage nach dem Weltwissen als Grundlage für das Übersetzen/Dolmetschen und die ständige Erweiterung der Wissensbasis des Übersetzers/Dolmetschers.

4. Überlegungen für eine Umorientierung in der Ausbildung von Übersetzern an mongolischen Universitäten in Ulaanbaatar

Bei Veränderungen im Curriculum müssen Rahmenbedingungen, Ressourcen und Zielvorstellungen der jeweiligen Universität, des Landes und der Studierenden beachtet werden. Behörden, Berufsorganisationen und Interessensvertreter sowie der Arbeitsmarkt beeinflussen die Rahmenplanung (vgl. Freihoff

1999: 26 f.). Wie auch die Ressourcen im Sinne der äußeren Rahmenbedingungen, zu denen Finanzen, Räumlichkeiten, Ausstattung mit Geräten, Bibliotheken, Sprachlaboren, Dolmetschanlagen etc. gehören. Hier finden wir in Ulaanbaatar allgemein Arbeitsbedingungen, die die Ausbildung auf hohem Niveau erschweren; eine Dolmetscherausbildung ist z. B. wie schon erwähnt aufgrund fehlender technischer Anlagen ganz ausgeschlossen.

Die Ressourcen bezogen auf Lehrkörper und Studierende (Motivation, Vorbildung, geistige Kapazitäten) beeinflussen ebenfalls Lehr- und Unterrichtsmethoden, Zeiträume und Zielsetzungen (vgl. Freihoff 1999: 27).

Ein generelles Problem liegt in der Anerkennung der Translationswissenschaft als eigenständige Wissenschaft und als eigenständiges Studium. Es wird als Philologiestudium gedeutet. Wie in jeder anspruchsvollen Ausbildung ist auch hier ein fachkundiger Lehrkörper notwendig und diesbezüglich muß unbedingt ein Umdenken im Hinblick auf die Translationsausbildung stattfinden.

Die Vorbildung der Studierenden resultiert aus einer zehnjährigen Schulbildung, die – je nach Schule und Standort (Ulaanbaatar, Aimakzentrum oder Sumzentrum) – relativ große Niveauunterschiede aufweist. Selbstverständnis und Motivation wurden schon angesprochen. Auf weitere Einflußfaktoren wie z. B. kulturelle und wirtschaftliche Infrastruktur vor Ort, Werte und Ideale der Lehrenden und der Lernenden soll hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

4.1 Propädeutikum oder Aufbaustudium?

Generelle Überlegungen zur Verbesserung der Ausbildung von Übersetzern an mongolischen Universitäten führen dazu, entweder ein Übersetzerpropädeu-

tikum einzuführen (vgl. hierzu Nord 2002), um die Studienanfänger für die Problematik des Übersetzens zu sensibilisieren, bevor mit den eigentlichen Übersetzungsübungen begonnen wird. Dies könnte parallel zur Fremdsprachenausbildung geschehen.

Ich sehe das größte Problem jedoch darin, daß das Übersetzerstudium ohne (ausreichende) Sprachkenntnisse begonnen wird. Daher müßte entweder ein z. B. einjähriger Intensivsprachkurs sowie ein »Kulturkurs« vor die eigentliche Ausbildung zum Übersetzer gelagert werden oder im Bachelorstudium ein breites Sprach- und Kulturwissen gemeinsam mit weiteren übersetzungsrelevanten Kompetenzen vermittelt werden. In einem 1½ jährigen Masterstudiengang (= Regelstudienzeit für einen aufbauenden Masterdegree in der Mongolei) müßten die interessierten und begabten Studierenden zu Spezialisten in ihrem Fach ausgebildet werden. Hier sollten mehrere Fachrichtungen zur Spezialisierung im Rahmen der Translation zur freien Wahl angeboten werden, orientiert am Arbeitsmarkt und der Arbeitsmarktpolitik der Zukunft (vgl. Beschreibung des Arbeitsmarktes unter 1.1). Aufgrund der Tatsache, daß viele Absolventen ein Studium in Deutschland in einer anderen Fachrichtung anstreben, ist diese Variante einem dem Studium vorgelagerten Intensivsprachkurs oder »Kulturkurs« vorzuziehen.

Wie sollte nun – diesen Überlegungen folgend – das Bachelor- und Masterstudium aussehen?

Das Schwergewicht im Rahmen des Bachelorstudiums muß in den ersten zwei Jahren auf dem Erwerb der Fremdsprache liegen. Damit einhergehend soll die muttersprachliche Kompetenz verbessert, das Weltwissen und natürlich auch die Kulturkompetenz sowohl für die

Muttersprache als auch für die Fremdsprache ausgebaut werden.

Der Erwerb ausreichender Fremdsprachenkenntnisse bedeutet, daß die in der Ausgangssprache *passiven Kenntnisse* (Nord 2002: 18) unter Einsatz von übersetzungsrelevanten Hilfsmitteln das Verstehen und die Analyse des Ausgangstextes ermöglichen. Wenn hier von Sprachkompetenz gesprochen wird, ist natürlich auch die Kulturkompetenz in der Fremdsprache mitgemeint.

Die *aktive (Übersetzungs-)Kompetenz* (Nord 2002: 18) der Zielsprache (übersetzt wird erst einmal in die Muttersprache) muß die Erstellung des Zieltextes unter Berücksichtigung des Übersetzungsauftrags gewährleisten. Hierbei ist es wichtig, das Bewußtsein für den Sprach- und Kulturkontrast zu schärfen. Das geschieht vor allem durch die Verbesserung der Textkompetenz, so daß schon in dieser Phase übersetzungsrelevante Textsorten besprochen und in Übungen kontrastiv bearbeitet werden.

