

Redaktioneller Beirat:

Dr. Jens Bahns (Kiel), Prof. Dr. Wilfried Brusch (Hamburg),
Prof. Dr. Dieter Buttjes (Dortmund), Prof. Dr. Henning Düwell
(Göttingen), Prof. Dr. Gabriele Kasper (Honolulu), Priv.-Doz. Dr.
Frank G. Königs (Bochum), Prof. Dr. Claire Kramsch (Berkeley),
Prof. Dr. Gudula List (Köln), Prof. Dr. Manfred Raupach
(Kassel), Dr. Gerhard W. Schnaitmann (Ludwigsburg), Prof. Dr.
Wilfried Stölting-Richert (Oldenburg), Dr. Helmut J. Vollmer
(Osnabrück), Prof. Dr. Günther Zimmermann (Braunschweig)

Anschrift der Redaktion:

Redaktion ZFF
c/o Prof. Dr. R. S. Baur
Universität GH Essen, FB3
Universitätsstr. 12
D-45117 Essen
Fax (0201) 1 83 37 39

Erscheinungsweise:

jährlich zwei Hefte, Umfang je Heft ca. 120 Seiten

Bezugsbedingungen:

Bezug nur über den Verlag. Der Preis für das Jahresabonnement ist im
Mitgliedsbeitrag der DGFF enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt
das Jahresabonnement DM 50,-. Einzelhefte kosten DM 30,-.

ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

herausgegeben von

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)
Prof. Peter Doyé (Braunschweig)
Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)
Prof. Dr. Werner Hüllen (Essen)
Priv.-Doz. Dr. Krista Segermann (Dortmund)

1994

Band 5

Heft 1

ISSN 0939-7299

ISBN 3-8196-0292-5

1994 by Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer
Uni-Tech-Center, Gebäude MC, 44799 Bochum
© Zeitschrift für Fremdsprachenforschung
Gesamtherstellung: Druck Thiebes GmbH Hagen
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache

Sigrid Luchtenberg*

The author shows in her paper the relevance of language awareness in the field of German as a foreign or second language. Main topics are: language awareness and holistic teaching, language comparison as a method within language awareness and cultural awareness. Differences between German as a foreign language and German as a second language are described with regard to language awareness. In the second section, the author discusses language awareness as part of intercultural education and stresses again on differences between learning situations in Germany and in the country of origin. Language varieties are given as an example for language awareness. Finally, the relevance of language awareness for teacher training is discussed.

1. Einleitung

Language Awareness-Konzeptionen sind in der Sprachendidaktik in Deutschland in jüngster Zeit im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen in der Grundschule diskutiert worden, u.a. weil im Begegnungssprachenansatz in NRW sprachliches Handeln mit Sprachreflexion im Sinne von *Language Awareness* verbunden wird (vgl. Thürmann & Otten, 1992). In der dort geführten Diskussion wird deutlich, daß damit die in Großbritannien zunächst im Kontext des englischen Primärsprachenunterrichts entwickelten Ansätze für Sprachenlernen im allgemeinen und für bewußte Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Sprachen genutzt werden sollen.

In der herkömmlichen Deutschdidaktik oder Fremdsprachendidaktik spielen solche Ansätze nur eine geringe Rolle. Dagegen wurden für die Entwicklung interkulturellen Deutschunterrichts in deutschen Regelklassen wesentliche Anregungen aus einer Weiterentwicklung der ursprünglichen britischen *Language Awareness*-Konzeptionen übernommen, in denen ausgehend von der sprachlichen Vielfalt in Klasse, Schule und Umgebung Sprachvergleich und Sensibilisierung für Sprachen auf unterschiedlichen Ebenen

* **Korrespondenzadresse:** Priv.-Doz. Dr. S. Luchtenberg, Fachbereich 2, Erziehungswissenschaft, Universität GH Essen, Universitätsstraße 12, D-45117 Essen

(von Wortbildung bis Sprachpragmatik) angeregt wurde (vgl. z.B. Gogolin & Neumann, 1991; Liebe-Harkort, 1992; Reich, 1987).

Im folgenden möchte ich die Bedeutung von *Language Awareness* auch für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und des Deutschen als Zweitsprache aufzeigen (vgl. Abschnitt 2), wobei zu fragen ist, ob und welche Unterschiede sich zwischen Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache ergeben bzw. zwischen dem Unterricht im Zielsprachenland oder im Ausgangssprachenland. Ein interkulturelles Selbstverständnis einer solchen *Language Awareness*-Ansätze aufgreifenden Didaktik kann als grundlegend gelten (vgl. Abschnitt 3). Beispiele sollen in Abschnitt 4 aus dem Bereich der sprachlichen Varietäten gegeben werden. Abschließend soll in Abschnitt 5 auf die Bedeutung für die Lehrerbildung eingegangen werden. Hierbei spielt auch die Frage eine Rolle, inwieweit Lehrwerke *Language Awareness*-Konzeptionen aufgreifen.

Ich werde im folgenden den englischen Begriff *Language Awareness* beibehalten, wie es auch in der Literatur zur Grundschuldidaktik üblich ist, da deutsche Übersetzungen wie Sprachsensibilisierung oder Sprachbewußtheit mehrdeutig oder aber alltagssprachlich besetzt sind, so daß ihre Einführung im Sinne der sprachdidaktischen Konzeption nicht unproblematisch wäre. Wenn auch in einzelnen Unterrichtsbeispielen Ähnlichkeiten mit Konzepten zur sprachlichen Sensibilisierung oder dem Wecken von Sprachbewußtsein erkennbar werden, so kann *Language Awareness* doch als der weiterreichende Begriff gelten.

2. Funktionen von *Language Awareness* in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache

Ziel dieses Abschnitts ist es, mögliche Funktionen von *Language Awareness*-Konzeptionen für Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache zu finden. Dazu gehe ich von *Language Awareness*-Konzeptionen aus und stelle diese Zielen des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache gegenüber, um dann schließlich Zusammenhänge aufzeigen zu können.

2.1 *Language Awareness*

Berichte über schlechte Sprachkenntnisse englischer Kinder sowohl in ihrer Muttersprache wie auch in Fremdsprachen haben in England Anfang der siebziger Jahre zur Suche nach Möglichkeiten und Wegen geführt, diese Sprachkenntnisse zu verbessern (vgl. Hawkins, 1992). In der Diskussion um die Rolle von Sprache im Curriculum entstanden Ansätze und Konzeptionen, die unter dem Begriff *Language Awareness* weiterentwickelt wurden. Inzwischen hat *Language Awareness* in Großbritannien Bedeutung

für Sprachlernen und Umgang mit Sprache in unterschiedlichen Bereichen erhalten (vgl. die Beiträge in James & Garrett, 1992a). Dazu gehören:

- **Sprachlernen im Erstsprachenbereich:** In den Sprachunterricht in der Muttersprache wird verstärkt Reflexion über Sprache, Sprachgebrauch und Sprachverhalten eingebracht. Je nach Schulstufe und Alter werden geschriebene wie gesprochene Sprache einbezogen.
- **Sprachlernen im Fremdsprachenunterricht:** Sprachlernen wird ergänzt durch (vergleichende) Reflexion über die Sprache, die gelernt werden soll. In der englischen Diskussion spielt insbesondere die Vorstellung der "Überbrückung" der Unterschiede zwischen Erst- und Fremdsprache eine Rolle.
- **Sprachlernen zwischen den Schulstufen verbinden:** Die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen zwischen Primar- und Sekundarstufe (etwa in Fachsprachen) sollen durch verstärkte Einbeziehung von *Language Awareness*-Methoden überbrückt werden.
- **Umgang mit Sprache "across the curriculum":** Da Sprache nicht nur in Sprachfächern eine Rolle spielt, sollen *Language Awareness*-Methoden in allen Fächern verwandt und Zusammenhänge aufgezeigt werden.
- **Umgang mit Sprache in multi-lingualen Klassenzimmern:** Dieser in den ersten englischen Ansätzen noch vernachlässigte Aspekt öffnet Sprachreflexion für die in vielen Schulen vorhandene Mehrsprachigkeit, wodurch auch die Beschäftigung mit der jeweiligen Unterrichtssprache neue – vergleichende – Impulse erhält.
- **Lehrerbildung und Erwachsenenbildung:** In der Lehrerbildung dienen *Language Awareness*-Konzeptionen einerseits der sprachlichen Sensibilisierung der Studierenden und andererseits ihrer Befähigung, in der Schule *Language Awareness*-Konzeptionen und -Methoden verwenden zu können. In der Erwachsenenbildung kann *Language Awareness* vor allem der (kritischen) Sprachreflexion dienen.
- **Critical Language Awareness** (vgl. Fairclough, 1992 zu dieser Weiterentwicklung): Aus der Kritik an *Language Awareness*-Konzeptionen, die Sprachverwendung als gegeben ansahen, entwickelten sich sprachkritische *Language Awareness*-Ansätze, in denen der Zusammenhang von Sprache und Macht, Sprachmanipulation und sprachpolitische Fragen im Mittelpunkt stehen.

Nicht sprachliches Handeln steht also in *Language Awareness*-Konzeptionen im Zentrum des (Sprach)unterrichts, sondern Nachdenken und Sprechen über Sprache in allen ihren Bereichen ohne Betonung von sprachstrukturellen Aspekten wie in einem Grammatikunterricht. Dabei soll die

Hinführung zu *Language Awareness* den Sprachunterricht nicht ersetzen, sondern durch die Bewußtmachungsprozesse ergänzen, die dann ihrerseits wieder in die verschiedenen Bereiche des Sprachunterrichts hineinwirken können, da beispielsweise eine bewußte Auseinandersetzung mit Textstrukturen den Lesevorgang erleichtern kann. Für den Fremd- oder Zweitsprachenunterricht ebenso wie für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen gehört zum bewußten Umgang mit der "fremden" Sprache auch Sprachreflexion über die eigene. Ein solches Nachdenken und Sprechen über Sprache ist nicht an eine bestimmte Schul- oder Altersstufe gebunden, wenn auch die ursprünglichen englischen Ansätze für die Sekundarstufe entwickelt wurden (vgl. Hawkins, 1987, S. 4).

Ziele von *Language Awareness* sind (vgl. James & Garrett, 1992, S. 12ff.):

- Neugierde auf und Interesse an Sprache(n) wecken;
- Aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt wecken;
- Sprachanalyse (von Sprachgebrauch) anregen;
- Sprachhandeln bewußter machen: Sprache in soziokulturellen Kontexten verstehen;
- Sprachmanipulation und -mißbrauch durchschauen lernen;
- metasprachliche Kommunikation über Sprache initiieren.

Die Entwicklung von *Language Awareness* und die daran geknüpften Ziele machen deutlich, daß eine einfache Definition schwierig ist. Erschwerend kommt hinzu, daß der Begriff *Language Awareness* sich sowohl auf Inhalte wie Ziele eines sprachorientierten Unterrichts beziehen kann; er kann die Konzeption als solche bezeichnen, aber auch Methoden, nach denen gearbeitet wird. Die Herausgeber der Zeitschrift *Language Awareness* sprechen daher in ihrem ersten Heft von einem *cover term*, der unterschiedliche Festlegungen zulasse (The Editors, 1992, S. 1; vgl. auch Hawkins, 1987, S. 4). Die Beschäftigung mit *Language Awareness* verlangt also auch sorgfältige Abgrenzungen zwischen *Language Awareness* als Konzeption, Unterrichtsinhalt, Methode oder Unterrichtsziel. Wo *Language Awareness* im folgenden ohne Spezifizierung gebraucht wird, geht es um den Begriff im Ganzen, der Konzeption, Inhalte und Ziele umfaßt.

2.1.1 *Language Awareness* und ganzheitliches Sprachlernen

In der britischen Diskussion wird *Language Awareness* Bedeutung auf den drei Ebenen zugeschrieben, die zu einem **ganzheitlichen** Lernen gehören (vgl. James & Garrett, 1992):

1. auf der **kognitiven** Ebene geht es um Einsichten in Sprachmuster und dadurch verbessertes Regelwissen;
2. auf der **affektiven** Ebene handelt es sich um die Herstellung von Einstellungen zu Sprache, wozu etwa auch Freude am Umgang mit Sprache, Sprachspielen u.ä. gehört;
3. die **soziale** Ebene schließlich betrifft die Rolle der Sprache im sozialen Miteinander, aber auch die sprachkritische Auseinandersetzung mit Sprache, also etwa die Aufdeckung von Sprachmanipulation in öffentlichem Sprachgebrauch. Bezogen auf mehrsprachige Gesellschaften kommt die Entwicklung von Toleranz und Interesse an Sprachenvielfalt hinzu.

Language Awareness steht also insofern ganzheitlichen Lernkonzepten nahe, als nicht nur ein bewußterer Umgang mit grammatischen Regeln und Sensibilität in der praktischen Verwendung von Sprache (Eigen- oder Fremdsprache) erreicht werden sollen, sondern auch Einblicke in Kommunikationsverhalten, in soziale sprachliche Regeln sowie die Sprachsituation der Gesellschaft. Damit werden auch emotionalere Zugänge zu Sprache ermöglicht.

Ganzheitliches Sprachlernen bedeutet ferner die Einbindung aller Sprachen, die Lernende kennen oder beherrschen. Bezüge zwischen diesen Sprachen herzustellen hat sowohl institutionell-organisatorische Aspekte wie auch solche der Kursgestaltung selbst:

- Koordination zwischen den Sprachfächern, so daß etwa für Migrantenkinder nicht der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache ohne Bezug zur Erstsprache und dem darin möglichen Unterricht bleibt;
- Herstellen von Bezügen zwischen den erlernten Sprachen als Methode des Unterrichts, so daß etwa Lerner und Lernerinnen des Deutschen als Fremd- oder als Zweitsprache Strategien lernen, um vorhandene Sprachkenntnisse zum Verstehen von Deutsch auszunutzen;
- Öffnung des Unterrichts für Methoden des Sprachvergleichs auf unterschiedlichen Ebenen wie Rechtschreibung, Semantik oder Sprachpragmatik. Dies gilt für Deutsch als Fremd- wie als Zweitsprache, aber auch für Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen.

2.1.2 *Language Awareness* und Sprachvergleich

In *Language Awareness*-Konzeptionen spielt die Methode des **Sprachvergleichs** eine große Rolle. Allerdings unterscheidet sich dieser erheblich von kontrastiven Ansätzen für Fremd- oder Zweitsprachenunterricht: Der Vergleich geht jetzt von den Lernenden aus, die – oft spielerisch – Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen entdecken und diese Ergebnisse dann in den Unterricht einbringen. Sprachvergleich kann in *Language Awareness*-Konzeptionen auch innerhalb einer Sprache stattfinden: Innersprachliche Aspekte wie Varietäten, Register oder Rollenverhalten können in den Fremd- oder Zweitsprachenunterricht eingebracht werden.

Damit wird zugleich eine Absage erteilt an eine Sprachdidaktik (auch des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache), die ohne Berücksichtigung von Ausgangssprachen oder weiteren Sprachkenntnissen konzipiert wird.

Sprachvergleich bezieht auch sprachliche Produkte ein – also Texte aller Art und Literatur – sowie das umfangreiche Gebiet sprachkulturellen Handelns (Gesprächsverhalten, Sprachrituale, nonverbale Kommunikation, pragmatische Verhaltensregeln wie Grüßen, Danken, etc.), deren Einbindung und Bewußtmachung für Lernende des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache sowohl Handlungskompetenz erweitert (vor allem im Zielsprachenland und im Umgang mit Deutschen im Ausland) wie auch Fremdheit abbauen helfen kann (vor allem im Zielsprachenland bzw. über Texte).

In allen Bereichen führt vergleichender Umgang mit Erst- und Fremdbzw. Zweitsprache zu Unterschieden wie auch Gemeinsamkeiten, die sowohl in der Funktion liegen können (z.B. Grüßen im Deutschen oder Japanischen), in formaler Übereinstimmung (z.B. Wortbildung im Niederländischen und Deutschen) oder auch in sprachlichen und kulturellen gemeinsamen Ursprüngen (wie bei vielen Märchen, aber auch einzelnen Wörtern als Internationalismen).

Sprachvergleichende Teile von *Language Awareness*-Konzeptionen verbinden in besonderem Maße Sprachreflexion, Sprachbewußtmachung und Sprachlernen: So kann z.B. im Bereich der Phonetik vergleichendes "Hören" phonetische Unterschiede zwischen Deutsch und der Erstsprache aufzeigen, zu Erproben von Gemeinsamkeiten und Unterschieden führen und zu einer besseren Aussprache führen. Zugleich ergeben sich hier wie bei anderen Beispielen des Sprachvergleichs in *Language Awareness*-Konzeptionen Möglichkeiten zu bewußterem Umgang mit Spracheinstellungen wie beispielsweise Vorurteilen gegenüber Sprachen und ihrem Klang (vgl. auch Thürmann & Otten, 1992, S. 228f. für weitere Beispiele zum Sprachvergleich; vielfältige Anregungen gibt auch Wandruszka, 1991).

Sprachvergleich im Sinne von *Language Awareness* steht in engem Zusammenhang mit Übersetzungsübungen in die Ausgangssprache, bei denen weniger die grammatische Korrektheit oder die Überprüfung von Textverständnis im Mittelpunkt stehen, sondern vielmehr Reflexion über Situationsangemessenheit und funktional wie soziokulturell adäquate Formulierungen (vgl. hierzu Kußmaul, 1988).

2.1.3 *Language Awareness* und *Cultural Awareness*

Wird *Language Awareness* als Ziel diskutiert, so mischt sich die Sensibilisierung für Sprache fast immer mit der für Kultur, wie auch in vielen Beispielen des Sprachentdeckens wie Sprachvergleichens kulturelle Fragestellungen enthalten sind. Damit sind *Language Awareness*-Konzeptionen auch in der Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache nicht kompatibel mit Ansätzen, die Sprachunterricht losgelöst von (sprach)kulturellen Inhalten vermitteln wollen.

Kulturelle Fragestellungen betreffen als Unterrichtsinhalte vor allem Semantik und Pragmatik wie den Textunterricht:

- Semantisch-kulturelle Aspekte von *Language Awareness* beziehen sich auf Wortinhalte und Verwendungssituationen, die in ihren kulturellen Bindungen verdeutlicht werden, wobei auch innerhalb einer Sprache ein Wortfeld oder Synonyme im Mittelpunkt stehen können (z.B. "Gasthaus" und das dazugehörige Wortfeld). Sprachliches Alltagswissen spielt hier eine große Rolle, da es durch *Language Awareness*-Ansätze bewußter gemacht wird (vgl. auch Baur, 1987 für kulturelles Alltagswissen).
- Pragmatisch-kulturelle Aspekte von *Language Awareness* beziehen sich überwiegend auf Sprachverhalten (z.B. bei Einladungen), nonverbale Kommunikation oder auch Varietätengebrauch. Es wird deutlich, daß diese Fragen vor allem im Zielsprachenland von Bedeutung sind.
- Kulturelle Aspekte des Textunterrichts für *Language Awareness* können die Vergleichbarkeit von Textsorten und ihre Rolle in einer Gesellschaft betreffen (wie Zeitungen, Fernsehnachrichten, Todesanzeigen, o.ä.), die Rezeption von Literatur oder auch Fragen der Übersetzung, in die dann wiederum semantische Aspekte hineinspielen: Wie läßt sich eine Situation am deutschen Stammtisch in eine afrikanische Sprache übertragen, ohne die kulturellen Spezifika zu verlieren und gleichzeitig Verständnis zu bewahren? Hier ergibt sich eine Nähe zu neueren hermeneutischen Ansätzen im Literaturunterricht Deutsch als Fremdsprache (vgl. z.B. Weisz, 1992).

Wenn *Language Awareness*-Ansätze über den Vergleich hinaus auch zu einer Auseinandersetzung mit der "fremdkulturellen" Sprache führen (wie

im allgemeinen anzunehmen), so ist zumindest eine Nähe zu interkulturellen Ansätzen gegeben.

2.1.4 *Language Awareness* und Lernerorientierung

Language Awareness-Ansätze sind im wesentlichen lerner- und handlungsorientiert, da sie eigenständigen Umgang mit Fremd- und Eigensprache anregen und zu Unabhängigkeit vom Lehrenden führen.

Zur Lernerorientierung gehört auch die bereits oben erwähnte Einbeziehung ganzheitlichen Sprachlernens, das alle den Lernenden bekannten Sprachen einbezieht und auf kognitives, affektives und soziales Lernen abzielt.

Kreativer Umgang mit Sprache kann ebenfalls zu einem lernerorientierten Sprachunterricht zählen. So können etwa Wortneuschöpfungen im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht im Kontext von *Language Awareness*-Programmen zu Sprachreflexionen statt zu Fehlerkorrektur ohne Berücksichtigung der sprachlichen Leistung führen.

Zusammenfassend ergibt sich, daß *Language Awareness*-Konzeptionen als sehr vielschichtig angesehen werden müssen. Sie sind Zielen der Sprachsensibilisierung zuzuordnen und haben dazu Methoden der Sprachreflexion entwickelt, in denen vor allem auch Sprachvergleich von hoher Bedeutung ist. *Language Awareness* umfaßt im allgemeinen auch kulturelle Fragestellungen.

2.2 *Language Awareness* und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Um eine mögliche Verbindung zwischen *Language Awareness*-Konzeptionen und Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache aufdecken zu können, ist es sinnvoll, zunächst die wesentlichen Ziele des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache zusammenzufassen:

1. Sprachvermittlung wie

- die Vermittlung des "rezeptiven und produktiven Gebrauchs der deutschen Sprache" in Abhängigkeit von der konkret angestrebten Qualifikation, die z.B. die Befähigung zur erfolgreichen Teilnahme am Unterricht in deutschen Schulen, zum Erreichen der Studierfähigkeit in Deutsch, zum Abschluß eines Zertifikats oder zum Erlangen beruflich unabdingbarer Deutschkenntnisse umfassen kann (vgl. Jung, 1982);
- die Entwicklung von Hörverständnis, Sprechfertigkeit, Leseverständnis und schriftlichem Ausdruck auf verschiedenen Niveauebenen wie z.B. Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (vgl. z.B. Götze & Pommerin, 1989);

2. die Vermittlung von Kommunikationsfähigkeiten wie

- die Erweiterung umgangssprachlicher und alltagsüblicher Kommunikationsstrategien beispielsweise in Deutsch als Zweitsprache für ausländische Arbeitnehmer/innen (vgl. z.B. Barkowski, 1989);
- die Entwicklung kommunikativer und interaktiver Kompetenzen (vgl. Henrici, 1986);
- die Entwicklung interkultureller Kommunikationsfähigkeiten (vgl. z.B. Buttjes, 1989);

3. die Vermittlung zusätzlicher Fähigkeiten wie

- die Vermittlung "landeskundlicher Inhalte", die nach Ickler (1984, S. 35) in besonderem Maße adressatenorientiert angeboten werden müssen.

Nur für den Zweitsprachenunterricht Deutsch werden auch Ziele genannt wie "Förderung der Zweisprachigkeit" (Neumann, 1989), worunter die Anleitung zum bewußten Umgang mit beiden Sprachen - z.B. durch Übersetzen, Vergleichen u.ä. - verstanden wird (vgl. auch ausführlich hierzu Gogolin, 1988). Allerdings steht auch in Deutsch als Zweitsprache für Migrantenkinder die formale und kommunikative Sprachkompetenz im Vordergrund (vgl. z.B. Der Kultusminister, 1982).

In der Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache herrscht eine hohe Methodenvielfalt, die einerseits durch das Nebeneinander von Methoden erklärbar ist, die nacheinander entwickelt wurden, wie Grammatik-Übersetzungsmethode, audio-lingualer und audio-visueller Unterricht, kognitiver Unterricht auf Basis neuerer Grammatikmodelle, kommunikativer Unterricht, interaktiver Unterricht (vgl. Henrici, 1986 für eine Übersicht). Zum anderen wurden für die einzelnen Bereiche des Unterrichts auch auf deren jeweilige Ziele abgesteckte Methoden entwickelt (vgl. etwa Heringer, 1987 zu einer Lesegrammatik, die auf Bewußtmachung beruht, oder Neuner, Krüger & Grewer, 1981 zu einem Stufenmodell zur Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten).

Einigen dieser methodischen Ansätze stehen Inhalte und Ziele von *Language Awareness* durchaus nahe. Allerdings fehlt die umfassende Perspektive von *Language Awareness*.

Es ergeben sich folgende Zusammenhänge zwischen *Language Awareness*-Konzeptionen und Konzepten in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache:

- Der Methode des **Sprachvergleichs** in *Language Awareness*-Konzeptionen lassen sich Formen konfrontativer Semantik im Bereich des Deutschen als Fremdsprache zuordnen (vgl. z.B. Müller, 1981), in denen ebenfalls zwei oder mehr Sprachen in bezug auf sprach-kulturelle Inhalte kontrastiert, d.h. also auch verglichen, werden. Dies gilt auch

für den von Ehnert (1989) entwickelten Ansatz einer kulturkontrastiven Grammatik.

- Auch **Einsichten in Sprachstrukturen** gehören sowohl zu Methoden in *Language Awareness*-Konzeptionen wie auch zu anerkannten Methoden in Deutsch als Fremdsprache. Ein bekanntes Beispiel hierfür stellt die Lesegrammatik von Heringer (1987) dar.
- **Zusammenhänge von Sprache und Kultur**, die als *Cultural Awareness* Teil von *Language Awareness*-Konzeptionen sind, ergeben sich in Konzepten des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache beispielsweise in der *Konfrontativen Semantik* (vgl. Müller, 1981), in der *Kulturkontrastiven Grammatik* (vgl. Ehnert, 1989) und in *sprachpragmatischen Ansätzen*.
- **Sprachreflexion**, d.h. also Nachdenken und Sprechen über sprachliche Phänomene, ist grundlegender Bestandteil von *Language Awareness*-Konzeptionen. Insbesondere im *Verstehenden Sprachunterricht* (vgl. Hunfeld, 1992) ergeben sich deutliche Zusammenhänge mit dem Unterricht in Deutsch als Fremdsprache.
- **Kritische Sprachbetrachtung** ist eine neuere Entwicklung und in den Konzeptionen für *Language Awareness* sowie auch in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache noch selten. Mögliche Inhalte sind etwa die Thematik "Vorurteile und Stereotypen" in Erst- und Zweitsprache, ihr Vorkommen in Medien und die Entwicklung von Sprechhandlungsstrategien, um ihnen begegnen zu können. Hier besteht zunächst eine höhere Relevanz des Themas für Lernende im Zielsprachenland, da sie unmittelbar auch von rassistischer Sprache betroffen sind und Reaktionsstrategien entwickeln müssen. Allerdings kann die Fragestellung auch Lernende im Ausgangssprachenland betreffen, die sich z.B. über Medien damit auseinandersetzen und nun stärker auch die Situation im eigenen Land (z.B. Sprache der Medien) reflektierend einbeziehen können.

2.3 Unterschiede zwischen Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache in bezug auf *Language Awareness*

Unterricht in Deutsch als Fremdsprache findet im Herkunftsland der Lernenden statt, während Unterricht in Deutsch als Zweitsprache in einem deutschsprachigen Land angesiedelt ist.

Es lassen sich Unterschiede auf mehreren Ebenen feststellen:

1. Die obigen Beispiele haben bereits gezeigt, daß Unterschiede in bezug auf die Verwendung von *Language Awareness*-Methoden in der Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache in erster Linie zwischen Unterricht im Zielsprachen- und Ausgangssprachenland bestehen, denn im

(deutschsprachigen) Zielsprachenland überwiegt die Gemeinsamkeit der Sprachumgebung gegenüber Unterschieden zwischen den Ziel- und Altersgruppen. Aus der deutschen Sprachumgebung ergeben sich Anlässe zur intensiven Beschäftigung mit sprachlichen und kulturellen Fragestellungen, die über Kommunikation oder Fachsprachenerwerb hinausgehen.

2. Für Deutsch als Fremdsprache im Ausgangssprachenland sind noch Unterschiede zwischen Zielgruppen mit dem Ziel einer baldigen Reise nach Deutschland von Bedeutung und solchen, die Deutsch ausschließlich zum Gebrauch im Ausgangssprachenland lernen.
3. Die sprachliche Situation im Ausgangssprachenland kann Unterschiede bewirken. Dies betrifft vor allem Unterschiede zwischen mehrsprachigen Ländern und Regionen und solchen, die sich als einsprachig verstehen.
4. Ein weiterer Unterschied betrifft unabhängig von den genannten Unterschieden die Heterogenität der Lerngruppe: Klassen oder Gruppen mit gleicher Erstsprache und ohne Kenntnisse in einer weiteren Fremdsprache haben andere, oft geringere Anknüpfungspunkte zum Sprachvergleich und zum eigenständigen Umgang mit Sprache als Klassen und Gruppen, die in bezug auf ihre Erstsprachen bzw. ihre Sprachenkenntnisse heterogener sind.
5. Zusätzliche Unterschiede ergeben sich, wenn Deutsch erste oder eine weitere Fremdsprache ist.

Die genannten Unterschiede betreffen Schwerpunkte von *Language Awareness*-Methoden, nicht jedoch die grundsätzliche positive Förderung des Sprachunterrichts durch *Language Awareness*-Methoden und Konzeptionen (vgl. auch Wolff, 1993 zum Zusammenhang von *Language Awareness* und Sprachunterricht).

Im Bereich von Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache betrifft dies die Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen ebenso wie sprachliches Rollenverhalten, Registerwahl und Sprachmanipulation und -mißbrauch (z.B. in vorurteilsfördernder Sprache) sowie Sprachspiele und spielerischen Umgang mit Sprache. Ganzheitliches Lernen unter Einschluß von *Language Awareness*-Konzeptionen meint auch Einsicht in die soziale Situation des Sprachlernens und die Haltung zum Deutschen und ihre Ursachen.

Für alle Gruppen besteht die Möglichkeit einer sinnvollen Einbeziehung von *Language Awareness*-Methoden unter Berücksichtigung der jeweiligen besonderen Bedingungen mit mehreren Zielen:

- Der Sprachlernprozeß wird intensiviert.
- (Kritische) Sprachreflexion als Teil beginnender Zweisprachigkeit wird vertieft (vgl. auch Wolff, 1993 zu Sprachbewußtheit und Bilingualität).
- Sprachliches und kulturelles Lernen werden stärker aufeinander bezogen.

- Der vergleichende Aspekt sprachlichen und kulturellen Lernens wird bewußt.
- Sprachlernen vertieft die Auseinandersetzung mit 'eigenen' und 'fremden' Erfahrungen und Vorstellungen.
- Der Eigenständigkeit der Lernenden wird mehr Raum gegeben.
- Entdeckendes Lernen kann mehr Freude am Sprachlernen bedeuten.

Solche Ziele werfen die Frage auf, ob und wie sich nachprüfen läßt, daß sie tatsächlich erreicht werden und ob sich damit die Öffnung des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache für *Language Awareness*-Konzeptionen als effizient erweist. Es gibt bislang nur wenige Untersuchungen, die mit Hilfe von Vergleichsgruppen oder Sprachstandsmessungen vor und nach einem Kurs auf *Language Awareness*-Basis solche Evaluationen versuchen. Dabei ergeben sich positive Ergebnisse für einen bewußten Umgang mit sprachlichen Strukturen, d.h. also auf kognitiver Ebene (vgl. hierzu Masny, 1992; Yan-Ping, 1992). Evaluationen von *Language Awareness*-Konzeptionen, die das gesamte Spektrum der sprachlichen Sensibilisierung umfassen, können vor allem durch beobachtende Unterrichtsteilnahme und Fallstudien angemessen vorgenommen werden, also mit qualitativen Methoden. Dies belegen zahlreiche Unterrichtsbeschreibungen als Vorstufen von solchen Evaluationen (vgl. z.B. James & Garrett, 1992).

3. *Language Awareness* und Interkulturelles Lernen in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache

Interkulturelle Erziehung als pädagogisches Konzept bezieht sich auf den Unterricht in Regelklassen, wodurch sie nur geringe Bezüge zu Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache hat. Fremdsprachenunterricht will jedoch ebenfalls als Ort interkulturellen Lernens verstanden werden (vgl. Krumm, 1989), so daß nach den unterschiedlichen Ausprägungen und Gemeinsamkeiten im Kontext von *Language Awareness* zu fragen ist.

3.1 Interkulturelles Lernen

Innerhalb der britischen Entwicklung von *Language Awareness*-Konzepten ist ein Bezug zu interkulturellem Lernen in den Ansätzen zu erkennen, die von der mehrsprachigen Situation in Großbritannien ausgehen. Intendiert ist Lernen über die jeweiligen Sprachen in der Klasse bzw. Schule einerseits und die Überbrückung unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Einsichten und Vorstellungen bei den Kindern einer Klasse andererseits, wobei davon ausgegangen wird, daß gerade die Unterschiede Sprechen über Sprache anzuregen vermögen (vgl. James & Garrett, 1992).

Hieran knüpfen auch die Konzepte zu *Language Awareness* im Rahmen des Begegnungssprachenkonzepts in NRW an, die von mehrsprachigen Klassen ausgehen und interkulturellem Lernen explizit verbunden sind. Wie Wolff (1993, S. 527) herausarbeitet, steht im Begegnungssprachenkonzept das kontrastive Prinzip im Vordergrund, und zwar vor allem bei der Beschäftigung mit prozeduralen Phänomenen, also Sprachgebrauch und -verstehen. Thürmann & Otten (1992) nennen als Ziele:

- Umgang mit der Befremdung;
- Erkennen des eigenen unvermeidlichen Ethnozentrismus;
- Akzeptanz von Ethnizität (hier im Bereich von Sprache);
- Erfahren von ethnisch bedingten Konflikten wie Kommunikationsstörungen und Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung;
- Thematisierung von Rassismus;
- Grundlegung von Toleranz;
- Betonen des Gemeinsamen;
- Entdeckung der Chancen und Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung;
- Ermunterung zur Solidarität.

Dieser Ansatz entspricht der in Deutschland üblichen allgemeinen Definition von Interkulturellem Lernen als einer pädagogischen Reaktion auf die multikulturell gewordene Gesellschaft, wobei die Multikulturalität im allgemeinen explizit auf Arbeitsmigration bezogen wird (vgl. Hohmann, 1989).

Eine wesentliche Voraussetzung für diesen Unterricht ist die mehrsprachige Klasse und mehrsprachige Umgebung, die nicht nur im Begegnungssprachenkonzept, sondern auch im Regel-Deutschunterricht gegeben ist, während der Sprachunterricht Deutsch als Zweitsprache hiervon ausgeklammert ist, soweit die Lerngruppe selbst betroffen ist. Es ergeben sich aber leicht erkennbare Zusammenhänge.

3.2 Deutsch als Zweitsprache in der Schule

1. Migrantenkinder lernen Deutsch als Zweitsprache auch im Regelklassenunterricht.
2. Auch der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache findet in einer mehrsprachigen Umgebung statt. Häufig ist auch die Lerngruppe selbst mehrsprachig, so daß Bezüge zwischen Sprachen hergestellt werden können.
3. Im Regelklassenunterricht wie im Unterricht des Deutschen als Zweitsprache bringen Migrantenkinder ihre Sprachen ein.

In allen Unterrichtsformen ist es möglich, Lerninhalte (auch sprachliche) mehrsprachig zu behandeln und durch den Vergleich auch in größere Zusammenhänge einzuordnen. Interkulturelles Lernen kann durch gemeinsame Reflexion über Wörter, Mißverständnisse oder Texte erfolgen, die auch z.B. vom Zweitsprachenunterricht in den Regelklassenunterricht hineingetragen werden können und dabei jeweils auch die Erstsprachen einbeziehen. Dies kann am Beispiel von Namen für die unterschiedlichen Unterrichtsformen gezeigt werden.

So können Namen in Texten im Unterricht Deutsch als Zweitsprache Anlaß geben, über Namen zu sprechen: Was bedeuten sie für ihre Träger/innen? Warum werden sie gegeben? Welche sprachlichen und kulturellen Rituale sind damit verbunden? etc. (Vgl. zu vielfältigen Anregungen Houlton, 1985.) Durch Aufgreifen dieser Fragestellung im Regelklassenunterricht (in Deutsch, Sachunterricht oder Sozialkunde) gewinnt die sprachkulturelle Analyse eine andere Dimension, da nun beispielsweise auch die Namen aller Schüler und Schülerinnen verglichen und sogar ausgetauscht werden können (vgl. Liebe-Harkort, 1992 für ein Unterrichtsbeispiel). Sprachliche Lerneffekte ergeben sich dabei u.a. durch die Frage nach der Bedeutung wie auch nach der Aussprache. Die Lerner und Lernerinnen des Deutschen als Zweitsprache erhalten im Regelklassenunterricht eine Expertenrolle für ihre eigenen Namen, was beispielsweise deren Aussprache und Bedeutung angeht. Alle Kinder entdecken auch Ähnlichkeiten zwischen Namen wie z.B. Peter, Pierre, etc. – auch in literarischen Formen wie Märchen – und auch vergleichbare Regeln der Namengebung. Eine ganz andere Fragestellung, die mit Sprache enger verbunden ist, ist der Umgang mit Namen wie z.B. im unmittelbaren Umgang zwischen Angehörigen verschiedener Sprachen als auch in den Tonmedien, woraus sich wiederum auch Fragen der Einstellung zu Sprachen ergeben. Damit sind auch in diesem Beispiel kognitive, affektive und sozialkritische Aspekte enthalten.

3.3 Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache im Zielsprachenland

Im außerschulischem Unterricht wie etwa Volkshochschulkursen oder Unterricht in Vorbereitungsklassen fehlen die Vertreter/innen des Deutschen – im allgemeinen mit Ausnahme der Lehrkraft –, so daß unmittelbarer Austausch, Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprachen und Kulturen nicht stattfindet, soweit das Deutsche als Zielsprache betroffen ist, während in mehrsprachigen Gruppen solche interkulturellen Sprachreflexionsprozesse durchaus vorstellbar sind für die verschiedenen Erstsprachen. In einem solchen Unterricht findet eine andere Form interkulturellen

Lernens im sprachlichen Kontext statt als in den Kursen, die unmittelbaren Bezug auch zu gemischten Gruppen haben, da hier die deutschsprachige Umgebung als ganzes stärker in die "Interaktion" und Sprachreflexion einbezogen werden muß, um die fehlende unmittelbare Kommunikation auszugleichen.