Nord schlägt Übungen wie die »Analyse und Produktion von Texten zu bestimmten Themen, Korrektur defekter Texte, Textsortenvergleich, ›intrakulturelles Übersetzen‹ oder ›Textsortentausch‹, also Umtexten von Texten für andere Adressaten, Medien, Zwecke oder aus anderer Senderperspektive« (Nord 2002: 20) vor (zu weiteren Übungen mit Textsorten vgl. Schäffner 2002).

Wenn dann ein ausbaufähiges, für einfache Übersetzungen ausreichendes Niveau der fremdsprachlichen und der Kulturkompetenz erreicht ist, sollte der zweite Schwerpunkt auf die Translationswissenschaft gelegt werden. Ziel im Bachelorstudium soll nicht sein, spezialisierte (Fach-)Übersetzer auszubilden, sondern ein Basiswissen zu vermitteln, so daß die Studierenden lernen, Strategien für zukünftige Übersetzungsaufträge zu entwickeln. Es sollte beachtet werden,

daß in den Lehrveranstaltungen immer nur ein kleiner Ausschnitt eines Themas oder Bereichs behandelt werden kann, ausgewählt meist durch die Lehrkraft, repräsentiert durch den ausgewählten Text.

Eine wichtige Rolle spielen hier die übersetzungsrelevanten Faktoren wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände zum Übersetzenlernen (vgl. Nord 1996).

Die Fähigkeiten sollten aufbauend auf vorhandenen Anlagen durch gezielte Übungen weiter entwickelt werden. Dazu gehören die Analysefähigkeit für den Vergleich zwischen Übersetzungsauftrag und Ausgangstext, die Entscheidungsfähigkeit für die Wahl der adäquaten Strategie(n) zur Erstellung des Zieltextes, die sprachliche Kreativität für die Umsetzung der getroffenen Entscheidungen und die Urteilsfähigkeit, die hilfreich bei der Qualitätssicherung ist.

Das Wissen kann unabhängig von der Anwendung vermittelt werden. »Berufskunde« und Praktika vermitteln Praxiswissen, Auslandsaufenthalte Sprach- und Kulturwissen, sprach- und übersetzungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen vermitteln metasprachliche sowie theoretisch-methodische Kenntnisse, Kulturkunde vermittelt Kulturkenntnisse und Sensibilität für Kulturunterschiede. Sach- und Fachwissen wird im Rahmen der Ergänzungsfächer vermittelt.

Unter den Fertigkeiten werden Techniken, die durch Training weitgehend internalisiert werden können, zusammengefaßt. Auftragsinterpretation, Textanalyse, Textproduktion, Recherche und Strategieentwürfe können ohne Einbindung in die Übersetzung geübt, aber bei den Studierenden nicht vorausgesetzt werden.

Wenn die Studierenden durch Übungen in diesen drei Kategorien sensibilisiert

werden können, ausgestattet mit gutem Recherchewissen, kann man davon ausgehen, eine gute Basis für weiterführende Spezialisierungen – sei es durch ein Masterstudium oder auf der zukünftigen Arbeitsstelle – gelegt zu haben.

Einschränkend wirkt hier aber die schlechte Ausstattung der Studierenden und der Universität Ulaanbaatar mit möglichen Hilfsmitteln. Nicht für alle stehen zwei- oder einsprachige Wörterbücher zur Verfügung, ganz davon abgesehen, daß das einzige aktuelle Wörterbuch Mongolisch-Deutsch/Deutsch-Mongolisch eine Neuauflage einer nicht überarbeiteten Fassung von 1981 ist (Vietze 1998). Nicht jeder hat privat Internetzugang, der auch nie kostenlos ist, und die Bedingungen im PC-Pool der Universität sind in keiner Weise ideal.

Im Masterstudium sollte eine Spezialisierung in verschiedenen Fachbereichen erfolgen, einerseits durch die Vermittlung von Sach- und Fachwissen in Ergänzungsfächern, andererseits durch Fachübersetzungen. Für die Mongolei scheinen Bereiche wie Tourismus, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Geschäftskorrespondenz und Urkundenübersetzung wichtig. Technische Übersetzungen machen bisher nur einen geringen Teil aus, hier sind aber Veränderungen zu erwarten. In der Softwarebranche – ein wichtiger Arbeitgeber für Übersetzer in Europa – spielen Übersetzungen z. B. keine Rolle. Alles wird auf Englisch produziert und rezipiert.

Das Masterstudium sollte also aufbauend auf den Grundkompetenzen aus dem Bachelorstudium Spezialisten für die oben genannten Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt ausbilden. D. h. Konsultanten, Texter etc. für Wirtschaft und Recht wie auch Tourismusexperten und qualifizierte, vereidigte Urkundenübersetzer.

Weiterhin wäre zu überlegen, Filmuntertitelung bzw. Filmsynchronisierung in Übungen anzubieten, da auch für diesen Bereich zu erwarten ist, dass die Arbeitsangebote zunehmen werden.