Auch wenn diese Lerngruppen ohne deutsche Interaktionspartner/innen sind, ist zu berücksichtigen, daß Lerner und Lernerinnen im Zielsprachenland teilhaben an "interkulturellem Lernen und Lehren in der außerpädagogischen Wirklichkeit" (Barkowski, 1992, S. 145f.), d.h., sie kommunizieren in unterschiedlichen Situationen mit Deutschen, wodurch sie auch direkte Erfahrungen im sprachkulturellen Bereich machen, die – wie Barkowski zu Recht betont – stets Teilrepräsentationen sind, die in jeweils neuen Zusammensetzungen regionale, soziale und individuelle Kulturausschnitte darstellen. Interkulturelle Erfahrungen werden daher durchaus in einen solchen Unterricht einfließen.

In nicht geringem Maße können hierzu auch Erfahrungen der Wertschätzung von Sprache gehören wie dem nachlässigen Umgang mit der korrekten Aussprache ihrer Namen, die – neben den sprachkulturellen und sprachstrukturellen Aspekten – ebenfalls Teil eines *Language Awareness*-Ansatzes sein können. In bezug auf Namen ergibt sich außerdem beispielsweise die Möglichkeit, in der deutschsprachigen Umgebung Namen zu "sammeln" und dadurch auch Antworten auf Fragen nach Vielfalt oder Namengebung (z.B. Geburtsanzeigen) zu erhalten. Auch hier kann also ein Bezug zwischen sprachlicher Reflexion und interkulturellem Lernen hergestellt werden, wobei die Interaktion durch Aktivitäten der Lernenden in der deutschsprachigen Umgebung erfolgt. Dadurch entsteht ein interkultureller Lernprozeß, da die Deutschlerner/innen auch ihre sprachkulturellen Vorstellungen einbringen. So lassen sich leicht aus Familienanzeigen der Zeitschriften und dem bereits erworbenen Erfahrungswissen der Lernenden Hypothesen über Familiennamengebung aufstellen und zu den den Lernenden aus ihrem Herkunftsland vertrauten kontrastieren: Familiennamen, Doppelnamen, Beibehalten des eigenen Namens, Künstlernamen, etc.

3.4 Deutsch als Fremdsprache im Ausgangssprachenland

Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Ausgangssprachenland fehlen im allgemeinen sowohl die pädagogisch angeregten Situationen interkulturellen Lernens und Lehrens wie auch die im Zusammenleben sich ergebenden Situationen, aus denen Formen interkulturellen Lernens erwachsen können, zumal wenn auch in mehrsprachig-mehrkulturellen Ländern Möglichkeiten hierzu vorhanden sind, die allerdings das Deutsche nicht einschließen.

Darüberhinaus mangelt es auch an der sprachkulturellen deutschen Umgebung, die in die Interaktion mit einbezogen werden könnte. Kulturbezogenes Lernen setzt daher gezielt bei der Ausgangskultur an und führt von dort zu einer Begegnung mit Zielsprache und -kultur, was vor allem auch Prozesse der Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache und Kultur voraussetzt, zu denen ein in diesem Sinne kulturoffener Unterricht Raum geben muß, "indem er den Lernenden ermöglicht, die eigenen Wertvorstellungen und Verhaltensmuster mit denen der Zielkultur in Beziehung zu setzen" (vgl. Krumm, 1989, S. 125), wobei Zielsprache und -kultur weitgehend nur durch das Lehrwerk, durch weitere Medien sowie durch Erfahrungen von Lehrkräften gegeben ist, die allerdings auch oft Fremderfahrungen sind. Allerdings würde ich Unterricht in Deutsch als Fremdsprache nicht interkulturellen, sondern kulturoffenen Sprachunterricht nennen, solange Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Reaktion auf eine multikulturell gewordene Gesellschaft weitgehend übereinstimmend gebraucht wird.

Es ergibt sich für Deutsch als Fremdsprache im Ausgangssprachenland – wie für anderen Fremdsprachenunterricht – eine besondere Nähe auch zu *Language Awareness*, wenn es gerade darum geht, an den Eigenerfahrungen anzuknüpfen und diese im Kontrast mit der Zielsprache bewußt zu machen. Ist ein solcher Prozeß angeregt – und insbesondere bei Kindern und Jugendlichen geschieht dies durch spielerisches Entdecken leicht – lassen sich viele Fragen des Sprachlernens durch *Language Awareness*-Methoden in Verbindung auch mit sprachkulturellem Lernen vertiefen. Dies kann auch hier alle Bereiche des Sprachlernens betreffen, also Strukturen, Wortschatz oder Aussprache, aber im Kontext kulturoffenen Unterrichts vor allem auch sprachkulturelle Aspekte.

Auch Namen sind in eine solche *Language Awareness*-Konzeption im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Ausgangssprachenland durchaus einzubeziehen, da dies durch die Lehrwerke oder auch Textunterricht angeregt werden kann, indem eine im Deutschen von der Ausgangssprache abweichende Anredeform – z.B. Nachname statt Vorname – angesprochen wird, wodurch Normen und Verhaltensweisen in bezug auf Namen in der eigenen Sprache bewußt gemacht werden und Gegenstand der Unterrichtsdiskussion werden können. Ist ein solcher Prozeß in Gang gekommen, geben Texte aus Büchern oder Zeitungen weitere Gelegenheiten, sich kontrastiv wie auch eigensprachlich mit Namen auseinanderzusetzen.

Interkulturelles Lernen als Teil von *Language Awareness*-Konzeptionen umfaßt demnach die Auseinandersetzung mit Ausgangs- und Zielkultur bzw. kulturellen Phänomenen auf verschiedenen Ebenen. In der didaktischen Diskussion interkulturellen Unterrichts in deutschen Regelklassen unterschiedlicher Fächer hat sich gezeigt, daß neben der Anregung solcher

kulturkontrastierender Reflexionen Methoden nötig sind, um über mehrkulturelle Themen zu interkulturellem Handeln zu gelangen. Wesentliche Methoden interkulturellen Lernens sind demnach

1. Inbeziehung-Setzen;
2. Aufzeigen von Mehrperspektivität;
3. Anregen zum Perspektivenwechsel;
4. Anleitung zu Empathie.

Fremdsprachenunterricht im Ausgangssprachenland kann hiervon vor allem Mehrperspektivität und Empathie anstreben, während der Unterricht im Zielsprachenland auch Perspektivenwechsel als Ziel haben kann. Inbeziehung-Setzen ist weitgehend auf Unterricht beschränkt, der auch Angehörige der Zielsprache einbeziehen kann. *Language Awareness*-Konzeptionen wiederum sind vor allem durch Mehrperspektivität und Empathie gekennzeichnet, so daß in allen Formen des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache *Language Awareness* auch im sprachkulturellen Bereich möglich ist.

4. Varietäten als Beispiel

Die obige Darstellung von *Language Awareness* in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache hat verdeutlicht, daß eben solche *Language Awareness*-Ansätze in alle Bereiche des Sprachlernens hineingreifen, also das Lernen grammatischer Strukturen ebenso wie pragmatische Wendungen reflektierend begleiten. Dabei kann auch eine bestimmte Fertigkeit Grundlage für die Anregung von *Language Awareness* sein wie z.B. die Vertiefung des Leseverstehens. *Language Awareness*-Konzeptionen dienen jedoch im allgemeinen einer durchgehenden Anregung der – auch vergleichenden – Reflexion über Sprache bzw. Sprachen.

Varietäten als unterschiedliche Typen der Sprachverwendung in einer Sprachgemeinschaft (Nabrings, 1981) begegnen Deutschlernern und -lernerinnen im Zielsprachenland ständig, ohne daß sie im allgemeinen in Unterricht oder Kurs darauf vorbereitet werden. Auch im Deutschunterricht der Regelschule spielen sie keine allzu große Rolle, wenn auch die Behandlung von Dialekt und einzelnen Varietäten wie z.B. Werbesprache durch die Lehrpläne abgesichert ist. Damit haben auch Migrantenkinder, die zusätzlich zum Unterricht in Deutsch als Zweitsprache den Deutschunterricht der Regelklasse besuchen, nur wenig Möglichkeiten der explizit angeleiteten Beschäftigung mit Varietäten im Deutschen. Auf der anderen Seite werden aber auch von Ausländern und Ausländerinnen Varietätenkenntnisse erwartet und wird ihr Fehlen negativ bewertet. Produktive Kompetenzen werden im Zielsprachenland in schulisch-beruflichen Varietäten wie Unterrichtssprache oder Fachsprache im berufs- und schulüblichen Umfang und

in situationsspezifischen Varietäten verlangt, während reaktive Kompetenzen für den Regionaldialekt und gehobene Sprachformen erwartet werden. Bloß rezeptive Kompetenzen sind etwa erforderlich für Werbesprache. Für Deutschlernende im Ausgangssprachenland reduzieren sich diese Kompetenzen auf das Verstehen von Texten oder Videos, so daß von ihnen in ihrer Umgebung nur selten produktive oder reaktive Fähigkeiten verlangt werden, es sei denn durch berufliche oder private Kontakte. Es ergibt sich also, daß je nach Lebensumfeld, sozialer Rolle und Beruf über eine unterschiedlich große Anzahl von Varietäten in unterschiedlich ausgeprägter Form verfügt werden muß – was in vergleichbarer Weise auch für Deutsche gilt, die ebenfalls nur ein Spektrum aus der Varietätenvielfalt kennen und beherrschen, wenn sie auch im allgemeinen zumindest rezeptive Kenntnisse in bzw. über viele Varietäten haben. Auch für Muttersprachler/innen können sich Varietäten als Verständnisbarrieren erweisen wie Dialekte, „Amtsdeutsch“, altersbedingte Varietäten oder situative Register in ungewohnten Kommunikationssituationen.

Wichtige Grundvoraussetzungen für den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Varietäten – auch schon zu Beginn des Sprachunterrichts – sind Techniken der Wahrnehmung und Durchschaubarkeit von Varietäten, denn nur wer unterschiedliche Varietäten erkennt, wird in der Lage sein, ihren Gebrauch einzuordnen und entsprechend auf sie zu reagieren. Die obigen Überlegungen zu *Language Awareness*-Konzeptionen lassen erkennen, daß sich damit Möglichkeiten ergeben, Deutschlernenden die Varietätenvielfalt und ihre Gebrauchsregeln verständlicher zu machen und ihnen Wege zum entdeckenden und reflektierenden Lernen zu öffnen, wobei Zunahme von Sprachbewußtheit (*Language Awareness* als Ziel) und zunehmende Sprachkompetenz gegenseitig positive Einflüsse haben können. Auch hierbei erleichtert die Einbeziehung der muttersprachlichen Varietätenkenntnisse den Lernprozeß, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, daß zumindest Migrantenkinder, aber auch schon länger in Deutschland lebende Ausländer und Ausländerinnen oft nur ein stark eingeschränktes Varietätenwissen in ihrer Erstsprache haben: So lernen bzw. verwenden sie z.B. Fachsprache fast ausschließlich in Deutsch und kennen oft weniger situative Register als Sprecher/innen der gleichen Sprache im Herkunftsland, da ein Teil ihrer Kommunikationssituationen auf Deutsch bewältigt werden muß wie z.B. Unterricht für Kinder oder Schulbesuche durch die Eltern.

Language Awareness-Konzeptionen in bezug auf Varietäten können sowohl dazu dienen, Varietäten erkennen und unterscheiden zu lernen, ihre Gebrauchsregeln – auch in Abgrenzung zu den in der Erstsprache erworbenen – zu begreifen und schließlich auch strukturelle und lexikalische Besonderheiten zu erfassen, um dadurch auch ihren Gebrauch zu erlernen,

soweit diese Kompetenz nötig ist. Oft ist es im ungesteuerten Spracherwerb auch zu Varietätenmischungen gekommen wie z.B. Dialekt, Fachsprache und Fernsehdeutsch, die den Lernenden nicht bewußt sind, aber durch *Language Awareness*-Methoden nun aufgedeckt, thematisiert und verändert werden können.

Die Beschäftigung mit sprachlichen Varietäten im Rahmen von *Language Awareness*-Programmen kann auch zur Auseinandersetzung mit den Lernervarietäten führen, die ebenfalls zu den Varietäten des Deutschen zu zählen sind. Wichtig dürften dabei vor allem die Frage nach Akzeptanz durch Deutsche und nach Strategien zur Kommunikation trotz eingeschränkter Deutschkenntnisse sein. Darüberhinaus wird eine zunehmende Offenheit für die Varietätenvielfalt des Deutschen auch zu Reflexionen über Anteile nichtdeutscher Sprache im Deutschen führen. Dies betrifft sowohl die von ethnischen Gruppen gesprochenen Sprachen wie auch Wörter und Ausdrücke aus anderen Sprachen, die seit langem oder in jüngster Zeit Bestandteil der deutschen Sprache sind. Hierdurch kann auch an den Sprachkenntnissen der Lernenden angeknüpft werden.

Language Awareness-Konzeptionen bedeuten für den Bereich von Varietäten immer auch Umgang mit kulturellen Aspekten, da

- Varietäten – vor allem situative Register – kulturell bestimmt sind,
- in Varietäten kulturelles Alltagswissen enthalten ist,
- die Bewertung von Varietäten kulturell bedingt ist.

Solche kulturellen Aspekte sind wie die Varietätenregeln unterschiedlich je nach Gruppenzugehörigkeit sozialer, beruflicher oder altersmäßiger Zuordnung, unter denen es auch Überschneidungen gibt. Die bewußte Auseinandersetzung mit sprachsituativen Regeln führt bei Einbeziehung der Unterschiede zur Erstsprache auch zum Erkennen situationaler Interferenzen bei einfachen Situationen wie Grüßen, Einladungen, Gesprächsverhalten (vgl. auch Oksaar, 1981 sowie Schwerdtfeger, 1991 zur Reflexion kultureller Symbole).

Dies ist zugleich ein Beispiel für die Möglichkeiten, Konzeptionen kritischer *Language Awareness* (Fairclough, 1992) in bezug auf Varietäten zu erweitern, da ein Aspekt von Varietäten auch ihre Veränderbarkeit ist, so daß also auch soziokulturelle Regeln in bezug auf Registerverwendung in Frage gestellt werden können, wozu zunächst einmal Fragen nach den Gründen und der Entstehungsweise solcher Regeln auch im Unterricht in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache eine Rolle spielen können. Fairclough (1992a) zeigt, daß einerseits Regeln zum angemessenen Gebrauch von Varietäten innerhalb gesellschaftlicher Gruppen unterschiedlich gebildet und gehandhabt werden und zum anderen auch Änderungen zu beobachten sind, wofür etwa die Gesprächsregeln für Arzt-Patienten-Gespräche

ein Beispiel abgeben. Hieraus ergeben sich für Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache einige Fragestellungen, die beispielsweise im Rahmen einer kritischen *Language Awareness*-Konzeption in den Unterricht einbezogen werden können:

- Umgang mit Bewertungen von Lernervarietäten durch Deutsche;
- Reaktionen auf *Foreigner Talk*;
- Bewertung von Mischsprachen, d.h. die Mischung von Erst- und Zweitsprache;
- Bewertung der Beachtung von Kulturemen, also soziokulturellen Regeln oder Regelbündeln, der Erstsprache in der Zweitsprache.

Kritische Ansätze zur Varietätenvermittlung ergeben sich auch für einzelne manipulative Varietäten wie Werbung oder Sprache der Politik, bei denen es darum geht, eben diese Elemente der Sprachmanipulation herauszufinden.

Werbungsprache ist jedoch für Lernende im Zielsprachenland auch aus anderen Gründen eine Varietät, die für ihren Spracherwerb nicht unwichtig ist: Deutschlernende begegnen Werbung sehr häufig, sei es als Plakatwerbung, sei es im Fernsehen oder in Presseerzeugnissen. In Werbung sind nun wiederum Varietäten verschiedener Art enthalten, so daß sie zu Varietätenmischungen führen könnte, wenn keine Auseinandersetzung mit Werbung stattfindet. Außerdem enthält Werbung sehr viele soziokulturelle Bezüge auch in Form oder in Anlehnung an Routineformeln oder Redensarten. Für eine Beschäftigung mit Werbung und ihren vielfältigen sprachlichen Bezügen spricht auch, daß durch Unverständnis Barrieren aufgebaut werden (vgl. auch Luchtenberg, 1991). Werbung kann vor allem im Zielsprachenland einen Einstieg in eine intensivere Beschäftigung mit versprachlichtem Alltagswissen, Routineformen und Redensarten führen, wenn Lernende im Rahmen von *Language Awareness*-Konzeptionen hierauf aufmerksam geworden sind.

Varietäten stellen zunächst einen Bereich dar, bei dem *Language Awareness*-Methoden vor allem bei Lernenden im Zielsprachenland sinnvoll und spracherwerbsfördernd sind, was auch kulturelles Lernen einschließt. Für den Unterricht im Ausgangssprachenland werden solche Anregungen zum einen das Textverständnis erleichtern helfen, denn auch Lehrbücher und vor allem authentische Texte wie Zeitungen oder Literatur enthalten unterschiedliche Varietäten und Register. Zum anderen wird sich auch hier ergeben, daß das Verständnis der eigenen Sprache in bezug auf Varietäten erhöht wird, was wiederum zur Sprachsensibilisierung und Befähigung zur Sprachkritik allgemein beiträgt.

Damit ergibt sich für den Unterricht in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache, daß *Language Awareness* wie für jeden (Fremdsprachen)unterricht eine fördernde und unterstützende Funktion übernehmen kann. Unterschiede in Schwerpunkten zeigen sich weniger zwischen Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache als zwischen Inlands- und Auslandsunterricht.

5. Lehrerbildung

Language Awareness spielt bislang in vielen Institutionen der Lehrerbildung nur eine unbedeutende Rolle. Viele der oben angeführten Beispiele könnten jedoch die Überlegung aufwerfen, ob denn nicht die dort üblicherweise behandelten Themen wie Sprachreflexion, Funktionale Grammatik, Sprachentwicklung u.a. ausreichen, um den sprachlichen Reflexionsprozess, der mit *Language Awareness* verbunden ist, in Gang zu setzen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß die genannten Bereiche im Rahmen der Ausbildung im allgemeinen

- im Kontext von Deutschlehrplänen stehen (z.B. Sprachreflexion);
- ein Konzept unter anderen sind (z.B. Funktionale Grammatik);
- in anderen Zusammenhängen gelehrt werden (z.B. Sprachentwicklung);
- methodische Einzelfragen betreffen.

Demgegenüber fehlt der ganzheitliche Aspekt des Sprachlernens und der Reflexion über Sprachen. Daher ist die explizite Einbeziehung von *Language Awareness* notwendig, um Lehrende mit diesen Konzepten vertraut zu machen und ihre Bereitschaft zu wecken, diese in der späteren Schul- oder Unterrichtspraxis anzuwenden. Dies gilt zumindest für alle Sprachlehrer/innen, wenn auch unter Berücksichtigung von Überlegungen zu "Language across the curriculum", die insbesondere mit der Feststellung Relevanz gewinnen, daß für immer mehr Schüler/innen die Unterrichtssprache Deutsch eine Zweitsprache ist und deshalb Erfahrungen im Unterricht in Deutsch als Zweitsprache eine sinnvolle Ergänzung des Lehrstudiums sind.

Die Auseinandersetzung mit *Language Awareness*-Konzeptionen ist für künftige Lehrende in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache auch wegen der Lehrbuchsituation unerlässlich. Eine Analyse von Lehrbüchern ergibt, daß für den Fremdsprachenunterricht Deutsch Ansätze zu *Language Awareness* verwandten Konzepten gegeben sind, was in Deutsch als Zweitsprache fast ganz fehlt, während für den interkulturellen Deutschunterricht, der für Migrantenkinder zugleich auch Unterricht in Deutsch als Zweitsprache ist, zwar Unterrichtsmaterialien und Vorschläge existieren, jedoch nicht oder kaum in den regulären Deutschbüchern.