Literatur

- Freihoff, Roland: »Curriculare Modelle«. In: Snell-Hornby, Mary; Hönig, Hans G.; Kussmaul, Paul; Schmitt, Peter A. (Hrsg.): *Handbuch der Translation*. 2., verbesserte Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 1999, 26–31.
- Herting, Beate: »Zur Integration von Übersetzungswissenschaft und Übersetzungspraxis in der Ausbildung«. In: Fleischmann, Eberhardt; Kutz, Wladimir; Schmitt, Peter A. (Hrsg.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, 1997, 79–86.
- Kautz, Ulrich: *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: iudicium in Kooperation mit dem Goethe-Institut, 2000.
- Nord, Christiane: »Wer nimmt den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht«. In: Lauer, Angelika; Gerzymisch-Arbogast, Heidrun; Haller, Johann; Steiner, Erich (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 1996, 313–327.
- Nord, Christiane: »Anleitung zum Trockenschwimmen – Übersetzerpropädeutikum als Vorstufe zum Übersetzungsunterricht«. In: Feyrer, Cornelia; Holzer, Peter (Hrsg.): *Translation: Didaktik im Kontext*. Frankfurt a. M.: Lang, 2002 (Innsbrucker Beiträge zu Sprache, Kultur und Translation, 1), 15–28.
- Sagave, Helmuth: *Translatorisches Handlungsinventar*. Eine Abhandlung zur übersetzungswissenschaftlichen Ausbildung aufgrund einer empirischen Untersuchung mit multivariater Faktorenanalyse. Hamburg: Dr. Kovac, 2000 (Schriftenreihe Philologia, 43).
- Schäffner, Christina: »Entwicklung von übersetzungsorientierter Textkompetenz«. In: Feyrer, Cornelia; Holzer, Peter (Hrsg.): *Translation: Didaktik im Kontext*. Frankfurt a. M.: Lang, 2002 (Innsbrucker Beiträge zu Sprache, Kultur und Translation, 1), 41–58.
- Snell-Hornby, Mary; Hönig, Hans G.; Kussmaul, Paul; Schmitt, Peter A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. 2., verbesserte Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 1999.
- Vietze, Hans-Peter: *Wörterbuch Deutsch-Mongolisch*. 5. unveränderte Auflage. Leipzig et al.: Langenscheidt, 1998.
- Wilss, Wolfram: *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung. Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen*. Tübingen: Narr, 1996.

Anhang 1

Fächerkombinationen und Aufnahmeprüfungen an der Universität für Geisteswissenschaften Ulaanbaatar, Mongolei 2002

Fächer mit Bachelorabschluss	Zweites Hauptfach	Aufnahmeprüfung
Übersetzen / Dolmetschen		
Englisch	<ul style="list-style-type: none"> – Übersetzen/Dolmetschen (2. und 3. Fremdsprache) – Pädagogik (Methodik/Didaktik der 1. und 2. Fremdsprache) – Tourismus – Journalismus 	Fremdsprache

Fächer mit Bachelorabschluß	Zweites Hauptfach	Aufnahmeprüfung
Koreanisch	<ul style="list-style-type: none"> - Übersetzen/Dolmetschen (2. und 3. Fremdsprache) - Pädagogik (Methodik/Didaktik der 1. und 2. Fremdsprache) - Computerunterstütztes Übersetzen - Tourismus - Journalismus 	Fremdsprache
Französisch	<ul style="list-style-type: none"> - Übersetzen/Dolmetschen (2. und 3. Fremdsprache) - Pädagogik (Methodik/Didaktik der 1. und 2. Fremdsprache) - Computerunterstütztes Übersetzen - Tourismus - Journalismus 	Fremdsprache
Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> - Übersetzen/Dolmetschen (2. und 3. Fremdsprache) - Pädagogik (Methodik/Didaktik der 1. und 2. Fremdsprache) - Computerunterstütztes Übersetzen - Tourismus - Journalismus 	Fremdsprache
Chinesisch	<ul style="list-style-type: none"> - Übersetzen/Dolmetschen (2. und 3. Fremdsprache) - Pädagogik (Methodik/Didaktik der 1. und 2. Fremdsprache) - Computerunterstütztes Übersetzen - Tourismus - Journalismus 	Fremdsprache
Japanisch	<ul style="list-style-type: none"> - Übersetzen/Dolmetschen (2. und 3. Fremdsprache) - Pädagogik (Methodik/Didaktik der 1. und 2. Fremdsprache) - Computerunterstütztes Übersetzen - Tourismus - Journalismus 	Fremdsprache
Russisch	<ul style="list-style-type: none"> - Übersetzen/Dolmetschen (2. und 3. Fremdsprache) - Pädagogik (Methodik/Didaktik der 1. und 2. Fremdsprache) - Computerunterstütztes Übersetzen - Tourismus - Journalismus 	Fremdsprache

Fächer mit Bachelorabschluß	Zweites Hauptfach	Aufnahmeprüfung
Lehrberuf/ Pädagogik		
Englisch	<ul style="list-style-type: none"> - Übersetzen der 1. und 2. Fremdsprache - 2. Fremdsprache (Pädagogik) - Computerunterstütztes Übersetzen 	Fremdsprache
Russisch	<ul style="list-style-type: none"> - Übersetzen der 1. und 2. Fremdsprache - 2. Fremdsprache (Pädagogik) - Computerunterstütztes Übersetzen 	Fremdsprache
Journalismus		
Englisch	<ul style="list-style-type: none"> - Investigationsjournalismus (??) - TV/Radio - Internationaler Journalismus - 2. Fremdsprache 	Berufsfähigkeit (??)
Tourismusmanagement		
Koreanisch	<ul style="list-style-type: none"> - Management im Naturtourismus - Management historisch-kultureller Tourismus (??) - Hotelmanagement 	Mathematik
Japanisch	<ul style="list-style-type: none"> - Management im Naturtourismus - Management historisch-kultureller Tourismus (??) - Hotelmanagement 	Mathematik
Wirtschaftsmanagement		
Englisch	<ul style="list-style-type: none"> - Betriebswirtschaft - Finanzmanagement - Marketing - Human Resource Management 	Mathematik
Koreanisch	<ul style="list-style-type: none"> - Betriebswirtschaft - Finanzmanagement - Marketing - Human Resource Management 	Mathematik
Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> - Betriebswirtschaft - Finanzmanagement - Marketing - Human Resource Management 	Mathematik
Internationaler Handel / Wirtschaftsmanagement		
Englisch	<ul style="list-style-type: none"> - Internationales Finanzmanagement - Internationales Marketing 	Mathematik
EDV-Management / Informationssysteme		
Englisch	<ul style="list-style-type: none"> - PC-Modulierung - Systemanalyse 	Mathematik

Fächer mit Bachelorabschluß	Zweites Hauptfach	Aufnahmeprüfung
<i>Computer Software</i>		
Englisch	– PC-Modulierung – Computerunterstütztes Übersetzen	Mathematik