In Deutsch als Fremdsprache zählt "Sichtwechsel" (Hog, Müller & Wessling, 1984) zu den bekanntesten Beispielen, die *Language Awareness*-Konzeptionen zugerechnet werden können. Die Intention des Buches wird durch den Namen und Untertitel verdeutlicht, die im Handbuch explizit als "Reflexion von Fremdheitserfahrung und Selbsterfahrung" und "eine fremde Kultur verstehen lernen und die eigene Kultur besser verstehen lernen" (Hog, Müller & Wessling, 1984a, S. 6) angegeben wird. Die Lektionen bestätigen diesen Ansatz, in denen soziokulturelle Fragestellungen dominieren, deren Versprachlichungsmuster im Deutschen aufgezeigt werden wie z.B.:

- kulturgebundene Inhalte von Wörtern (z.B. "Ferien" (S. 130ff.));
- rolle gebundenes Sprechen (z.B. Einladungen, Ablehnungen, Kritik, Gesprächsbeendigung (S. 125ff.));
- Sprichwörter und Redensarten (S. 198f.);
- Wortbildung und Stereotypen (S. 171ff.);
- kulturelle Inhalte grammatischer Formen wie z.B. logische Verknüpfungen (z.B. "Obwohl sie bald 20 wird, wohnt sie noch zuhause" (S. 84ff.)).

Das Anknüpfen an soziokulturelle Aspekte, von denen aus dann die Versprachlichungen gezeigt werden, leitet die Sprachreflexion stark an, so daß entdeckendes Lernen weniger im Mittelpunkt steht, und führt teilweise auch zur Vertiefung von Klischees, die in einigen Lektionen gerade abgebaut werden sollen.

Neben diesem Buch für Fortgeschrittene stellt auch "Sprachbrücke" (Mebus et al., 1992) als Sprachlehrbuch für Anfänger im Ausgangssprachenland "die eigene Sprache und Kultur als den expliziten Ausgangspunkt dar, von dem aus das Fremde erfahren, erlebt, erforscht und erlernt werden kann" (Rall, 1990, S. 1). Sprach- und Kulturvergleich gehören zu den Lernzielen, wobei unter dem Stichwort 'Sprachvergleich' vor allem auf Interferenzen bezug genommen wird, während im Hinblick auf 'Kulturvergleich' betont wird, daß die deutsche Sicht als eine unter mehreren dargestellt werden soll. Ziel ist es, "daß man nicht nur das Fremde, sondern auch das Eigene besser kennen und einschätzen lernt" (Rall, 1990, S. 16).

Demgegenüber sieht es ein neueres Lehrbuch für Deutsch als Zweitsprache "Klick-Klack" (Rabitsch & Fähndrich, 1993) als Ziel an, "landeskundliche Aspekte, die das Leben in Deutschland ... darstellen" einzuarbeiten, "da der Lebensmittelpunkt von Ausländern, Aussiedlern und Asylanten Untersuchungen zufolge hier liegt und es gleichzeitig gilt, zumindest zeitweise soziokulturelle Erfahrungen nachzuholen" (Rabitsch, 1993, S. 3), ohne daß sprach- oder kulturvergleichende Aspekte berücksichtigt werden.

Auch die wenigen Arbeitsvorschläge, das Gelernte im außerschulischen Kontext anzuwenden, müßten stark erweitert werden, um *Language Awareness*-Methoden im Sinne des sprachlichen Erkundens zu ermöglichen.

Die Beispiele zeigen, daß gerade auch der Umgang mit Lehrwerken Fähigkeiten im Bereich von *Language Awareness* erfordert, um zum einen in den Lehrwerken vorhandene Ansätze anwenden zu können (vor allem im Ausgangssprachenland) und zum anderen fehlende Ansätze ergänzen zu können.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß *Language Awareness* nicht den Unterricht in den klassischen Fertigkeiten mit dem Lernziel Kommunikativer Kompetenz ersetzt. Es bettet ihn jedoch für die Lernenden in eine Form der Sprachreflexion, die die Lernfähigkeit erhöht, einen ganzheitlichen schülerorientierten Ansatz enthält und der sprachlichen Situation - entstehende Mehrsprachigkeit - Rechnung trägt und dadurch auch neue Kompetenzen des Umgangs mit Sprache(n), Kommunikation und Sprachlernen eröffnet.

Eingang des revidierten Manuskripts: 10.02.94

Literaturverzeichnis

- Barkowski, Hans. (1989). Deutsch als Zweitsprache. In Bausch, Christ, Hüllen & Krumm (1989), 301-305.
- Barkowski, Hans. (1992). "Setz dich zu mir, mein Kamel" - Interkulturelles Lernen und Lehren und der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. *Deutsch lernen*, 2, 144-166.
- Baur, Rupprecht S. (1987). Kein Huhn im Topf? Alltagswissen und interkulturelle Kommunikation. In Wolfgang Lörcher & Rainer Schulze (Hrsg.), *Perspectives on language in performance. Studies in linguistics, literary criticism, and language teaching and learning. To honour Werner Hüllen on the occasion of his sixtieth birthday 17 October 1987* (S. 1006-1021). Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1989). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Buttjes, Dieter. (1989). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In Bausch, Christ, Hüllen & Krumm (1989), 112-119.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.). (1982). *Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler in Nordrhein-Westfalen. Deutsch als Zweitsprache*. Köln: Greven Verlag.
- Ehnert, Rolf. (1989). Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer "kulturkontrastiven Grammatik". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14, 301-312.
- Fairclough, Norman. (1992). Introduction. In Norman Fairclough (Hrsg.), *Critical language awareness* (S. 1-29). London: Longman.
- Fairclough, Norman. (1992a). The appropriacy of 'appropriateness'. In Norman Fairclough (Hrsg.), *Critical language awareness* (S. 33-56). London: Longman.

- Gogolin, Ingrid. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6-13.
- Götze, Lutz & Pommerin, Gabriele. (1989). Deutsch als Fremdsprache. In Bausch, Christ, Hüllen & Krumm (1989), 296-301.
- Hawkins, Eric. (1987). *Awareness of language: An introduction* (rev. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, Eric. (1992). Awareness of language/knowledge about language in the curriculum in England and Wales: An historical note on twenty years of curricular debate. *Language Awareness*, 1, 5-17.
- Henrici, Gert. (1986). *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn: Schöningh.
- Heringer, Hans Jürgen. (1987). *Wege zum verstehenden Lesen: Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Hog, Martin, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd. (1984). *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene*. Stuttgart: Klett.
- Hog, Martin, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd. (1984a). *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene. Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart: Klett.
- Hohmann, Manfred. (1989). Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In Manfred Hohmann & Hans H. Reich (Hrsg.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung* (S. 1-32). Münster: Waxmann.
- Houlton, David. (1985). *All our languages. A handbook for the multilingual classroom*. London: Hodder & Stoughton.
- Hunfeld, Hans. (1992). Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. In Hubert Eichheim (Hrsg.), *Planegger Kreis. Fremdsprachenunterricht. Verstehensunterricht. Wege und Ziele* (S. 11-24). München: Goethe-Institut.
- Ickler, Theodor. (1984). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium*. Tübingen: Niemeyer.
- James, Carl & Garrett, Peter. (1992). The scope of language awareness. In James & Garrett (1992a), 3-20.
- James, Carl & Garrett, Peter. (Hrsg.) (1992a). *Language awareness in the classroom*. London/New York: Longman.
- Jung, Lothar. (1982). Elemente einer Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In Rolf Ehnert (Hrsg.), *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache* (S. 106-126). Frankfurt, M.: Lang.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1989). Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14, 121-126.
- Kußmaul, Paul. (1988). Die Herübersetzung gehört in den Deutschunterricht. Ein neuer Vorschlag. *Der Deutschunterricht*, 4, 83-89.
- Liebe-Harkort, Klaus. (1992). Muttersprachen und Regelunterricht. *Deutsch Lernen*, 2, 167-182.

- Luchtenberg, Sigrid. (1991). Die Textsorte Plakatwerbung. Lernproblem und Lernanreiz für ausländische Deutschlerner und -lernerinnen. *Zielsprache Deutsch*, 22(3), 160-167.
- Masny, Diana. (1992). Language learning and Linguistic Awareness: the relationship between proficiency and acceptability judgements in L2. In James & Garrett (1992a), 290-304.
- Mebus, Gudula et al. (1992). *Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition.
- Müller, Bernd-Dietrich. (Hrsg.). (1981). *Konfrontative Semantik*. Tübingen: Narr.
- Nabrings, Kirsten. (1981). *Sprachliche Varietäten*. Tübingen: Narr.
- Neumann, Ursula. (1989). Zweitsprachenunterricht Deutsch. In Bausch, Christ, Hüllen & Krumm (1989), 69-73.
- Neuner, Gerhard, Krüger, Michael & Grever, Ulrich. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Oksaar, Els. (1981). Zweitspracherwerb als kulturelles Lernen. *Ausländerkinder*, 8, 58-66.
- Rabitsch, Erich. (1993). *Klick-Klack 1. Deutsch für Kinder und Jugendliche. Lehrerhinweise*. Ismaning: Hueber.
- Rabitsch, Erich & Wich-Fähndrich, Helmut. (1993). *Klick-Klack 1. Deutsch für Kinder und Jugendliche*. Ismaning: Hueber.
- Rall, Marlene. (1990). *Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache. Handbuch für den Unterricht*. München: Klett.
- Reich, Hans H. (1987). Sprachenvielfalt im Unterricht. *Pädagogische Beiträge*, 12, 31-35.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1991). Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neansatzes für den Unterricht von Landeskunde. *Info DaF*, 18(3), 237-251.
- The Editors. (1992). Language Awareness: Wat is dat? *Language Awareness*, 1(1), 1-3.
- Thürmann, Eike & Otten, Edgar. (1992). Begegnung mit Sprachen in der Grundschule und interkulturelle Erziehung. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 4, 220-230.
- Wandruszka, Mario. (1991). "Wer fremde Sprachen nicht kennt ...". *Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weisz, Jutta. (1992). Kreativer versus hermeneutisch orientierter fremdsprachlicher Literaturunterricht? In Hubert Eichheim (Hrsg.), *Planegger Kreis. Fremdsprachenunterricht. Verstehensunterricht. Wege und Ziele* (S. 121-144). München: Goethe-Institut.
- Wolf, Dieter. (1993). Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen*, 92(6), 510-531.
- Yan-Ping, Zhou. (1992). The effect of explicit instruction on the acquisition of English grammatical structures by Chinese learners. In James & Garrett (1992a), 254-277.

Phonetisch-rezeptive Aspekte des Fremdsprachenerwerbs

Walter F. Sendlmeier*

The process of acquiring phonemes, i.e., the way phoneme perception and production is actually determined by the linguistic environment, is not well understood. The process of acquiring phonemes in a second language is much different from that in the first language, because of the difference in age of acquisition and the existence of the first language phonological system. Thus, learning a foreign language in adulthood involves the reattunement of phonetic perceptual processes and the perceptual reorganization of phonological categories. Several factors are shown to be critical to the success of an auditory training program: A highly variable stimulus set appears to be crucial for the development of robust new phonetic categories. This variability includes the use of multiple talkers, multiple phonetic environments, and multiple tokens within each phonetic environment. The choice of optimal training materials will also depend on the subjects' pretraining level of performance and the L2 contrast to be learned and its relation to L1 phoneme categories. Further, the question is addressed whether the mental representation of phonetic categories exhibits internal structure. Here the prototype concept is presented claiming that speech categories are indeed internally structured and that good instances, i.e. prototypes, play a central role in that structure and in speech perception.

1. Einleitung

Bislang werden in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts die Ergebnisse der Grundlagenforschung aus der Phonetik und der kognitiven Psychologie kaum genutzt. Dies gilt in ganz besonderem Maße für die rezeptive Seite der Phonetik. Berücksichtigt man jedoch neuere Ergebnisse der Sprachwahrnehmungsforschung, so lassen sich unmittelbar anwendungsbezogene Konsequenzen für den Unterricht ableiten. Im folgenden Beitrag sollen in vier Schwerpunkten solche aktuellen Erträge der Forschung und ihre Relevanz für die Praxis dargestellt werden.

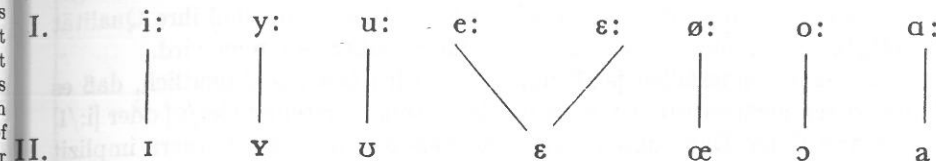
2. Die Perzeption deutscher Vokale

Die Orthographie, aber auch phonologische Analysen verleiten Deutschlehrer, das Vokalsystem des Deutschen in einer Weise darzustellen, die Lerner mit ihrer Perzeption oft nur schwer in Einklang bringen können. Die deutsche Standardlautung weist in betonter Stellung ein Vokalinventar von 15

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. W.F. Sendlmeier, Technische Universität Berlin, FB 1: Kommunikationswissenschaft, Sekr. EN 8, Einsteinufer 17, 10587 Berlin, Fax: 030-31421143

Monophthongen mit Phonemstatus auf. In phonologischen Analysen werden diese 15 Vokale in der Regel in folgende zwei Gruppen aufgeteilt (s. Abb. 1).

Abbildung 1
Dichotomie 'lang vs. kurz' der deutschen Vokale
auf der Grundlage phonologischer Analysen
(aus Sendlmeier, 1981)



Die hier gegenübergestellten Vokale unterscheiden sich jeweils sowohl in der Vokaldauer – man spricht hier von den langen und kurzen Vokalen – als auch in der Vokalqualität. Die Ähnlichkeit der Vokalqualität der als lang und kurz gegenübergestellten Vokale wird vermeintlich als so groß angesehen, daß man sie gerne einfach als "A-Laute", "U-Laute", "I-Laute" usw. zusammenfaßt und das Merkmal 'lang vs. kurz' als das eigentliche Differenzierungsmerkmal für die weitere Unterscheidung einsetzt. Diese Sichtweise wird von der Orthographie des Deutschen unterstützt, wenn z.B. in Wortpaaren wie <bieten – bitten> oder <beten – betten> der Unterschied in der Vokalqualität nicht mehr direkt repräsentiert wird, der Dauerunterschied jedoch explizit zum Ausdruck kommt. So hat in der Graphemkombination <ie> in dem Wort <bieten> das <e> eine Dehnungsfunktion, das <tt> in dem Wort <bitten> die Funktion, die Kürze des vorausgehenden Vokals anzuzeigen. Dies führt im Rahmen von Ausspracheschulungen häufig zu einer Überbetonung des Dauerunterschiedes und einer geringeren Beachtung des deutlich hörbaren Qualitätsunterschiedes.

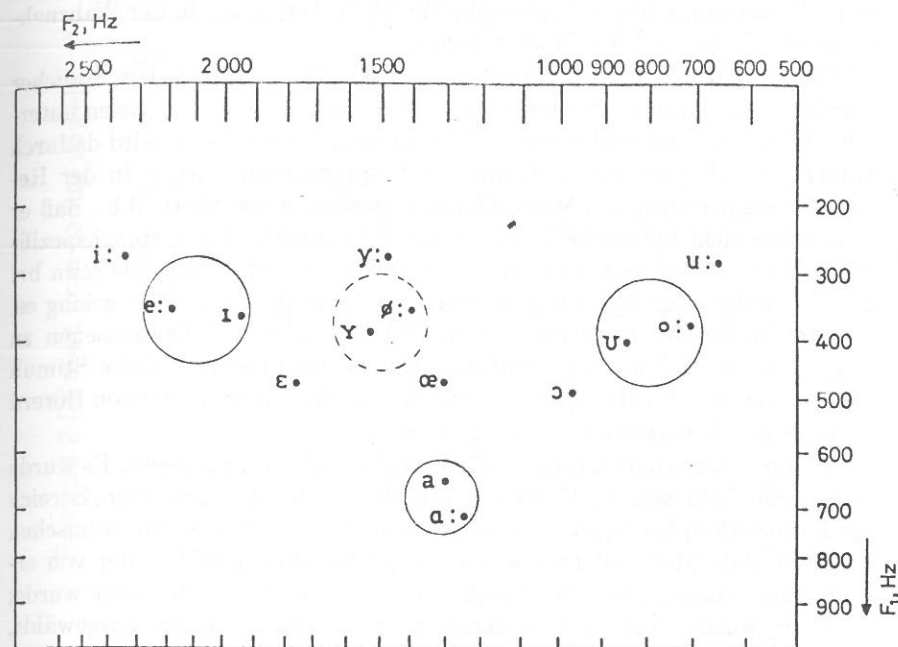
In Perzeptionsexperimenten (Sendlmeier, 1981) stellte sich heraus, daß für die meisten der oben gegenübergestellten Vokale tatsächlich der Qualitätsunterschied für die Hörer das primäre und robustere Differenzierungsmerkmal darstellt. Dem Dauerunterschied kam in den meisten Fällen nur eine subsidiäre Funktion zu. Lediglich für drei Vokalpaare stellte sich ein Dauerunterschied als perzeptiv primär relevantes Merkmal heraus. Dies waren langes [a:] vs. kurzes [a], langes [e:] vs. kurzes [ɪ], sowie langes [o:] vs. kurzes [ʊ]. Abgesehen von den beiden A-Lauten, die artikulatorisch und akustisch fast identisch sind, steht dieses Ergebnis nicht im Einklang mit bisherigen Beschreibungen des deutschen Vokalsystems. Denn es bedeu-

tet z.B., daß ein [I] in <bitten> durch Dehnung von den Hörern nicht als <bieten> gehört wird, sondern vielmehr als <beten>. Dabei ist zu beachten, daß bei der Dehnung die Lautqualität völlig beibehalten wurde (zur technischen Realisierung siehe Sendlmeier, 1981). Entsprechend wird ein gekürztes [e:] in <beten> in kontextfreier Darbietung nicht als <betten> sondern als <bitten> gehört. Das lange [e:] ist also dem kurzen [I] qualitativ viel näher als dem offenen [ɛ]. Ähnlich verhält es sich mit den beiden Vokalen [o:] und [U]; sie lassen sich ebenfalls in Wortpaaren wie <Moos> vs. <muß> durch Daueränderung des Vokals in der wahrgenommenen Kategorie ineinander überführen. Für alle anderen Vokale gilt, daß ihre Qualität weitgehend unabhängig von der Vokaldauer wahrgenommen wird.

An den Sonderfällen [e:/I] und [o:/U] wird besonders deutlich, daß es didaktisch nicht ratsam ist, etwa bei der Gegenüberstellung [e:/ɛ] oder [i:/I] primär auf den Dauerunterschied hinzuweisen und so den Lernern implizit zu suggerieren, daß hier ein zu vernachlässigender Qualitätsunterschied vorliegt. Besondere Schwierigkeiten mit diesem konkomitanten Auftreten von Qualität und Quantität im deutschen Vokalsystem haben vor allem Lerner, in deren Muttersprache eine reine Lang-Kurz-Opposition (wie im Finnischen) oder gar keine Daueropposition (wie im Vietnamesischen) existiert. Aber auch bei Muttersprachlern treten hier beim Schreibunterricht in der Grundschule bereits Irritationen und Frustrationen ein, da sich Schüler mit ihrem naiven "richtigen" Hören Schreibfehler einhandeln.