Fächer mit Diplomabschluß (3 Jahre Studium in der Abendschule)	ohne Nebenfach	Aufnahmeprüfung
<i>Übersetzen</i>		
Englisch		Fremdsprache
Japanisch		Fremdsprache
Deutsch		Fremdsprache
Chinesisch		Fremdsprache

Anhang 2

Curriculum DaF an der Universität für Geisteswissenschaften Ulaanbaatar, Mongolei 2002

Das Curriculum für Deutsch sieht folgende Stundenverteilung vor:

- | | |
|---|-----------|
| 1. Semester 240 Unterrichtseinheiten (Grundstufe) | 9 Credits |
| 2. Semester 210 UE (Mittelstufe 1) | 8 Credits |
| 3. Semester 150 UE (Mittelstufe 2) | 6 Credits |
| 4. Semester 90 UE (Mittelstufe 3) | 3 Credits |
| 5. Semester 90 UE (Oberstufe 1) | 3 Credits |
| 6. Semester 60 UE (Oberstufe 2) | 2 Credits |
| 7. Semester 60 UE (Oberstufe 3) | 2 Credits |
| insgesamt 900 Unterrichtseinheiten | |

Die Entwicklung eines regionalen DaF-Lehrwerks für die Primarstufe als Konsequenz der türkischen Bildungsreform

Ayten Genç

1. Einleitung

Im Jahre 1997 wurde in der Türkei im Rahmen der Bildungsreform landesweit die achtjährige Schulpflicht eingeführt. Ein wichtiger Grund für diese Änderung war der Kandidatenstatus der Türkei für die Europäische Union, der auf dem OSZE-Gipfel in Helsinki 1999 beschlossen wurde. Aufgrund dieser Reorganisation des Bildungssystems haben sich die Lehrprogramme in Richtung auf die empfohlenen Kriterien der EU-Lehrprogramme verändert. Diese Neuorientierung hatte zur Folge, daß der Beginn des Fremdsprachenunterrichts auf die vierte Klasse der Primarstufe vorverlegt wurde. Man wollte damit erreichen, daß die Schüler¹ schon früh mit einer Fremdsprache vertraut werden und ihre sprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten erweitern. Aber in welche Fremdsprache die Schüler eingeführt werden, ist der Eigenverantwortung der Schulen und der Eltern überlassen. Allerdings wird in den meisten Schulen Englisch als Fremdsprache unterrichtet. Von insgesamt 3.165.075 Schülern in den Primarschulen

nahmen im Schuljahr 1997/98 97,5 % am Englischunterricht, 2,1 % am Deutschunterricht und 0,4 % am Französischunterricht teil (Genç 1999: 302). Konsequenz ist, daß in den letzten Jahren Deutsch an den Schulen kontinuierlich an Bedeutung verloren hat und die Anzahl der Schüler, die in der Grundschule Deutsch lernen, nicht allzu hoch ist. Aber natürlich wurde ein Lehrplan für diese Gruppen entwickelt und ein dem Lehrplan entsprechendes regionales DaF-Lehrwerk erstellt.

2. Lehr- und Lernziele im frühen Fremdsprachenunterricht

Das übergeordnete Lehrziel im staatlich neuentwickelten Lehrplan für den frühen Fremdsprachenunterricht ist:

»Die Bedeutung des Fremdsprachenlernens zu vermitteln und in diesem Bereich Interesse, Freude und Bedürfnis zu wecken, damit die Schüler Kommunikationsfähigkeit anstreben und Hörverstehen, Sprechfertigkeit, Leseverstehen und Schreibfertigkeit entwickeln.« (Lehrplan 1997: 590)

Um diese Ziele zu erreichen, sollen die Lehrer kommunikativ und schülerorien-

1 Die benutzten Personenbezeichnungen beziehen sich sowohl auf die männlichen als auch auf die weiblichen.

tiert unterrichten und ihre Rolle verändern; erst dann werden die Schüler an den Aktivitäten teilnehmen. Im zur Zeit geltenden Lehrplan für die 4. und 5. Klasse werden folgende Lernziele hervorgehoben:

- sich bewußt werden, daß neben der türkischen Sprache auch andere Sprachen gesprochen werden;
- Bereitschaft zur Kommunikation in einer Fremdsprache;
- Schulung des Hörverstehens;
- Gedanken und Gefühle mündlich ausdrücken;
- Schulung des Leseverstehens;
- Notieren des Wesentlichen im Text;
- Gedanken und Gefühle schriftlich ausdrücken;
- Schulung der Schreibfertigkeit;
- Singen von Liedern und Reimen in der Fremdsprache/Lernen durch Spiele;
- sich über die Lautunterschiede der fremden und türkischen Sprache bewußt werden;
- die Erkenntnis gewinnen, daß Sprachlernen für das gesamte Leben nützlich ist;
- der anderen Kultur und ihren Werten gegenüber tolerant sein.

3. Das regionale Lehrwerk »Hallo, Kinder!« für den frühen Fremdsprachenunterricht

Die *Deutsch-Kommission* im Erziehungsministerium hat den für die Primarstufe entwickelten Lehrplan und die Lehrziele berücksichtigt und im Jahr 1998 ein regionales DaF-Lehrwerk mit dem Titel »Hallo, Kinder!« herausgegeben. Dies ist das erste und einzige regionale Lehrwerkprodukt für die Primarstufe und wurde von der Deutsch-Kommission erstellt, die aus türkischen Deutschlehrern und aus einem deutschen Fachberater besteht, der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Köln beauftragt wurde.

»Hallo, Kinder!« richtet sich an 10–11jährige türkische Schüler, die erst ab der vierten Grundschulklasse mit dem Fremdsprachenlernen beginnen und bisher keine Sprachlernerfahrung haben. Das Lehrwerk, dessen Konzept dem kommunikativen Ansatz verpflichtet ist, verfolgt das Ziel, daß die Schüler mit Hilfe von visuellen und auditiven Materialien imitativ und spielend lernen und kommunikative Kompetenz erwerben. Das gesamte Lehrwerk besteht aus einem Lehrbuch, einem Schülerarbeitsheft, einem Lehrerhandbuch und Kassetten, die alle Hörtexte aus dem Lehrbuch und Ausspracheübungen zur Entwicklung des Hörverstehens enthalten.

3.1 Lehrbuch

In dem einbändigen Lehrbuch finden sich sechs Lektionen:

- *Guten Tag,*
- *Wie alt bist du?,*
- *Das ist meine Familie,*
- *Schule, Schule!,*
- *Was machen wir am Wochenende?,*
- *Wie spät ist es?*

Jede Lektion beginnt mit A, B, C-Teilen, die aus Alltagsdialogen bestehen, mit denen das Sprechen angeregt wird. Die Sprechintentionen in diesen Dialogen entsprechen den übergeordneten Lehrzielen im Bereich der mündlichen Kommunikation. Auf den *Kunterbunt*-Seiten gibt es Kinderlieder, Reime, Ausspracheübungen zum Wiederholen, Nachsprechen bzw. Auswendiglernen und zur mündlichen Arbeit, die die Kinder emotional ansprechen. Auf den Seiten unter der Überschrift *Jetzt lesen wir* befinden sich Texte, die die Kinder zum Lesen anregen sowie Bildgeschichten mit den Leitfiguren Toni und Tina, informationstragende Texte und Fotos mit landeskundlichem Inhalt. Ins Lehrbuch ist ein integraler Bestandteil – am Ende jeder Lektion – unter dem Titel *Wörter aufge-*

nommen und die deutschen Wörter und einige Sprechabsichten in A, B, C-Teilen mit türkischen Entsprechungen aufgelistet, damit die Schüler alphabetisch geordnete Wortlisten benutzen und Wörter in diesen Listen suchen können. Unter dem Titel *Alphabetische Wortliste* im Anhang befinden sich außerdem die Wörter der Lektionen alphabetisch mit Verweis auf die Lektionen und Lektionsteile. In dieser Liste sind die deutschen Wörter mit den türkischen Entsprechungen angegeben.

3.1.1 Aufmachung des Lehrbuchs

Im Lehrbuch findet man die gezeichneten Leitfiguren *Toni und Tina* und weitere Zeichnungen, durch die die Einführungstexte illustriert werden. Die Überschrift der Einführungstexte, die meistens aus Sprechblasentexten bestehen, sind durch Fettdruck hervorgehoben. Außerdem gibt es im Lehrbuch dekorative und informationstragende Fotos sowie Fotos von Istanbul und Berlin, von einem deutschen Klassenraum, von deutschen Kindern in ihrer Freizeit, von türkischen und deutschen Familien und Fotos von Atatürk.

3.1.2 Themen

In diesem Lehrbuch werden die Themen

- Familie,
- Beziehungen zu den anderen,
- Wohnen,
- Schule,
- Freizeitaktivitäten,
- Alltägliches,
- Feste usw.

angeboten. Durch die Auswahl dieser Themen sollen die Schüler das Leben und die Interessen der deutschen gleichaltrigen Kinder kennenlernen und dabei Freude und Spaß beim Lernen haben. Dabei können sie Grundkenntnisse über das alltägliche Leben in deutschsprachigen Ländern erwerben und erhalten so

mit die Gelegenheit, das fremde Lebensumfeld mit dem eigenen Alltag in ihrem Heimatland zu vergleichen. Dies verleitet die Schüler, kulturelle Unterschiede zu erkennen und folglich Toleranz gegenüber den Fremden zu entwickeln. Auch im Lehrerhandbuch wird zum Ausdruck gebracht, daß die zu bearbeitenden Themen im Lehrbuch einen interkulturellen Hintergrund haben und deutschlandsspezifische Informationen enthalten; dadurch können die Schüler zum Vergleichen motiviert und für Entdeckungsreisen in ein fremdes Land begeistert werden (vgl. Kerman 1998b: 13).

3.1.3 Texte

Im Lehrplan für diese Sprachstufe wird darauf hingewiesen, daß Texte für Schüler Informationsquellen darstellen, die sie mit Hilfe von Mustersätzen im Text bei ihren mündlichen Äußerungen anwenden können. Die Schüler festigen und entwickeln durch die Arbeit mit den Texten ihre sprachliche Kompetenz. Im Anfängerunterricht sollte meistens mit didaktisierten Texten wie Dialogen, Bildgeschichten usw. gearbeitet werden, um die sprachlichen Leistungen der Schüler zu fördern, aber nach Bedarf kann natürlich jeder Lehrer auch Texte wie Reime, Lieder und Comics benutzen (Lehrplan 1997: 595).

3.1.4 Grammatikvermittlung

Im Lehrplan wird mitgeteilt, daß die Schüler die einfachen Strukturen spielend anzuwenden lernen und die sprachlichen Grundkenntnisse durch themenbezogene Anknüpfungen und sprachliche Regeln in Gesprächen erwerben (Lehrplan 1997: 596). Daß die Grammatik eine untergeordnete Rolle spielt, erkennt man an der Gestaltung des Inhaltsverzeichnisses und auch an der Präsentation der Lektionen. Die Regeln werden als separate Teile durch Strukturkästchen vi-

sualisiert, mit deren Hilfe die Schüler die Regeln selbst erschließen und einfache Strukturen spielend lernen und anwenden können.