In Abbildung 2 sind die Vokale noch einmal nach ihren wichtigsten akustischen Korrelaten dargestellt. Es handelt sich hierbei um eine Formantkarte, in der die Vokale nach den beiden ersten Formanten aufgetragen sind, die unseren Höreindruck maßgeblich bestimmen. Um die benachbarten Vokale, die lautlich sehr ähnlich sind und die tatsächlich aufgrund ihrer Dauerunterschiede primär differenziert werden können, ist zur Veranschaulichung ein Kreis gezogen. Der gestrichelte Kreis um [ɕ:] und [Y] soll andeuten, daß hier eine ähnliche Tendenz besteht, die jedoch nicht so ausgeprägt ist, daß sich eine klare Hierarchie in der Relevanz von Qualität und Quantität angeben ließe. Eine Vergegenwärtigung dieser Sachverhalte könnte Lehrern im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache helfen, irreführende Instruktionen bei der Vermittlung von Vokalqualitäten zu vermeiden.

Abbildung 2
Formantkarte der deutschen Vokale,
die in betonter Stellung auftreten können
(nach Sendlmeier, 1981)



3. Kognitiv-psychologische Aspekte der Lautperzeption

3.1 Das Konzept der Prototypen in der Sprachperzeption

Die Frage nach der optimalen Vermittlung von Lautqualitäten wirft die grundsätzliche Frage auf: Wie sind Lautqualitäten eigentlich mental repräsentiert und wie ist ihre Repräsentation entstanden?

Externe Reize in Kategorien einzuteilen, ist eine fundamentale Fähigkeit des menschlichen Wahrnehmungssystems. Aus dem Bereich der visuellen Wahrnehmung wissen wir, daß z.B. Farbkategorien eine interne Struktur aufweisen. Mit interner Struktur ist hier die Beobachtung gemeint, daß nicht alle Elemente einer Wahrnehmungskategorie völlig identisch sind, und daß nicht alle Elemente einer Kategorie diese Kategorie gleich gut repräsentieren (Rosch, 1975). Einige Elemente werden als bessere Repräsentanten oder als **prototypischer** gegenüber anderen Vertretern der Klasse wahrgenommen. Für solche prototypischen Vertreter einer Klasse konnte

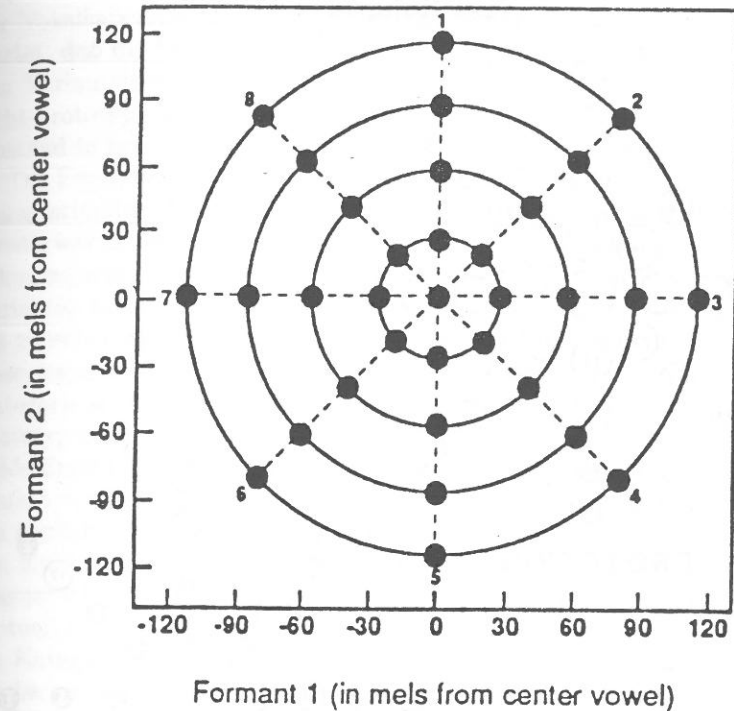
in der visuellen Wahrnehmung gezeigt werden, daß sie u.a. schneller gelernt und besser behalten werden als andere Vertreter der gleichen Kategorie. Schon Wertheimer (1923) hat mit dem Konzept der "idealen Typen" einen ähnlichen Ansatz formuliert. Er nimmt an, daß es unter perzeptuellen Stimuli bestimmte ideale Typen gibt, die als Ankerpunkte in der Wahrnehmung fungieren (vgl. Sendlmeier, 1985).

Da die lautliche Realisierung sprachlicher Einheiten bei jedem Sprecher ständig etwas variiert, wird ein Hörer im Prinzip mit unendlich vielen unterscheidbaren Stimuli konfrontiert. Diese unendliche Diversität wird dadurch aufgehoben, daß ein Hörer Stimuli nach sprachspezifischen – in der Regel muttersprachlichen – Wahrnehmungsmustern klassifiziert, d.h., daß er bestimmte nicht-identische Laute als gleich behandelt. Diese sprachspezifischen Wahrnehmungsmuster sind nicht natürlich vorgegeben (wie etwa bei der Farbwahrnehmung), sondern erlernt. Kuhl (z.B. 1985, 1991) gelang es, in einer Reihe von Experimenten mit Kleinkindern und Erwachsenen zu zeigen, daß auch bei lautsprachlichen Kategorien unterschiedliche Stimuli als unterschiedlich gute Vertreter einer Kategorie fungieren und von Hörern auch als solche eingestuft werden können.

In ihren Experimenten ist Kuhl folgendermaßen vorgegangen: Es wurde eine große Zahl von [i:]-Vokalen synthetisiert, die den gesamten Bereich der Formantfrequenzen (F1, F2) von Standardsprechern des amerikanischen Englisch abdeckten. Hieraus wurde ein [i:]-Vokal ausgewählt, der von erwachsenen Muttersprachlern konsistent als das beste [i:] beurteilt wurde; dieses [i:] wurde als Prototyp bezeichnet. Ein zweites [i:] wurde ausgewählt, das von den Erwachsenen als relativ schlechter Vertreter des [i:] eingestuft wurde, und als nichtprototypisches [i:] (NP) bezeichnet. Wichtig ist hierbei, daß auch das schlechte [i:] stets als ein [i:] und nicht als irgendein anderer Vokal beurteilt wurde. Beide, P und NP, wurden ohne Schwierigkeiten als [i:] erkannt. In einem zweiten Schritt wurden dann kreisförmig (in der Ebene einer Formantkarte) um diese beiden Vertreter herum systematisch 32 Stimuli in vier Abstandsstufen synthetisiert (s. Abb. 3).

Muttersprachler des amerikanischen Englisch hatten die in zufälliger Reihenfolge akustisch dargebotenen Varianten um P bzw. NP herum auf einer 7-Punkteskala hinsichtlich der Kategoriengüte zu beurteilen. Es wurde keine akustische Referenz im Sinne eines guten [i:]-Vertreters vorgegeben; die Hörer hatten lediglich das Wort "peep" schriftlich vor sich liegen und bekamen die Instruktion, die wahrgenommene Güte eines jeden Stimulus als Vertreter des Vokals in dem vorliegenden Wort zu beurteilen. In Abbildung 4 sind die durchschnittlichen Beurteilungen wiedergegeben. Die Größe der Kreise stellt die relative Güte dar, d.h., wie typisch die Stimuli die Kategorie [i:] nach dem Urteil der Hörer repräsentieren. P bekam tatsächlich die höchste Beurteilung (6,7), NP eine recht niedrige (2,0). Die Stimuli

Abbildung 3
Exemplarische Darstellung des Vorgehens von Kuhl (1991).
Mittenfrequenzen der Formanten für die synthetisierten
Stimuli um ein zentrales [i:] herum
(aus Kuhl, 1991)

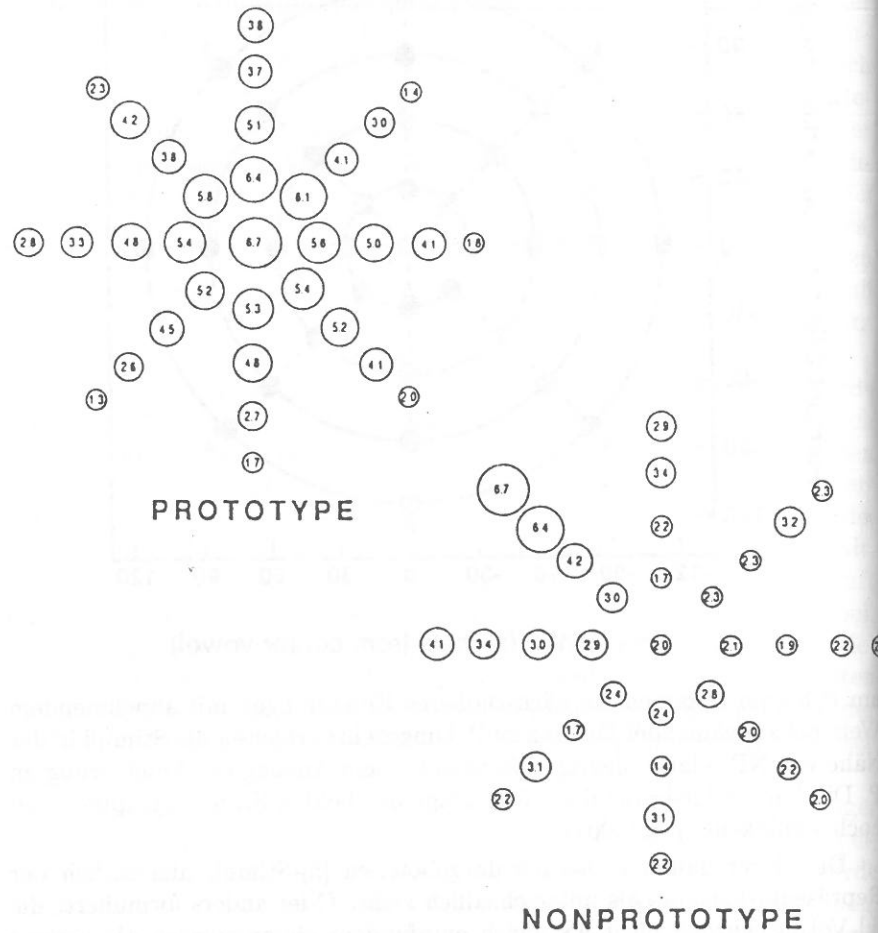


um P herum bekamen die nächsthöheren Einstufungen mit abnehmendem Wert bei zunehmender Distanz zu P. Umgekehrt erhielten die Stimuli in der Nähe von NP relativ niedrige Werte mit einem Anstieg bei Annäherung an P. Die Unterschiede für die Güteratings der beiden Stimulusgruppen sind hoch signifikant ($p < 0,001$).

Die Hörer nahmen also die dargebotenen [i:]-Stimuli hinsichtlich der Repräsentationsgüte als unterschiedlich wahr. Oder anders formuliert: die [i:]-Vokale wurden nicht als gleich empfunden; einige wurden als bessere Repräsentanten der Kategorie [i:] wahrgenommen als andere. Die Beurteilungsgüte nimmt symmetrisch und gleichmäßig mit der Entfernung von dem besten Repräsentanten der Kategorie, dem Prototypen, ab.

In einem weiteren Experiment standen Hörer vor der Aufgabe, die beiden Stimuli P und NP mit den sie umgebenden Stimuli zu vergleichen. Für diesen Vergleich bekamen die Hörer die Stimuli über Lautsprecher darge-

Abbildung 4
Gütebeurteilung für das prototypische und das nicht-prototypische [i:] sowie die verwendeten Varianten.
Die Größe der Kreise entspricht dem Ausmaß der Gütebeurteilung auf einer 7-stufigen Skala
(aus Kuhl, 1991)



boten (zur genauen experimentellen Vorgehensweise siehe Kuhl, 1991). Die Hörer waren darüber informiert, daß alle Stimuli zur selben phonetischen Kategorie gehörten und daß sie auf jede Veränderung, die sie im Stimulus hörten, reagieren sollten. Die Hypothese war, daß der P-Stimulus repräsentativer für die Kategorie ist und deshalb gegenüber den anderen Vertretern der Vokalkategorie als ähnlicher wahrgenommen wird. Es wurde also erwartet, daß die Hörer zwischen dem prototypischen [i:] und den umgebenden Varianten weniger Unterschiede entdecken würden als zwischen dem nicht-prototypischen [i:] und dessen Varianten, obwohl der psychophysische Abstand in beiden experimentellen Bedingungen gleich war.

Die Ergebnisse unterstützen in starkem Maße die Hypothese. Wenn der Bezugsstimulus als ein sehr guter Vertreter der Kategorie wahrgenommen wurde, war die korrekte Diskrimination signifikant niedriger, d.h., die Wahrnehmung eines Unterschiedes zwischen dem Prototypen und den anderen Varianten fiel den Hörern schwerer als die Wahrnehmung eines Unterschiedes zwischen einem Nicht-Prototypen und anderen Varianten. Die Ergebnisse legen zwei Folgerungen nahe: 1. Die Varianten einer phonetischen Kategorie sind hinsichtlich ihrer Repräsentativität graduierbar, und 2. der Prototyp einer Kategorie spielt in der Wahrnehmung eine besondere Rolle. Beide Ergebnisse stützen die Auffassung, daß phonetische Kategorien intern strukturiert sind. Der prototypische Stimulus wird als den anderen Varianten ähnlicher betrachtet als ein nicht-prototypischer Vertreter. Die daraus von Kuhl abgeleitete Folgerung ist, daß ein Prototyp wie ein perzeptueller Magnet wirkt. Varianten der Kategorie werden auf den Prototypen hin perzeptuell assimiliert. Der Prototyp fungiert als ein starker Ankerpunkt für die Kategorie; durch seine Sogwirkung wird der Wahrnehmungsraum um ihn herum derart verändert, daß die Kohäsion der Kategorie gestärkt wird.

Dieser Magnet-Effekt konnte bereits für 6 Monate alte schwedische und amerikanische Säuglinge gezeigt werden (Kuhl, 1991). Wir haben also als Muttersprachler in einer sehr frühen Phase des Spracherwerbs Lautklassen herausgebildet, die in Form solcher Prototypen mental repräsentiert sind. Damit für die Sprachwahrnehmung in einer Fremdsprache ein ähnlicher Magneteffekt etabliert werden kann, müssen auch hier Lautklassen im Sinne prototypischer Vertreter erworben werden.

3.2 Determinanten für den Erwerb robuster Lautkategorien in L2

Wenn man das Prototypen-Konzept in den Forschungs- und Anwendungsbereich des Fremdspracherwerbs überträgt, so stellt sich die Frage, welche Faktoren bei der Herausbildung robuster perzeptueller Kategorien eine wichtige Rolle spielen. Um sich der Beantwortung dieser nicht ganz leichten Frage zu nähern, erscheint es ratsam, einzelne Forschungsergebnisse

zu besonders schwierigen Fällen der Lautwahrnehmung in L2 genauer zu beleuchten.

Die wohl am häufigsten untersuchte Problematik im Bereich des Erwerbs nicht-muttersprachlicher Laute ist die Diskriminationsschwierigkeit der Opposition /r/ und /l/ für Japaner. Goto (1971) konnte bereits eine kontextabhängige Sensitivität der /r-l/-Wahrnehmung im amerikanischen Englisch durch japanische Muttersprachler demonstrieren. Und zwar stellte sich heraus, daß japanische Hörer den /r-l/-Kontrast in wortfinaler Position besser unterscheiden können als in wortinitialer Position, wobei das Auftreten in initialen Konsonantenclustern die größten Schwierigkeiten bereitete. Hierzu gibt es einige Erklärungsversuche: Ausschlaggebend für diese stellungsbedingten Unterschiede könnten z.B. die final längere Dauer, initial schnellere Formanttransitionen, im Cluster z.T. eine Entstimmung nach stimmlosen Plosiven oder phonotaktische Restriktionen des Japanischen sein. Weiterhin fand Goto, daß Hörer auch in Abhängigkeit von der Stimme und Sprechweise der Sprecher unterschiedlich sensitiv sind. Goto vermutete, daß die japanischen Hörer ihre mehr oder weniger intensiven Englischserfahrungen mit einigen wenigen Sprechern gemacht hatten und die spezielle Einstellung auf die Erzeugung des /r-l/-Kontrastes durch diese Sprecher bei der Konfrontation mit neuen Sprechern erst modifiziert werden muß.

In einer Reihe von Laborexperimenten hat man versucht, japanischen Hörern die Diskrimination von /l/ und /r/ durch ein Training zu erleichtern. So versuchten z.B. Strange & Dittmann (1984) in einem psychophysisch orientierten Ansatz mit synthetischen Stimuli eines Wortpaares, bestimmte minimale akustische Unterschiede zu fokussieren. Sie verwendeten ein Pretest-Posttest-Design und trainierten mit einer festen AX-Prozedur, bei der die Hörer den variierenden zweiten Stimulus (X) als gleich oder ungleich im Vergleich mit dem ersten Stimulus (A) einstufen mußten. Hierbei ergab sich, daß die Hörer die synthetisierten Stimuli des "rock" - "lock" Kontinuums tatsächlich recht gut zu unterscheiden lernten. Aber es konnte weder eine Generalisierung auf andere synthetisierte Oppositionen wie "rake" - "lake" noch auf andere natürlich erzeugte Minimalpaare erzielt werden. Dies bedeutet, daß die Hörer Stimuluspezifisches gelernt und nicht eine kontextunabhängige invariante Repräsentation der /r-l/-Opposition abgeleitet hatten. Die Annahme der Autoren, daß die Hörer ein abstraktes Muster lernen würden, das sie über alle phonetischen Kontexte anwenden könnten, ignorierte frühere Ergebnisse (s.o.), in denen bereits Kontexteffekte nachgewiesen wurden.

Logan, Lively & Pisoni (1991) modifizierten gegenüber Strange und Dittmann einige Variablen in ihrem Trainingsversuch. Sie gingen von 136 aus Minimalpaaren mit /r-l/-Opposition ausgesuchten Wörtern aus, die

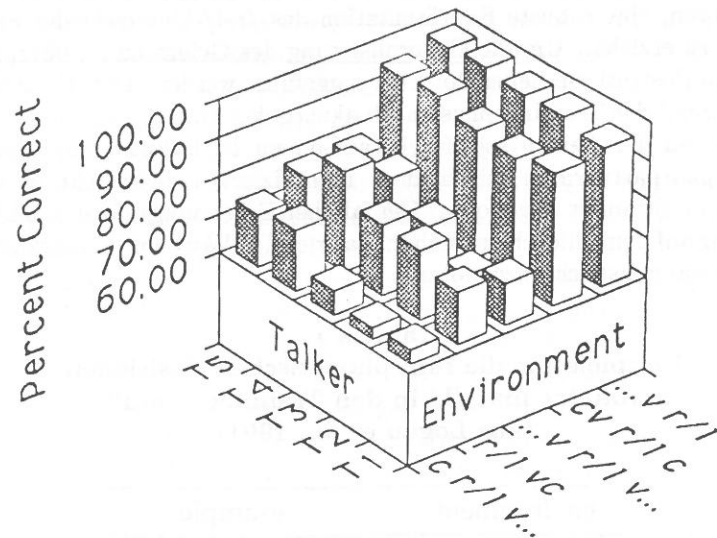
jeweils von fünf verschiedenen Sprechern produziert wurden. Die /r-l/-Oppositionen verteilten sich hierbei auf fünf verschiedene Stellungen im Wort, die in Tabelle 1 wiedergegeben sind. Bezogen auf die Stellung im Wort und die Realisierung durch die verschiedenen Sprecher wurden die Stimuli randomisiert. Durch den Einsatz mehrerer Sprecher erhofften sich die Autoren, eine robuste Repräsentation des /r-l/-Unterschiedes bei den Lernern zu erzielen. Um die Generalisierung des Gelernten zu überprüfen, mußte im Posttest ein neuer Sprecher eingeführt werden. Die Hörer hatten sich während der Trainingsphase nach akustischer Darbietung eines Stimulus zwischen den beiden schriftlich (auf einem Bildschirm) vorgegebenen Minimalpaarpartnern zu entscheiden. Identifizierten sie korrekt, so wurde der nächste Stimulus angeboten. Bei falscher Erkennungsleistung blieb das Wortpaar auf dem Bildschirm stehen, das richtige Wort wurde markiert und noch einmal akustisch dargeboten.