3.1.5 Wortschatzvermittlung

Im Lehrplan steht zur Wortschatzvermittlung:

»Die Schüler lernen 300–400 Wörter, die in alltäglichen Situationen benutzt werden und dem Lese- und Hörverstehen dienen, mit ihrer schriftlichen Wiedergabe. Ab der ersten Unterrichtsstunde soll die einsprachige Vermittlung sowie Erschließen der Bedeutung neuer Vokabeln mit Hilfe von visuellen Mitteln wie Gestik, Mimik, Puppen, Bildern usw. eingesetzt werden. Das neue Vokabular in situativen Zusammenhängen zu vermitteln, erleichtert das Lernen. Wortspielübungen festigen das Gelernte und erleichtern auch das Anwenden des Gelernten.« (Lehrplan 1997: 596)

Außerdem werden auch einige Lerntechniken zur Erarbeitung des Wortschatzes angegeben wie

- Wörter lernen und regelmäßig wiederholen;
- Vokabelheft anlegen;
- Wörter in eine alphabetische Reihenfolge bringen;
- neu gelernte Wörter markieren und schreiben;
- alphabetisch geordnete Wortlisten benutzen und Wörter in diesen Listen suchen (Lehrplan 1997: 596–597).

3.1.6 Phonetik

Die Schüler werden veranlaßt, Wörter und Sätze zu wiederholen und auswendig zu lernen sowie die deutschen Laute und Intonationen nachzuahmen. Im Lehrplan wird festgestellt, daß im Anfängerunterricht besonders eine gute Aussprache und Intonation vermittelt werden sollte, damit den Schülern die deutschen Laute bewußt werden. Die Voraussetzung dafür ist nach dem Lehrplan, daß die Aussprache des Lehrers vorbildlich

ist und daß mit authentischen Hör- und Lesetexten gearbeitet wird. Dementsprechend sollte der Lehrer besonders auf folgendes Rücksicht nehmen und im Unterricht beachten:

- die Aussprache der deutschen Laute, die im Türkischen nicht vorhanden sind wie *qu, w, x, ae, ch, ph, th, ss, sch*;
- unterschiedliche Intonationen bei gleichen Buchstaben;
- Ausspracheschwierigkeit bei hintereinanderfolgenden Konsonanten;
- Diphthonge;
- die Intonation der Aussagesätze und Fragesätze,
- Wortintonation (Lehrplan 1997: 596).

Zur Ausspracheschulung werden auf den *Kunterbunt*-Seiten Lieder, Reime und Zungenbrecher angeboten, die die jeweiligen Laute verstärkt beinhalten.

3.1.7 Übungen

Das schwarz-weiß gestaltete *Schülerarbeitsheft* bietet verschiedenartige Aufgaben und Übungen an, die das Lernmaterial des Lehrbuches ergänzen, eine Differenzierung innerhalb der Lernergruppe sowie verschiedene Sozialformen im Unterricht möglich machen. Die visuell gestützten Übungsangebote nach jeder Lektion beziehen sich auf die Texte im Lehrbuch. Insofern besteht ein Zusammenhang zwischen den Texten im Lehrbuch und den Übungen im Arbeitsheft. Diese Texte sind meist für die schriftlichen Äußerungen gedacht, jedoch werden durch diese visuell gestützten schriftlichen Übungsangebote (z. B. Ergänzungsübungen, Dialogergänzung usw.) die gelernten Strukturen und der gelernte Wortschatz wiederholt und die Schüler auf das kreativ-produktive Schreiben vorbereitet. Die Arbeitsanweisungen werden nicht durch Beispiele und Mustersätze gegeben. Die Schüler müssen aus der Überschrift ableiten können, was sie tun sollen.

Das Arbeitsbuch enthält nur ein Spiel: »Was machen die Kinder«? Außerdem wird im Lehrerhandbuch das *Zahlen-Bingospiel* empfohlen und dafür eine Spielanleitung gegeben, damit die Schüler neue Erfahrungen gewinnen können. Spiele tragen dazu bei, daß sich die Schüler Fremden ohne Hemmung nähern und Ängste überwinden (Lehrplan 1997: 593). Diesen Erklärungen entsprechend schlägt der Lehrplan den Lehrern vor, daß sie im Unterricht weitere zielspezifische Spiele einsetzen, um die Freude am Lernen der deutschen Sprache zu fördern.

3.2 Lehrerhandbuch

Das Lehrerhandbuch, in dem die Konzeption des Lehrwerks vorgestellt wird, besteht aus drei Teilen. Auf der ersten Seite wird eine Übersicht über die Teile des Lehrerhandbuchs gegeben. Im ersten Teil ist der Lehrplan für die 4. und 5. Klasse abgedruckt. Hier findet man auch ausführliche methodische Hinweise, die didaktisch-methodischen Grundlagen, die Erwartungen an die Lehrer und die für den Unterrichtsverlauf erforderlichen Arbeitstechniken. Im zweiten Teil wird Allgemeines über den Aufbau und Inhalt des Lehrbuchs vorgestellt und beschrieben. Im dritten Teil werden lektionenübergreifende Erklärungen und alternative Unterrichtsskizzen mit einfachen Sätzen und in türkischer Sprache angegeben. Zu diesem Teil gehören auch die Hörverstehensübungen, die im Unterricht durchgeführt werden, sowie Vorschläge und Lösungen für die Tests im Arbeitsheft.

4. Abschließende Bewertung

Meiner Ansicht nach ist mit dem Erscheinen von »Hallo, Kinder!«, das das bisher erste und einzige regional erstellte DaF-Lehrwerk für Kinder in der Türkei ist, ein wichtiger Schritt im DaF-Lehrwerkbereich geleistet worden. Diese Arbeit muß

fortgesetzt werden, damit weitere regional erstellte Konzeptionen und DaF-Lehrmaterialien für den frühen Fremdsprachenunterricht entwickelt werden können. Dies belebt und steigert die Marktkonkurrenz in diesem Bereich und führt zur Entwicklung von besseren DaF-Lehrmaterialien. Die Lehrer hätten dann bessere Möglichkeiten, das für ihre Zielgruppe geeignete Lehrwerk auszuwählen.