Tabelle 1
Beispiele für die fünf phonetischen Positionen
von /r/ und /l/ in den Trainingsstimuli
(aus Logan et al., 1991)

environment	example
r/l v ...	rock - lock
c r/l v ...	cram - clam
...v r/l v ...	oreo - oleo
...v r/l c	mars - malls
...v r/l	fear - feel

Das Gesamtergebnis erbrachte keine große, aber immerhin eine signifikante Verbesserung vom Pretest zum Posttest. Wie schon in früheren Untersuchungen wurde auch hier ein starker Kontexteffekt ermittelt. Die Hörer konnten /r/ und /l/ am besten in wortfinaler Position unterscheiden. Die Verbesserungen waren in initialen Clustern und in medialer Position am deutlichsten. Die Verbesserungen in wortfinaler Position fielen wegen des hohen Pretestwertes (95,8% korrekt) nur gering aus. Ähnlich dem Kontexteffekt gab es auch einen Sprechereffekt. Die Hörer identifizierten die Wörter, die von Sprecher 4 und 5 produziert worden waren, deutlich besser als die von Sprecher 1 und 2. Dies legt die Vermutung nahe, daß Sprecher 4 und 5 in ihrer Sprechweise mehr und/oder ausgeprägtere Merkmale zur Unterscheidung den Hörern angeboten hatten. In Abbildung 5 ist die Interaktion zwischen Kontext und Sprecher dargestellt.

Abbildung 5
Interaktion zwischen der phonetischen
Kontextvariation und der Sprechervariation
 (aus Logan et al., 1991)



Die Interaktion zwischen Sprechern und phonetischen Kontexten zeigt deutlich, daß die Unterschiede zwischen den Sprechern vor allem in den schwierigen Kontexten, also in intervokalischer und wortinitialer Stellung zum Tragen kommen. Zur Überprüfung der Generalisierung des Gelernten wurden in einem weiteren Teil des Experiments den Hörern im Posttest neben neuen Teststimuli von Sprecher 4 zusätzlich diese Teststimuli von einem weiteren Sprecher dargeboten. Die Ergebnisse waren mit den Stimuli von Sprecher 4 nur geringfügig besser als die Erkennung der Stimuli von dem neuen Sprecher.

Um den Einfluß des Sprechers auf den Trainingseffekt noch genauer zu untersuchen, boten die Autoren (Lively, Logan & Pisoni, 1992) weiteren japanischen Hörern in der Trainingsphase lediglich Stimuli von Sprecher 4 des obigen Experimentes unter Beibehaltung aller übrigen Randbedingungen dar. Bei der Überprüfung der Generalisierung zeigte sich, daß die Hörer die Teststimuli des Trainingssprechers häufiger richtig erkannten als die Teststimuli eines neuen Sprechers. Die Hörer, die im Laufe des Trainings mehr als 2000 Äußerungen von dem Trainingssprecher gehört hatten,

wurden mit seiner Art, den /r-l/-Kontrast zu realisieren, sehr vertraut. Das Ergebnis überrascht insofern nicht.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß bei der Herausbildung der Repräsentation einer neuen Lautopposition während eines Hörtrainings sowohl Kontexteffekte der phonetischen Umgebung als auch Sprechervariablen wirksam werden. Von einer möglichst breiten Variation beider Dimensionen profitieren die Hörer bei der Bildung neuer Lautklassen – mit jeweils prototypischen Vertretern im Zentrum – am meisten. Wenn Hörer während des Trainings nur mit einem Sprecher konfrontiert werden, bildet sich eine sehr schmale Äquivalenzklasse durch die sehr feine Einstellung auf dessen Sprechweise heraus, und eine Modifikation dieser Feineinstellung für neue Sprecher wird umso mühsamer. Es kann angenommen werden, daß am Beginn des Hörtrainings die mentalen Repräsentationen von /r/ und /l/ im psychologischen Wahrnehmungsraum der japanischen Hörer sehr nahe beieinander lagen. Im Fortgang des Trainings – besonders durch das Feedback – wurden die Repräsentationen von /r/ und /l/ auseinandergezogen. Dieser Dehnungsprozeß wird sowohl durch unterschiedliche Auswirkungen der phonetischen Umgebung als auch durch unterschiedliche Lautrealisierungen verschiedener Sprecher beeinflusst. Der selektive Aufmerksamkeitsmechanismus kann schwieriger auf solche Sprecher eine Feineinstellung finden, die einander sehr ähnliche /r/s und /l/s produzieren.

Für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts heißt dies, daß Lehrer in der Lage sein sollten, die Standardlautung – zwar nicht maniert – aber wohlartikuliert zu realisieren. Diese Forderung kann in Anbetracht der geschilderten Ergebnisse gar nicht streng genug formuliert werden. Da Hörer im Rahmen des L2-Erwerbs die Prototypen der Lautkategorien aus dem ihnen angebotenen Material ableiten, ist es umso wichtiger, daß bei Konfrontation mit nur einem Sprecher dessen Aussprache im normalen Streubereich der Standardlautung liegt. Weiter ist bei einem ersten Zugang zur Unterscheidung schwieriger Lautoppositionen in L2 darauf zu achten, daß die zu lernenden Laute zunächst in solchen phonetischen Umgebungen auftreten, die ein klares Set an akustischen Schlüsselmerkmalen für den Kontrast zur Verfügung stellen.

4. Ein Hörtraining mit Diskriminations- und Identifikationsübungen

Psychophysisch orientierte Diskriminationsaufgaben ermutigen Hörer, sehr kleine Unterschiede zwischen Sprachstimuli wahrzunehmen. Die Unterschiede zwischen allen Stimuli, auch zwischen den Varianten innerhalb einer Kategorie, werden in einer Diskriminationsaufgabe betont. Daher bilden Hörer in einer Diskriminationsaufgabe sehr zerbrechliche, stimuluspezifische

sche perzeptuelle Kategorien, die gegenüber Variationen innerhalb einer Kategorie intolerant sind. Ein Identifikationstraining hingegen betont die Ähnlichkeiten stärker als die Unterschiede. Hörer werden ermuntert, ähnliche Stimuli in äquivalente Perzeptionsklassen zu kategorisieren. Mit einer solchen Prozedur bilden Hörer robuste Kategorien, die eine bestimmte Variabilität innerhalb der Kategorie tolerieren.

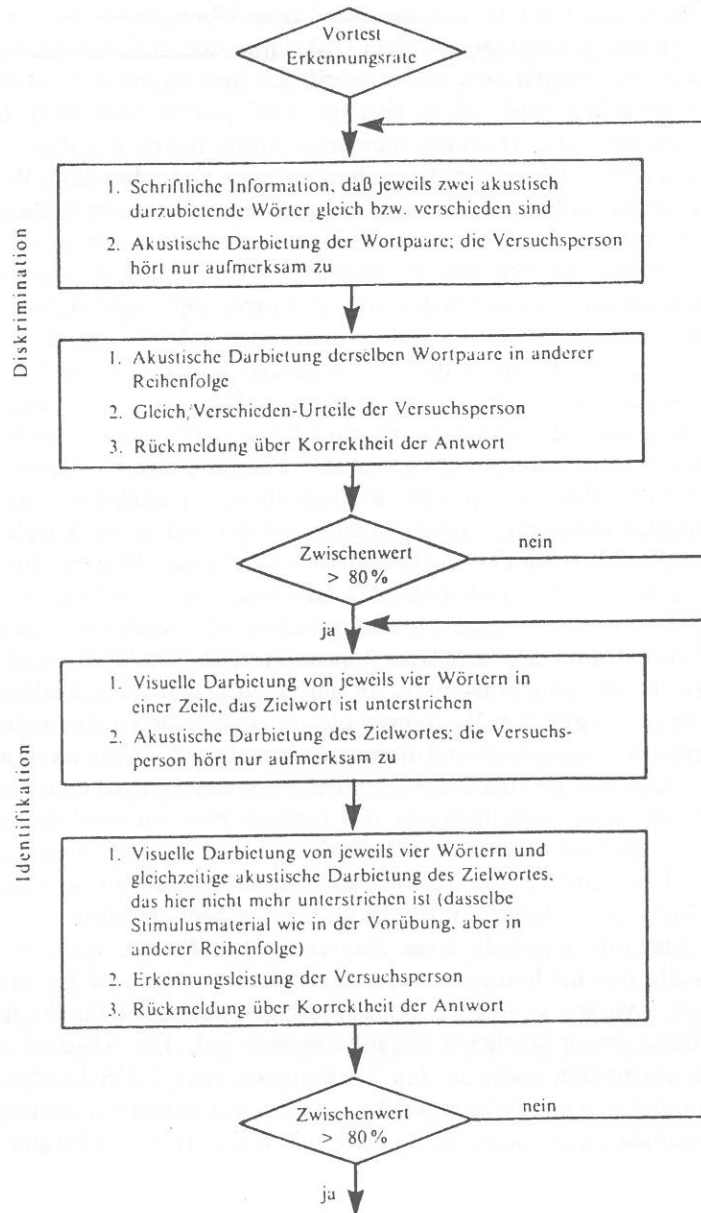
Verschiedene Autoren präferieren entweder die Diskrimination oder die Identifikation (siehe oben die Positionen von Strange & Dittmann, 1984 gegenüber Logan et al., 1991). Tatsächlich aber kann es sinnvoll sein, beide Verfahren für den L2-Erwerb nutzbar zu machen. Ob dies ratsam ist, hängt vor allem von der phonetischen Ähnlichkeit der Lautkategorien in L1 und L2 und den daraus resultierenden Schwierigkeiten bei der Perzeption ab. Phonetische Ähnlichkeit kann hierbei sogar als ein Prädiktor für Schwierigkeiten in der Wahrnehmung von L2-Kontrasten herangezogen werden. Definiert man die L2-Phone auf der Basis einer akustisch-phonetischen Distanz zu lautlichen L1-Kategorien, so kann man die L2-Phone als 'alt', 'neu' oder 'ähnlich' einstufen. 'Alte' Kategorien sind solche Lautklassen in L2, deren Phonemgrenzen nahezu identisch mit L1-Kategorien sind. Solche Fälle bereiten im allgemeinen für die Perzeption und Produktion wenig Probleme, die Lerner verwenden weiterhin ihre Klassifikationsstrategien, um diese L2-Phone zu verarbeiten. 'Neue' Lautklassen sind von allen L1-Kategorien verschieden und führen anfangs in aller Regel zu Problemen in Perzeption und Produktion. Nach einiger Erfahrung können die Lerner jedoch meistens neue Äquivalenzklassen etablieren und so die Ziellaute korrekt diskriminieren. 'Ähnliche' L2-Laute werden zunächst meist an L1-Kategorien assimiliert, was möglicherweise anfangs Perzeption und Produktion erleichtern kann, dann aber je nach Ausmaß der Nichtübereinstimmung zwischen L1- und L2-Phonem zu Verwechslungen in der Perzeption und einem muttersprachlich geprägten Akzent in der Produktion führt. Die meisten Probleme entstehen hier, wenn zwei L2-Kategorien an eine L1-Kategorie assimiliert werden.

Gerade in dem besonders schwierigen Fall der Assimilation von zwei L2-Kategorien an eine L1-Kategorie (wie z.B. bei der /r-l/-Opposition für Japaner) scheint es erforderlich, zunächst mithilfe von Diskriminationsaufgaben eine vorhandene Kategorie in zwei neue Kategorien aufzubrechen, d.h. eine Sensibilisierung für Unterschiede innerhalb der L1-Kategorie zu evozieren. Ist dies erreicht, so muß in einem zweiten Schritt dafür gesorgt werden, daß die beiden neuen, noch labilen L2-Kategorien durch ein Identifikationstraining stabilisiert werden. Der Grundgedanke dieses Trainingskonzeptes (vgl. Sendlmeier, 1989) ist in Abbildung 6 graphisch dargestellt. Mit diesem Ansatz kann ganz allgemein das korrekte Hören distinktiver L2-Lautoppositionen trainiert werden. Es wird innerhalb eines Trainings-

moduls mit Diskriminationsübungen begonnen und in einem zweiten Schritt werden Identifikationsübungen angeschlossen. Die Diskriminations- und Identifikationsübungen sind jeweils noch einmal unterteilt in eine Vorübung und einen eigentlichen Übungsteil. In den Vorübungen werden die Lösungen den Probanden vorgegeben. Der Zweck der Vorübung besteht darin, die Probanden mit der Übungsform und dem Übungsmaterial vertraut zu machen. In den Vorübungen zu dem Diskriminationstraining werden Wortpaare akustisch dargeboten, wobei schriftlich (auf Papier oder Bildschirm) jeweils vorgegeben wird, ob es sich um zwei gleiche oder zwei ungleiche Wörter handelt. Die Trainingsteilnehmer hören lediglich aufmerksam zu. In der eigentlichen Diskriminationsübung werden dann dieselben Wortpaare – aber in einer anderen Reihenfolge – noch einmal akustisch dargeboten, und es ist nun die Aufgabe des Lerners, zu entscheiden, ob es sich jeweils um zwei gleiche oder um zwei verschiedene Wörter handelt. Die Hörer bekommen jedesmal ein Feedback über die Korrektheit ihrer Antwort. Über die Anzahl der korrekten Antworten kann sehr schnell vom Lehrer (oder bei Automatisierung: durch den PC) ermittelt werden, ob der Hörer einen vorher festgelegten Schwellenwert (hier 80% richtige Antworten) erreicht hat. Ist dies nicht der Fall, so wird die Übung einschließlich der Vorübung mit dem gleichen Material, aber in anderer Reihenfolge wiederholt. Ist jedoch der Schwellenwert erreicht, so folgt in einem nächsten Unterschnitt die Identifikationsübung. Diese beginnt wieder mit einer Vorübung, die hier darin besteht, daß zunächst schriftlich jeweils vier Wörter, die sich nur in dem zu trainierenden phonetischen Merkmal unterscheiden, präsentiert werden, von denen eins deutlich unterstrichen ist. Danach erfolgt die akustische Präsentation des Zielwortes (des unterstrichenen Wortes); die Lerner hören wieder nur aufmerksam zu. In der eigentlichen Identifikationsübung werden dann die gleichen Wortensembles in einer anderen Reihenfolge wieder schriftlich vorgegeben und dann das jeweilige Zielwort akustisch dargeboten. Diesmal ist das Zielwort nicht unterstrichen, sondern es ist die Aufgabe der Trainingsteilnehmer, das richtige Wort zu identifizieren. Der Hörer wird wiederum über die Korrektheit seiner Antwort unmittelbar informiert. Über einen Schwellenwert kann dann entschieden werden, ob die letzte Übung wiederholt oder ob die Hörübung beendet wird.

Der Abstand innerhalb eines Stimuluspaares für die Diskriminationsübung sollte 500 ms betragen – ein Intervall, das sich in L2-Erwerbsuntersuchungen (Werker & Tees, 1984) als besonders geeignet für die feine Unterscheidung zweier lautlicher Stimuli erwiesen hat. Der Abstand zwischen den Stimuluspaaren sollte in den Vorübungen etwa 3,5 Sekunden und in den eigentlichen Diskriminationsübungen ca. 4,5 Sekunden betragen. Bei den Identifikationsübungen sollte ebenfalls ein zeitlicher Abstand von 3,5

Abbildung 6
Konzept eines phonetischen Hörtrainings mit
Diskriminations- und Identifikationsübungen
(nach Sendlmeier, 1989)



Sekunden bei den Vorübungen und von 4,5 Sekunden bei der eigentlichen Erkennungsübung zwischen den jeweiligen Zielwörtern liegen.

Dieser Ansatz kann in einen allgemeinen Trainingsablauf integriert werden, der als "fading technique" bezeichnet wird und sich der Hilfe moderner digitaler Signalverarbeitung bedient. Hierbei wird am Anfang der Hörübungen die zu trainierende phonetisch-phonologische Opposition künstlich verstärkt; diese Verstärkung wird dann Schritt für Schritt zurückgenommen, bis in der letzten Trainingsstufe die normale natürlichsprachliche Ausprägung der lautlichen Opposition erreicht ist. So können Fehler während des Trainings weitgehend vermieden werden; ein solcher annähernd fehlerfreier Trainingsverlauf begünstigt das angstfreie und schnelle Erreichen des Lernzieles.

5. Diskussion

Die vorliegende Darstellung aktueller Erträge der Sprachwahrnehmungsforschung hat gezeigt, daß im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache Ergebnisse der sprachlich-rezeptiven Grundlagenforschung fruchtbar gemacht werden können. Bislang wurde im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache die phonetisch-rezeptive Seite in wissenschaftlich fundierter Weise so gut wie gar nicht berücksichtigt. Dies liegt zum einen daran, daß bis in die 70er Jahre hinein in diesem Bereich kaum Grundlagenforschung mit Bezug zum Fremdspracherwerb betrieben wurde, und zum anderen daran, daß von den Praktikern neuere Ergebnisse ignoriert wurden. Letzteres ist allerdings nicht als ein Vorwurf an die Sprachpraktiker zu verstehen, da sie nur schwer Zugriff auf einschlägige Ergebnisse haben, die z.B. in mehr sprachakustisch oder psychoakustisch orientierten Zeitschriften publiziert werden wie etwa dem 'Journal of the Acoustical Society of America' oder der Zeitschrift 'Perception and Psychophysics'. Es ist die Aufgabe von Wissenschaftlern, die an der Nahtstelle von Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung arbeiten, Sprachpraktikern solches Wissen zu vermitteln und sie bei der Entwicklung von Trainingsmaterialien zu unterstützen.