Zum Lehrwerk »Hallo Kinder!« kann abschließend gesagt werden, daß es für die türkische Zielgruppe geeignet ist, weil es

- zielgruppenspezifische Merkmale berücksichtigt (Alter, Bedürfnisse, Sprachlernerfahrung);
- den übergeordneten Lehr- und Erziehungszielen entsprechend ausgerichtet ist;
- die Begegnung mit den Fremden bzw. den Deutschen fördert und das Interesse dafür weckt;
- Themenbereiche berücksichtigt, die aus dem Alltagsleben stammen und den Schülern Identifikationsmöglichkeiten bieten;
- Texte enthält, mit denen die Kinder z. B. singen üben, Spaß haben;
- landeskundliche Bezüge vorurteilsfrei herstellt;
- verschiedene Übungstypen anbietet, die durch den Wechsel der Arbeitsformen einen interaktiven Unterrichtsverlauf ermöglichen;
- Angaben zur Aussprache enthält, die zur Schulung der Aussprache dienen;
- auf dem Markt preiswert verkauft wird;
- die Lehrer über den Lehrplan und Unterrichtsverlauf informiert.

Aber es wäre wünschenswert, wenn es

- technisch einwandfrei wäre (Druck- und Papierqualität). Denn die visuelle Aufmachung (Bilder, Zeichnungen, Farben, Druckarten u. a.) erleichtert z. B. das Verstehen, steigert die Lern-

motivation und trägt zur Semantisierung des Wortschatzes bei;

- der kindlichen Phantasie entsprechend kunterbunt illustriert erscheinen würde. Denn die bunte Illustration kann die Emotionalität der Schüler ansprechen und die Lernmotivation steigern;
- noch mehr dem Alter angemessene Spiele, rhythmische Texte, Bastelanleitungen, Materialien zum Ausschneiden (z. B. Puppen), Wortkarten enthalten würde;
- statt dekorativer oder informationstragender Fotos noch mehr dynamische Fotos aus dem Alltag der deutschen Kinderwelt anbieten würde;
- statt zweisprachiger Wörterlisten hinter Lektionen und im Anhang des Lehrbuchs ein separates Glossar erstellen würde, damit die Schüler zuerst mit dem Glossar, dann mit den Wörterbüchern umgehen lernen können.

Literatur

- Genç, Ayten: »İlköğretimde Yabancı Dil« (Fremdsprachenunterricht im Primarbereich), *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 11 (1999), 299–308.
- Kerman, Oya; Tükenmez, Nazmiye; Barçın, Kerim; Hartenburg, Jörg: *Hallo Kinder! İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Almanca Öğrenci Kitabı* (Hallo Kinder! Schülerbuch für Deutsch als Fremdsprache, Klasse 4 und 5). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1998a.
- Kerman, Oya; Tükenmez, Nazmiye; Barçın, Kerim; Hartenburg, Jörg: *Hallo Kinder! İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Almanca Öğretmen Kitabı* (Hallo Kinder! Lehrerhandbuch für das Lehrwerk Hallo Kinder! Deutsch als Fremdsprache, Klasse 4 und 5). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1998b.
- Kerman, Oya; Tükenmez, Nazmiye; Barçın, Kerim; Hartenburg, Jörg: *Hallo Kinder! İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Almanca Alıştırma Kitabı* (Hallo Kinder! Schülerarbeitsheft für Deutsch als Fremdsprache, Klasse 4 und 5). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1998c.
- »Lehrplan Deutsch. İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil (Almanca) Öğretim Programı (Lehrplan Deutsch für den Primarbereich Klasse 4 und 5)«, *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (1997), 89–605.

Über die Autoren/Abstracts

Susanne Becker

Diplom-Übersetzerin für die Sprachen Russisch und Französisch. Nach dem Studium 1997 an der Johannes Gutenberg Universität Mainz am Fachbereich für Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaften in Germersheim als Lektorin an der Moskauer Staatlichen Linguistischen Universität tätig. 2000 Zusatzstudium DaF an der Humboldt Universität zu Berlin. 2000–2004 DAAD-Lektorin an der Universität für Geisteswissenschaften in Ulaanbaatar, Mongolei. Tätigkeiten im Bereich der Translationswissenschaft, zum Curriculum in der universitären Übersetzerausbildung und Translationsdidaktik in Verbindung mit der kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachendidaktik

Ayten Genç

Dozentin an der DaF-Abteilung der Hacettepe Universität in Ankara. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache; regionale Lehrwerkanalyse; Erstellung von regionalen Curricula.

Frank G. Königs

Professor; Leiter des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung und Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Didaktik und Sprachlehrforschung an der Philipps-Universität Marburg; Geschäftsführender Direktor des Sprachenzentrums und derzeit Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaften. Ar-

beitsschwerpunkte: Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (insbesondere Deutsch als Fremdsprache und Romanische Sprachen), Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Mehrsprachigkeit, psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts.

Manou Kouassi

Dr. phil.; geb. 1955, gebürtiger Ivorer. 1979 bis 1985 als DAAD-Stipendiat Studium an der Universität des Saarlandes (Saarbrücken) und an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau; Promotion bei Prof. Dr. Lutz Röhrich in den Fächern Volkskunde, Literatur- und Sprachwissenschaft. Seit November 1988 Dozent in der Deutschabteilung der philosophischen Fakultät der Université de Cocody (Abidjan). Unterrichtsfächer: Neuere deutsche Literatur und Sprache (Fachdeutsch, französisch-deutsche Übersetzung, Hörverständnisübungen, Textanalyse) sowie Methodologie der »Maitrise-Arbeit«.