Psychophonetische und psycholinguistische Erkenntnisse über die Verarbeitungsweise von gesprochener Sprache durch Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler sollten in der Unterrichtspraxis berücksichtigt werden, um irreführende Instruktionen bei der Vermittlung von L2-Lautkategorien zu vermeiden. Ein rein linguistisch-phonologischer Zugang auf der Symbol-ebene reicht hier nicht aus, um didaktisch sinnvolle Konzepte zu entwerfen. Neuere Ansätze der kognitiven Psychologie wie etwa das Prototypenkonzept sind hierbei genauso einzubeziehen wie experimentell abgesicherte Einflußgrößen wie die Variation von Sprechern und phonetischem Kontext. Die Entwicklung von Übungsmaterialien muß im Detail auf die Erfordernisse der

einzelnen zu trainierenden Lautoppositionen abgestimmt sein. Hierbei sind neben der Analyse der Beziehungen zwischen den L1- und L2-Kategorien die unterschiedlichen Funktionen der verschiedenen Trainingsmethoden zu berücksichtigen. Bei der Konzeption eines Trainings sollte darauf geachtet werden, daß der Lerneffekt tatsächlich überprüfbar wird. Neue Möglichkeiten der digitalen Sprachsignalverarbeitung und neueste Erkenntnisse der Psychoakustik sind zu nutzen, um im Detail die Anordnung der Trainingsstimuli optimal zu gestalten.

Eingang des revidierten Manuskripts: 16.03.94

Literaturverzeichnis

- Goto, Hiroaki. (1971). Auditory perception by normal Japanese adults of the sounds "L" and "R". *Neuropsychologia*, 9, 317-323.
- Kuhl, Patricia. (1985). Categorization of speech by infants. In Jacques Mehler & Robin Fox (Hrsg.), *Neonate cognition: Beyond the blooming, buzzing confusion* (S. 231-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kuhl, Patricia. (1991). Human adults and human infants show a "perceptual magnet effect" for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception and Psychophysics*, 50, 93-107.
- Lively, Scott, Pisoni, David & Logan, John. (1992). Some effects of training Japanese Listeners to identify English /r/ and /l/. In Yoh'ichi Tohkura, Eric Vatikiotis-Bateson & Yoshinori Sagisaka (Hrsg.), *Speech perception, production and linguistic structure* (S. 175-196). Tokyo: Ohmsha IOS Press.
- Logan, John, Lively, Scott & Pisoni, David. (1991). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: A first report. *Journal of the Acoustical Society of America*, 89, 874-886.
- Rosch, Eleanor. (1975). Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, 7, 532-547.
- Sendlmeier, Walter. (1981). Der Einfluß von Qualität und Quantität auf die Perzeption betonter Vokale des Deutschen. *Phonetica*, 38, 291-308.
- Sendlmeier, Walter. (1985). *Psychophonetische Aspekte der Wortwahrnehmung*. Hamburg: Buske.
- Sendlmeier, Walter. (1989). Aufmerksamkeitssteuerung als Methode eines Hörtrainings im Fremdsprachenunterricht. *Deutsche Sprache*, 17, 40-51.
- Strange, Winifried & Dittmann, S. (1984). Effects of discrimination training on the perception of /r-l/ by Japanese adults learning English. *Perception and Psychophysics*, 36, 131-145.
- Werker, Janet & Tees, Richard. (1984). Phonemic and phonetic factors in adult cross-language speech perception. *Journal of the Acoustical Society of America*, 75, 1866-1878.
- Wertheimer, Max. (1923). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. *Psychologische Forschung*, 4, 301-350.

Übersetzungswissenschaft zwischen gestern und morgen. Standortbestimmung einer jungen Disziplin

Mary Snell-Hornby*

This essay traces the development of Translation Studies from the post-war years to the present day and attempts to define its position in relation to neighbouring disciplines and specifically to foreign language teaching. In the linguistically oriented approach of the 1960s and 1970s, Translation Studies (*Übersetzungswissenschaft*) was considered to be part of Applied Linguistics, while the functionally oriented skopos-theory of the 1980s paved the way for its development into a discipline in its own right, as it is seen today. Reflecting both intellectual and political trends of the last few years, recent work, as seen in four anthologies presented here, shows a clear tendency towards interdisciplinary cooperation and the integration of approaches from East and West.

1. Rückblick

Das Übersetzen nennt man scherzhaft das "zweitälteste Gewerbe der Welt", aber die Wissenschaft vom Übersetzen ist noch keine fünfzig Jahre alt. Eine Theorie des Übersetzens, die man heute die "vorwissenschaftliche" zu nennen pflegt, gibt es freilich seit zweitausend Jahren: Gemeint ist damit die ewige Streitfrage (bezogen fast ausschließlich auf die Werke der Antike, die Bibelübersetzung oder Werke der Weltliteratur), ob "wortgetreu" oder "sinngemäß", ob "verfremdend" oder "entfremdend" übersetzt werden soll, wobei im Laufe der Jahrhunderte die jeweils vorherrschende Meinung immer wieder von der einen zur anderen Seite pendelte. Schlagartig verwandelte sich dieses Bild nach dem Zweiten Weltkrieg, und zwar im Zuge der verfrühten Euphorie um die maschinelle Übersetzung. Es wurde der Ruf nach wissenschaftlich-objektiver Strenge in der Übersetzungstheorie laut, nicht nur bezüglich der Maschinenübersetzung selbst, sondern auch sogar in der Bibelübersetzung, vertreten in erster Linie durch Eugene Nida (1964), und besonders in der fachsprachlichen und gemein-sprachlichen Übersetzung.¹ Somit entstand vor allem in Deutschland die

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. M. Snell-Hornby, Universität Wien, Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung, Gymnasiumstraße 50, A-1190 Wien, Fax: 043-131352-280

¹ Dies vor allem bei Leipziger Übersetzungswissenschaftlern wie Albrecht Neubert, Gert Jäger und Otto Kade (vgl. Salevsky, 1992) und in den Werken von Wilss (1977) und Koller (1979).

moderne, linguistisch orientierte Übersetzungswissenschaft, die als Teilbereich der Angewandten Linguistik definiert wurde und die Methoden der Linguistik mit wissenschaftlicher Strenge anzuwenden suchte. Das literarische Übersetzen, das auch heute noch vielfach als Teilbereich der Vergleichenden Literaturwissenschaft aufgefaßt wird, wurde als normabweichend – als „das freie Spiel sprachgestalterischer Kräfte“, wie Wilss (1977, S. 181) es formulierte – ausgeklammert.

Die Wissenschaft des Übersetzens galt also zunächst als eine rein linguistische Angelegenheit, und wie selbstverständlich wurden die jeweils herrschenden linguistischen Konzeptionen übernommen. Das hatte, besonders in den 60er Jahren, zum Teil fatale Auswirkungen. Damals beherrschte die – notorisch monolingual orientierte – Transformationsgrammatik die Szene; Gegenstand der Theorie war vor allem der Satz, der als lineare Kette einzelner Einheiten aufgefaßt wurde. Noch 1972 ist diese Vorstellung in Kollers Definition des Übersetzens erkennbar:

„Linguistisch kann die Übersetzung als *Umkodierung* oder Substitution beschrieben werden: Elemente $a_1, a_2, a_3 \dots$ des Sprachzeicheninventars L1 werden durch Elemente $b_1, b_2, b_3 \dots$ des Sprachzeicheninventars L2 ersetzt.“ (1972, S. 69f.)

Diese rein strukturalistische Auffassung von Sprache und Übersetzen kam auch in dem damals zentralen Begriff der Äquivalenz zum Ausdruck, insbesondere wie sie 1968 für die Wortebene von Kade und 1965 sogar für die Morphemebene von Catford verstanden wurde. Trotz heftiger Debatten in der übersetzungswissenschaftlichen Fachliteratur wurde der Äquivalenzbegriff niemals eindeutig oder sogar ausreichend definiert, dafür aber relativiert, modifiziert und in zahlreiche „Äquivalenztypen“ aufgefächert (vgl. Snell-Hornby, 1986, S. 15f.).² Obwohl er heute noch im Umlauf ist (vgl. Koller, 1993), bleibt er als übersetzungswissenschaftlicher Terminus unbefriedigend. Er täuscht nämlich zwangsläufig eine Symmetrie vor, die im Denkschema der Transkodierung haften bleibt und wesentliche Perspektiven der Übersetzung außer acht läßt.

In den 70er Jahren erfolgte die sogenannte „pragmatische Wende“ in der Sprachwissenschaft, wobei funktionale, soziale und kommunikative Aspekte der Sprache thematisiert wurden. Die bisher streng durchgeführte Trennung von Sprache und „außersprachlicher Realität“ wurde z.B. durch die Soziolinguistik überwunden; mit der Sprechakttheorie wurde Sprache nicht mehr bloß als abstraktes System, sondern als Handlung aufgefaßt, und durch die

² Wie etwa bei Kade (1968) die totale, fakultative, approximative und die Null-Äquivalenz (vgl. Wilss, 1977, S. 177) oder bei Koller (1979, S. 187ff.) die denotative, konnotative, textnormative, stilistische, pragmatische und expressive Äquivalenz; s. auch die Aufstellung in Wilss (1977, S. 157).

Textlinguistik eröffnete sich die Möglichkeit, auch die konkrete sprachliche Äußerung – über die Grenze isolierter Sätze hinaus – in Betracht zu ziehen. Parallel dazu wurde auch die Perspektive der Übersetzungswissenschaft erweitert: „Wir übersetzen weder Wörter noch Sprachen, sondern Texte“ (Paepcke, 1986, S. 107). Diese Einsicht ist in der heutigen Übersetzungswissenschaft eine Binsenweisheit; sie wurde aber erst durch die Entwicklung einer Textwissenschaft ermöglicht. Pionierarbeit auf diesem Gebiet hat 1971 Katharina Reiß geleistet: ausgehend von Karl Bühlers Organonmodell (1934) leitete sie grundsätzliche Übersetzungsstrategien von der dominanten Funktion des jeweiligen *Texttyps* ab, d.h., ob der Text inhaltsbetont, formbetont oder appellbetont ist. Für das professionelle Übersetzen ist der Texttyp neben der *Textsorte* (mit den meist kulturspezifischen Textsortenkonventionen) von entscheidender Bedeutung. Weniger brauchbar für das Übersetzen waren die frühen Entwicklungen der Textlinguistik, wie Stolze (1982, S. 29-138) überzeugend nachgewiesen hat; als nützlicher erwiesen sich holistische oder kommunikative Ansätze, wie etwa von Beaugrande & Dressler (1981), die den Text als „kommunikative Okkurrenz“ definierten, oder von Hönig & Kußmaul (1982), die ihn als „der verbalisierte Teil einer Soziokultur“ (S. 58) auffaßten.

Mit der Abkehr von einer rein linguistischen Orientierung in der Übersetzungswissenschaft wurde der Weg frei für die „funktionale Wende“ in den frühen achtziger Jahren. Theoretischer Bezugsrahmen wurde die von Hans J. Vermeer dargestellte Skopostheorie (Reiß & Vermeer, 1984): hier ist nicht mehr der Ausgangstext als „heiliges Original“ (vgl. Hönig & Kußmaul, 1982) maßgebend, sondern der Zweck der Übersetzung in der Zielkultur, d.h., es wird nicht mehr *retrospektiv*, sondern *prospektiv* übersetzt. In der Skopostheorie ist die Translation (als Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen, wie ihn Otto Kade 1963 einführt) nicht mehr die bloße Umkodierung sprachlicher Zeichen, sondern „transkulturelles Handeln.“ Sprache ist nicht mehr als isolierter Gegenstand per se, sondern als „Teil eines Weltkontinuums“ zu betrachten, und Übersetzen ist:

„... eine komplexe Handlung, in der jemand unter neuen funktionalen und kulturellen und sprachlichen Bedingungen in einer neuen Situation über einen Text (Ausgangssachverhalt) berichtet, indem er ihn auch formal möglichst nachahmt.“ (Vermeer, 1986, S. 33)

Um Hans J. Vermeer bildete sich ein Kreis funktional orientierter Translationswissenschaftler, die eine ähnliche Position bezogen, wie etwa Justa Holz-Mänttari (1984). Vor allem aber wurden einige in der Übersetzerbildung tätige Forscher aktiv, die ihre didaktischen und praktischen Erfahrungen kritisch reflektierten und der Übersetzungswissenschaft neue Impulse gaben. Zu diesem Kreis gehören u.a. Christiane Nord (Heidelberg)

und Hans Hönig, Paul Kußmaul und Peter Schmitt (Mainz-Germersheim) (s.u.).

2. Übersetzen und Fremdsprachenunterricht

Aus dem bisher Gesagten mag der Bezug zum Übersetzen im Fremdsprachenunterricht nicht immer deutlich hervorgehen. Das Verhältnis zwischen Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachendidaktik ist in der Tat problematisch. Die Schwierigkeiten ergeben sich zunächst einmal aus einer Auffassung des Wortes "Übersetzen", die man aus dem Fremdsprachenunterricht in der Schule, vor allem aus dem Lateinunterricht, kennt: Man lernt Grammatikregeln und müht sich mit Vokabeln ab, und das so erworbene Wissen wird dann mittels konstruierter Sätze – später anhand von kleinen Textfragmenten – in Übersetzungsübungen angewendet bzw. geprüft. Ähnlich sieht so mancher Laie das Übersetzen schlechthin, und mit ähnlichen Methoden werden heute noch die Kenntnisse moderner Fremdsprachen in universitären Abschlußprüfungen getestet: Im Rahmen einer Klausurprüfung wird den Kandidaten ein Textfragment vorgeschriebener Länge vorgelegt, das sie "möglichst fehlerfrei" zu übersetzen haben.³ Solche Prüfungsmodalitäten lassen zwangsläufig nur eine retrospektive, am Ausgangstext orientierte Übersetzung zu, auch wenn sich die Methodik des Fremdsprachenunterrichts inzwischen davon entfernt hat.

Für den Fremdsprachenunterricht ist Kollers oben zitierte linguistische Definition am brauchbarsten, wobei allerdings der Terminus *Umkodierung*, die auf die System-Ebene hindeutet, durch *Transkodierung*, die einen tatsächlichen Transfer auf der *parole*-Ebene beinhaltet (vgl. Snell-Hornby, 1993a), ersetzt werden sollte. In diesem Sinne stellt der Transkodierungsprozeß, vor allem *in* die Fremdsprache, eine Suche nach Äquivalenten dar. Ob das eine geeignete Methode des Fremdsprachenlehrens und -lernens ist, gehört zu den alten Fragen der Fremdsprachendidaktik und wird hier nicht diskutiert. Aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht kann jedenfalls festgestellt werden, daß die Transkodierung eine Form des Transfers darstellt, die in der linguistisch orientierten Übersetzungswissenschaft wesentlich war; sie sollte aber so bezeichnet und nicht mit dem Übersetzen schlechthin verwechselt werden.

Mit der Differenzierung zwischen Transkodierung einerseits und Übersetzen andererseits ändert sich auch der Textbegriff. Die Transkodierung (in ihrer reinsten Form ist das die Maschinenübersetzung) erfolgt linear; in

³ Für eine überzeugende Erörterung der Nachteile solcher Prüfungen s. Klein-Braley (1987).

dieses Konzept paßt auch der anfängliche lineare Textbegriff als "Nacheinander sprachlicher Einheiten" (Harweg, 1968, S. 148), d.h. als eine Reihe von Sätzen, die jeweils eine Kette sprachlicher Einheiten darstellen. Bis zum heutigen Tag gilt dieser Textbegriff in manchen universitären Übersetzungsübungen, bei denen Studierende Satz für Satz transkodieren müssen. Im Gegensatz dazu steht die spätere Auffassung des Textes als ein kommunikatives Ereignis, wobei die Übersetzung als Handlung in einer bestimmten Situation betrachtet wird: D.h. der Berufsübersetzer erhält den Auftrag, etwa eine Gebrauchsanweisung aus dem Japanischen ins Deutsche zu übersetzen (damit der deutsche Benutzer das betreffende Gerät bedienen kann), im Gegensatz zum Fremdsprachenlerner (der Philologiestudent ist hier eingeschlossen), der ein aus seinem ursprünglichen Kontext losgelöstes Textfragment deshalb "übersetzt", weil er seine Sprachbeherrschung unter Beweis stellen muß. Aus diesem Gegensatz werden auch die zwei divergierenden Übersetzungsfunktionen ersichtlich, die keineswegs nur im Text inhärent sind, sondern sich aus der jeweiligen – außersprachlichen – Situation ergeben und sowohl den Übersetzungsprozeß als auch die Beschaffenheit des Translats beeinflussen.

Aus der Sprachlehrforschung stammen Arbeiten zum Übersetzungsprozeß, die sich auf die Übersetzungswissenschaft fruchtbar ausgewirkt haben, obwohl sie zunächst eher die Unterschiede zwischen dem Transferprozeß im Fremdsprachenunterricht und beim professionellen Übersetzen gezeigt haben. Mit seinem vieldiskutierten Buch *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht* (1986) legte Hans P. Krings eine detaillierte empirische Studie vor – allerdings, wie der Untertitel verrät, "zur Struktur des Übersetzungsprozesses bei fortgeschrittenen Französischlernern", und zwar in die Fremdsprache. Übersetzungswissenschaftler, darunter Reiß (1986), wiesen prompt darauf hin, daß sich der Übersetzungsprozeß beim Berufsübersetzer, der bereits bilingual und bikulturell sein müßte und eher holistisch mit Strategien der Neugestaltung arbeitet, anders verläuft als beim Fremdsprachenlerner, der nach Äquivalenten sucht. Trotzdem setzte Krings mit seinen "LD-Protokollen" (Protokolle des "Lauten Denkens") eine lebhafte Diskussion in Gang, die zu ähnlichen Untersuchungen des Übersetzungsprozesses aus psycholinguistischer Sicht führte (vgl. Königs, 1987 und Lörcher, 1991), auch bei angehenden ("semi-professionellen") Berufsübersetzern (vgl. Hönig, 1991 und Kußmaul, 1993).

3. Übersetzungswissenschaft heute: "Wende" und "Öffnung"

Für die Übersetzungswissenschaft waren die achtziger Jahre eine Zeit des Aufbruchs. Einerseits führte die "Wende" von der linguistischen zur funktionalen Orientierung zu einer Fülle von neuen Impulsen im Bereich der Didaktik in der Übersetzerausbildung (vgl. Hönig, 1986; Kußmaul, 1986; Nord, 1990), der Methodik, z.B. der übersetzungsrelevanten Textanalyse (Nord, 1988), und der Fachsprachen (Arntz, 1986; Schmitt, 1986). Gleichzeitig vollzog sich eine vergleichbare Entwicklung in anderen Bereichen des Übersetzens und in anderen Ländern Europas, vornehmlich in der niederländischen *vertaalwetenschap*. Trotz der formalen Ähnlichkeit mit dem deutschen Terminus *Übersetzungswissenschaft* sind deren Gegenstand und Ansatz grundsätzlich anders: Es geht hier um das literarische Übersetzen, das sich als Teil der Vergleichenden Literaturwissenschaft versteht, wobei linguistische (einschließlich textlinguistische) Ansätze mit Skepsis betrachtet werden (vgl. Hermans, 1985, S. 10) und Übersetzungsdidaktik jeglicher Art ausgeschlossen wird (vgl. Holmes, 1985, S. 152). Der Ansatz geht auf den Begriff des literarischen Polysystems zurück (Holmes, 1985, S. 150) und ist eindeutig zieltextorientiert: "all translation implies a degree of *manipulation* of the source text for a certain purpose" (Hermans, 1985, S. 9, Hervorhebung von mir), was dem betreffenden Kreis von Wissenschaftlern (André Lefevere, José Lambert, Theo Hermans, James Holmes in den Niederlanden, Susan Bassnett in England und Gideon Toury in Israel) den Spitznamen "Manipulation School" eingebracht hat. Der Ansatz ist ferner produkt- und nicht prozeßorientiert und eindeutig deskriptiv und nicht normativ oder evaluativ. Das Ergebnis ist eine Fülle von empirischen Studien über literarische Übersetzungen, die als historische Tatsache für sich untersucht und nicht als Ableitungen eines anderssprachigen Originaltextes bewertet werden.