Torsten Schlak

Dr. phil.; Studium der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Sprachlehrforschung und *Second Language Acquisition* in Bielefeld, Bochum und Hawai'i. Magister Artium 1996; Promotion 1999. 2000–2003 Hochschullehrer für Deutsch als Fremdsprache und Sprachlehrforschung an der Universität Osaka. Seit 2003 Juniorprofessor am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum.

<p><i>Info DaF 31, 5 (2004), 513–532</i></p> <p><i>Frank G. Königs: Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen?</i></p> <p>Die Sprachlehrforschung kann auf gut 30 Jahre seit ihrer Entstehung zurückblicken. Dabei hat sie selbst nicht unerhebliche Veränderungen durchgemacht, ohne daß sie dabei ihren grundlegenden Anspruch verändert hätte, begründete Vorschläge für das unterrichtliche Lehren und Lernen von Fremdsprachen auf der Grundlage von empirischen Ergebnissen zu machen.</p> <p>Der vorliegende Beitrag verfolgt drei Zielsetzungen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es wird in einer – aus Platzgründen groben – Skizze umrissen, welchen Entwicklungsgang die Disziplin in den Jahren seit ihrer Entstehung genommen hat. 2. Vor diesem Hintergrund werden im zweiten Teil schlaglichtartig einige Forschungsschwerpunkte dargestellt, die derzeit das Fach (am meisten) bewegen und antreiben. 	<p><i>Info DaF 31, 5 (2004), 533–548</i></p> <p><i>Torsten Schlak: Aus den Erfahrungen anderer Fächer lernen: Wege und Perspektiven der forschungsmethodologischen Ausbildung im Hochschulfach »Deutsch als Fremdsprache«</i></p> <p>Der vorliegende Beitrag plädiert für eine Stärkung der forschungsmethodologischen Ausbildung in Studiengängen »Deutsch als Fremdsprache«. Verschiedene forschungsmethodologische Ausbildungsmodelle werden vorgestellt und mit Blick auf ihre Eignung für die spezifische Situation des Faches »Deutsch als Fremdsprache« diskutiert. Dabei finden neben Beispielen aus dem Bereich der Fremdsprachenforschung auch Ausbildungskonzepte von Fächern mit starker forschungsmethodologischer Tradition, wie der Psychologie und den Sozialwissenschaften, Berücksichtigung.</p>
<p>3. Abschließend wird ein Blick in die Zukunft gewagt und eine Antwort auf die Frage versucht, welche Themen die Sprachlehrforschung demnächst möglicherweise beschäftigen werden.</p>	<p><i>Info DaF 31, 5 (2004), 561–571</i></p> <p><i>Susanne Becker: Die universitäre Übersetzerausbildung in der Mongolei am Beispiel des Übersetzers für Deutsch</i></p> <p>In diesem Beitrag wird universitäre Übersetzerausbildung an der Universität für Geisteswissenschaften Ulaanbaatar exemplarisch für das Übersetzerstudium in der Mongolei dargestellt und mit den Anforderungen des mongolischen Arbeitsmarktes für Übersetzer in Beziehung gesetzt. Ziel ist es, aufgrund der Darstellung des Arbeitsmarktes und der Übersetzerausbildung neue Ansätze für das Übersetzerstudium bzw. eine Umverteilung der Schwerpunkte in der Ausbildung an mongolischen Hochschulen zu finden, so daß die Absolventen gezielter auf den vorhandenen, relativ kleinen spezifischen Übersetzermarkt vorbereitet werden können.</p>

<p><i>Info DaF 31, 5 (2004), 549–560</i></p> <p>Manou Kouassi: Problematik der französisch-deutschen Übersetzung in schwarzafrikanischen Hochschulen. Der Fall Côte d'Ivoire</p> <p>Die Übersetzung gehört zum Fächerkanon aller Hochschulen des frankophonen Schwarzafrika, an denen deutsche Sprache und Kultur gelehrt werden. So muß aus dem Deutschen ins Französische und umgekehrt übersetzt werden. In diesem Prozeß wird der afrikanische Germanistikstudent merkwürdigerweise seinen deutschen oder französischen Kommilitonen gleichgestellt, welcher aus seiner Muttersprache in eine Fremdsprache oder umgekehrt übersetzt, was die (perfekte) Beherrschung der einen Sprache voraussetzt. In der Tat übersetzt der frankophone schwarzafrikanische Germanistikstudent aus einer Amts- in eine Fremdsprache, weil das Französische nicht seine Muttersprache ist. Die besondere Situation eines solchen Lerners verlangt, daß für ihn diesbezüglich</p>	<p><i>Info DaF 31, 5 (2004), 572–577</i></p> <p>Ayten Genç: Die Entwicklung eines regionalen DaF-Lehrwerks für die Primarstufe als Konsequenz der türkischen Bildungsreform</p> <p>Der Kandidatenstatus der Türkei für die Europäische Union hat sich auf den Fremdsprachenunterricht ausgewirkt. Die Lehrpläne und der Beginn des Fremdsprachenunterrichts in den Schulen haben sich in Richtung auf die empfohlenen Kriterien der EU-Lehrpläne ausgerichtet. Für die Gruppen, die mit der Neuorganisation ab der 4. Klasse eine Fremdsprache erlernen, hat man einen neuen Lehrplan und ein neues DaF-Lehrwerk entwickelt. Im vorliegenden Beitrag wird versucht, dieses neue DaF-Lehrwerk für die Primarstufe darzustellen, um mögliche Defizite für zukünftige, regionale Lehrwerkentwicklungen im voraus besichtigen zu können.</p>
<p>eine »andere Didaktik« erdacht wird, die seine »Nachteile« in den Vordergrund stellt. Im Aufsatz wird versucht, die Aufmerksamkeit von Lernern und Lehrern auf dieses Phänomen zu lenken, wobei vorgeschlagen wird, wie das Übersetzen dem Lerner zugänglicher gemacht werden kann.</p>	