So waren im (west)europäischen Raum drei Hauptströmungen erkennbar: die linguistisch ausgerichtete Übersetzungswissenschaft (neben Wilss und Koller in Deutschland auch Newmark (1981) in England sowie Krings, Königs und Lörcher aus der deutschen Sprachlehrforschung), die komparatistisch geprägte *vertaalwetenschap* (engl. "Translation Studies"), wie oben beschrieben, und die handlungsorientierte, funktionalistische Translationswissenschaft um Vermeer, Reiß und Holz-Mänttari. Vor allem aus der letzten Richtung entstanden Bestrebungen, die Wissenschaft des Übersetzens nicht mehr als Teilbereich einer etablierten Disziplin, sondern als eigenständige Disziplin per se zu betrachten (vgl. die Beiträge in Snell-Hornby, 1986).

Daß die Übersetzungswissenschaft ihren komplexen Gegenstand nicht eindeutig abgrenzen konnte, war jedoch klar, und je mehr man sich aus den orthodoxen Sichtweisen der Linguistik bzw. der Literaturwissenschaft löste und sich mit facheigenen Themen wie Didaktik, Fachsprachen oder Grundtermini der Translation beschäftigte, desto stärker kristallisierte sich die Einsicht heraus, daß man es hier mit einer *Interdisziplin* zu tun hat (in der Bezeichnung von Gideon Toury, persönliche Mitteilung), eine "multiperspektivische Einheit (...), die in der komplexen Realität der translatorischen Praxis ihr Selbstverständnis findet und sich deshalb durch eine verbindende Perspektive auszeichnet" (Snell-Hornby, 1991, S. 7).

Diese Tendenz spiegelt sich in den wesentlichen Publikationen der letzten Jahre wider und läßt sich anhand der Beiträge in vier Sammelbänden erkennen: der 1990 erschienenen Festschrift für Wolfram Wilss *Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven* (Arntz & Thome, 1990), der 1991 erschienenen Gedenkschrift für James S. Holmes *Translation Studies: The State of the Art* (Van Leuven-Zwart & Naaijken, 1991)⁴, der 1992 erschienenen Gedenkschrift für Otto Kade *Wissenschaftliche Grundlagen der Sprachmittlung* (Salevsky, 1992) und der 1993 erschienenen Festschrift für Katharina Reiß *Traducere navem* (Holz-Mänttari & Nord, 1993).

Bemerkenswerterweise fiel die Öffnung der Übersetzungswissenschaft zur interdisziplinären Sichtweise mit der politischen Öffnung Europas zusammen, und die Entwicklung ist im doppelten Sinne erkennbar. Der von Arntz & Thome (1990) herausgegebene Band geht von den oben geschilderten drei Hauptströmungen der achtziger Jahre und den Bemühungen der Übersetzungswissenschaft um die Klärung ihres Standorts aus, wobei Thome in ihrer Einleitung feststellt:

"Die Bemühungen um ihre Standortbestimmung verdeutlichen, daß die Übersetzungswissenschaft nach wie vor ihre eigene Identität sucht, daß sie den theoretischen Vorstellungen und Prinzipien benachbarter Wissenschaften immer noch stark – und vielfach recht unkritisch – verhaftet ist." (1990, S. 2)

Bei diesem Selbstverständnis ist es nicht verwunderlich, daß die acht Abschnitte des Buches sich den etablierten Bereichen der Theorie, Methodik, Didaktik, Übersetzungskritik, Textlinguistik, Kontrastiven Linguistik, Informatik und Dolmetschwissenschaft⁵ widmen.

⁴ Wenn auch nicht explizit als Gedenkschrift bezeichnet, besteht dieser Sammelband aus Beiträgen zu einem Symposium, das zum Gedenken an Holmes veranstaltet wurde und seinen Beitrag zum Fach würdigen sollte.

⁵ In den achtziger Jahren wurde die Dolmetschwissenschaft in solchen Sammelbänden eher am Rande behandelt (auch hier sind es nur vier Beiträge); in letzter Zeit ist sie immer wichtiger geworden.

Etwas stärker ist das Profil des Faches in van Leuven-Zwart & Naaijken (1991), das die Beiträge zu einem internationalen Symposium beinhaltet, "(which) aimed at examining and discussing the *current position of Translation Studies in an interdisciplinary context*" (Vorwort, S. 1, Hervorhebung von mir). Leitmotiv des Bandes ist der Beitrag von James Holmes zum Fach:

"Points of special interest were: Holmes's leading role in the development of Translation Studies, which earned him a place in the *history of the discipline*; Holmes's efforts to give direction to the *future of Translation Studies*, and thus to determine its position vis à vis other disciplines such as contemporary linguistics and literary and cultural history; Holmes's activities in *inter-cultural communications* (...); and finally his essays on the *translation process*, in which his practical experience as a translator is consistently woven into the theoretical discourse." (Vorwort S. 1).

Schwerpunkt dieses Bandes bleibt die literarische Übersetzung, aber mir scheint der hier angedeutete interkulturelle Aspekt sowie die Betonung des Übersetzungsprozesses wichtig, der von Hönig (mit einem ähnlichen psycholinguistischen Ansatz wie Krings, Königs und Lörcher) anhand moderner Erkenntnisse untersucht wird.

Holmes hatte zu Lebzeiten die mangelnde Beachtung osteuropäischer Übersetzungswissenschaftler beklagt, weil ihre Werke – wegen politischer oder auch sprachlicher Barrieren – unzugänglich waren. Als die Gedenkschrift für Otto Kade erschien, waren solche Zeiten vorbei: In Salevsky (1992) "sollen einige jener Wissenschaftler aus Ost und West zu Wort kommen, die mit Otto Kade wissenschaftlich und persönlich verbunden waren bzw. sich mit seinen Arbeiten auseinandersetzen und ihre Gedanken in den vergangenen zwei Jahren im Berliner Forschungsseminar zur Übersetzungswissenschaft vortragen" (S. 9). Dieser Kreis war zwangsläufig nicht groß und der Umfang dieses Bandes ist entsprechend geringer, dafür verschieben sich wieder die fachlichen Perspektiven: Naturgemäß werden die Ansätze Otto Kades wieder aufgenommen, aber auch hier anhand moderner Erkenntnisse weitergeführt. Dies betrifft etwa das maschinelle Übersetzen (Neubert), wieder einmal den Übersetzungsprozeß (Schmidt) oder die kognitiven Aspekte des Gedächtnisses (Wilss). Gleichzeitig werden aber neuere Themen diskutiert, wie etwa der professionelle Textbau (Holz-Mänttari) oder die *scenes-and-frames*-Semantik für Translatoren (Vermeer), und durch zwei wesentliche Beiträge (Seleskovitch und Salevsky) wird die Dolmetschwissenschaft betont (Kade war selbst praktizierender Simultandolmetscher).

In der Festschrift für Katharina Reiß (Holz-Mänttari & Nord, 1993) wird eine breite Auffächerung der Themen erkennbar, die "... von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen verschiedener Disziplinen aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen (werden)" (Einleitung

S. 11). Und trotz des eher traditionell anmutenden Titels *Traducere navem* sind Ansatz und Struktur des Bandes eindeutig modern. In der Makrostruktur werden die Voraussetzungen für Kommunikation und Translation (I), die Methoden und Strategien der Translation (II) und die Rezeption und Wirkung von Übersetzungen (III) herausgestellt, während die Palette der Themen vom "Selbst-Bewußtsein" des Übersetzers (Hönig) und vom Selbstwertgefühl des Übersetzenden (Bühler) über Kreativität im Übersetzungsprozeß (Kußmaul) und Kreatives Verstehen (Biser), Textdesign (Holz-Mänttari) und multimediale Übersetzung (Snell-Hornby) bis zur Ost-West-Kommunikation (Quak-Stoilova) und zur Kritik der Praxis des translatorischen Handelns (Ammann) reicht. Somit treten rein linguistische, literarische oder funktionale Kriterien in den Hintergrund, und eine Verflechtung der Ansätze, von der Hermeneutik, der Psychologie, der Theaterwissenschaft bis zur Soziologie wird sichtbar.

Sehr deutlich war diese Tendenz in den Beiträgen zu einem internationalen Kongreß, der 1992 in Wien stattfand; eine Auswahl ist Mitte 1994 unter dem Kongreßtitel *Translation Studies – An Interdiscipline* (Snell-Hornby, Pöchhacker & Kaendl) erschienen. Die ohnehin sehr kleine Sektion "Translation and Linguistics" ist aus der Sammlung gänzlich verschwunden; die sehr große Sektion "Translation, History and Culture" hingegen fächert sich in eine Reihe von Schwerpunkten zu Aspekten der Geschichte, der Kultur, der Hermeneutik, der Intertextualität und der Multimedialität auf. Drei weitere Abschnitte sind der (immer wichtiger werdenden) Dolmetschwissenschaft, der Fachsprachenforschung (mit Terminologie und computergestützter Übersetzung) sowie dem immer noch bedeutsamen Thema der Übersetzungsdidaktik gewidmet. Gerade in diesem letzten Bereich entwickeln sich Tendenzen, die uns indirekt wieder zur Problematik der Fremdsprachenerlernung zurückführen: Die Einsicht, daß in der Übersetzerausbildung – im Gegensatz zum Philologiestudium und auch zum Fremdsprachenunterricht – nicht sprachliche, sondern translatorische Kompetenz betont werden soll, und zwar durch eine "pédagogie de la traduction en situation" (Vienne, 1994), d.h. die Simulierung eines echten Übersetzungsauftrages.⁶

⁶ Zur Verdeutlichung des Unterschieds zwischen diesen beiden Unterrichtszielen (vgl. auch Klein-Braley, 1987, S. 111) sei auf das in Snell-Hornby (1993a) besprochene Beispiel des schweizerischen Werbetexts hingewiesen: "Als dieser Emmentaler gemolken wurde, logierte Adnan Kaschoggi in Bern" (mit Bild), dessen eventuelle "philologische" Übersetzung "When this Emmental cheese was milked, Adnan Kaschoggi was residing in Berne" als Werbetext z.B. in Großbritannien wenig sinnvoll wäre. Aus dem Auftrag, für den britischen Markt einen ähnlichen Text herzustellen (vgl. die Ausführungen in Snell-Hornby, 1993a), wäre der folgende Vorschlag (aus einem Seminar zu diesem Thema) durchaus denkbar: "When this Emmental cheese was milked,

4. Ausblick

Die Übersetzungswissenschaft als Interdisziplin: mit dieser Formel könnte man tatsächlich den heutigen Stand beschreiben. War sie vor dreißig Jahren noch in Teilbereiche anderer Disziplinen aufgesplittert, so fungiert sie heute eher als Bindeglied verschiedener Nachbardisziplinen, multiperspektivisch und schwer abgrenzbar. Somit sind wir von der einfachen Dichotomie der "vorwissenschaftlichen" Urzeit ("wörtlich" vs. "frei") und von der Umkodierungstheorie der 60er Jahre sehr weit entfernt. Der Berufsübersetzer von heute ist vor allem ein Textproduzent, der nicht nur über Sprachkompetenz, sondern auch über beträchtliches Sach- und Kulturwissen verfügen muß.

Innerhalb eines solchen Spektrums bleibt der Bezug zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen immer noch indirekt. Trotzdem sind Berührungspunkte und Befruchtungsmöglichkeiten vorhanden, die sich auch in der Unterrichtspraxis positiv auswirken könnten, wie bereits 1985 in dem von Titford und Hieke herausgegebenen Sammelband deutlich wurde. Ausgangspunkt ist hier (v.a. bei Königs und Thiel) der Text, wie 1990 in einer ähnlichen, von Wilss herausgegebenen Sammlung noch stärker betont wurde: die Einbindung von Paralleltextrn in den Übersichtsunterricht (Snell-Hornby), die Problematik der verschiedenen Textsorten (Kußmaul, Poulsen) und der Vorgang des "Textens" (Thiel, Thome). Auch die Texttypologie von Reiß wurde im Laufe der achtziger Jahre zur Auswahl von Prüfungstexten im Staatsexamen herangezogen,⁷ wobei für diesen Zweck inhaltsbetonte und nicht formbetonte Texte empfohlen wurden. Damit ist bereits die Skopostheorie angeklungen, die sich ebenfalls im Unterricht für nichtprofessionelle Übersetzer anwenden läßt. In Nords Unterscheidung zwischen dokumentarischer und instrumenteller Übersetzung (vgl. Nord, 1989) wäre die herkömmliche Prüfungsklausur dokumentarisch (und retrospektiv); ein professionell übersetzter Vertrag, der in der Zielkultur als solcher fungieren soll, wäre hingegen instrumentell (und prospektiv). In einem weiteren Sammelband (Ehnert & Schleyer, 1987) mit Beiträgen aus der Sprachlehrforschung und aus der Übersetzerausbildung werden einerseits die unterschiedlichen Positionen sehr deutlich, andererseits werden aber einige Möglichkeiten zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch erkennbar, z.B. in dem Beitrag von Blank zu einem möglichen Übersichtscurriculum innerhalb eines Studiengangs DaF in Indien und Indonesien, wo Skopostheorie

Maggie Thatcher was still in No. 10" (mit entsprechendem Bild).

⁷ Explizit steht z.B. in einem Vorschlag zu einem Merkblatt des Bayerischen Kultusministeriums zur Themenanforderung für die schriftlichen Prüfungen im Fach Englisch: "Der Text sollte inhaltsbetont, nicht einseitig formbetont/poetisch sein, da die Wiedergabe der Poetizität formbetonter Texte unter Prüfungsdruck nicht verlangt werden kann."

und Übersetzungsauftrag eine zentrale Rolle spielen sollen. In der Übersetzerausbildung ist heutzutage ein klar definierter Auftrag für Unterricht und für Prüfungen wesentlich, aber auch im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht könnte das instrumentelle Übersetzen anregend und förderlich sein.⁸

In welche Richtung sich die Übersetzungswissenschaft in den nächsten Jahren bewegen wird, läßt sich schwer voraussagen. Sie wird sich sicherlich von den traditionellen Philologien weiter entfernen, und die verschiedenen Strömungen innerhalb der "Interdisziplin" werden sicherlich näher miteinander kooperieren. Das trifft auch für das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht zu, dessen theoretische Aufbereitung der Sprachlehrforschung in die Interdisziplin hineinreicht, aber nicht mit ihr identisch ist.

Eingang des revidierten Manuskripts: 25.01.94

Literaturverzeichnis

- Ammann, Margret. (1993). Kriterien für eine allgemeine Kritik der Praxis des translatorischen Handelns. In Holz-Mänttari & Nord (1993), 433-446.
- Arntz Reiner. (1986). Terminologievergleich und internationale Terminologieangleichung. In Snell-Hornby (1986), 283-310.
- Arntz, Reiner & Thome Gisela. (Hrsg.). (1990). *Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- de Beaugrande, Robert-Alain & Dressler, Wolfgang Ulrich. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Biser, Eugen. (1993). Kreatives Verstehen. In Holz-Mänttari & Nord (1993), 219-227.
- Blank, Michael. (1987). Vorüberlegungen zu einem Übersichtscurriculum innerhalb eines Studiengangs DaF in Ländern der sogenannten Dritten Welt (am Beispiel Indiens und Indonesiens). In Ehnert & Schleyer (1987), 51-62.
- Bühler, Hildegund. (1993). Vom Wert der Übersetzung und vom Selbstgefühl der Übersetzenden. In Holz-Mänttari & Nord (1993), 91-102.
- Bühler, Karl. (1965). *Sprachtheorie* (2. Aufl.). Stuttgart: Fischer.
- Catford, John C. (1965). *A linguistic theory of translation*. London: Oxford University Press.
- Ehnert, Rolf & Schleyer, Walter. (Hrsg.). (1987). *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft - Annäherung an eine Übersichtsdidaktik*. Regensburg: AKDaF.

⁸ Wie etwa bei Textsortenkonventionen, die in verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften divergieren, z.B. im Falle von Beipackzetteln, Gebrauchsanweisungen, Kochrezepten oder Hochzeitsanzeigen. So könnte das Übersetzen - unabhängig von sprachlichen Strukturen - tatsächlich als kultureller Transfer vermittelt werden.

- Grotjahn, Rüdiger, Klein-Braley, Christine, & Stevenson, Douglas K. (Hrsg.). (1987). *Taking their measure: The validity and validation of language tests*. Bochum: Brockmeyer.
- Harweg, Roland. (1968). *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink.
- Hermans, Theo. (Hrsg.). (1985). *The manipulation of literature. Studies in literary translation*. London: Croom Helm.
- Holmes, James S. (1985). The state of two arts: Literary translation and translation studies in the west today. In Hildegund Bühler (Hrsg.), *X. Weltkongress der FIT. Kongreßakte* (S. 147-153). Wien: Braunmüller.
- Holz-Mänttari, Justa. (1984). *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Holz-Mänttari, Justa. (1992). Entwicklungen in der Theorienbildung über professionellen Textbau: vom Instruktionausführenden zum Projektmanager. In Salevsky (1992), 119-128.
- Holz-Mänttari, Justa. (1993). Textdesign – verantwortlich und gehirngerecht. In Holz-Mänttari & Nord (1993), 301-320.
- Holz-Mänttari, Justa & Nord, Christiane. (Hrsg.). (1993). *Traducere navem. Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*. Tampere: Universitas tamperensis.
- Hönig, Hans. (1986). Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse. In Snell-Hornby (1986), 230-251.
- Hönig, Hans. (1991). Holmes' "Mapping Theory" and the landscape of mental translation processes. In van Leuven-Zwart & Naaijken (1991), 77-90.
- Hönig, Hans. (1993). Vom Selbst-Bewußtsein des Übersetzers. In Holz-Mänttari & Nord (1993), 77-90.
- Hönig, Hans & Kußmaul, Paul. (1982). *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Kade, Otto. (1963). Aufgaben der Übersetzungswissenschaft. Zur Frage der Gesetzmäßigkeit im Übersetzungsprozeß. *Fremdsprachen*, 7(2), 83-92.
- Kade, Otto. (1968). Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung. Beiheft zur Zeitschrift *Fremdsprachen I*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Klein-Braley, Christine. (1987). Fossil at large: Translation as a language testing procedure. In Grotjahn, Klein-Braley & Stevenson (1987), 111-131.
- Koller, Werner. (1972). *Grundprobleme der Übersetzungstheorie. Unter besonderer Berücksichtigung schwedisch-deutscher Übersetzungsfälle*. Bern: Francke.
- Koller, Werner. (1992) *Einführung in die Übersetzungswissenschaft* (4. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Koller, Werner. (1993). Zum Begriff der "eigentlichen" Übersetzung. In Holz-Mänttari & Nord (1993), 49-64.
- Königs, Frank. (1985). Translation inside and outside the teaching context: The text as a starting point. In Titford & Hieke (1985), 29-49.
- Königs, Frank. (1987). Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen. *Die Neueren Sprachen*, 86 (2), 162-185.
- Krings, Hans P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.

- Kußmaul, Paul. (1986). Übersetzen als Entscheidungsprozeß. Die Rolle der Fehleranalyse in der Übersetzungsdidaktik. In Snell-Hornby (1986), 206-229.
- Kußmaul, Paul. (1990). Die Übersetzung von Sprechakten in Textsorten. *Der Deutschunterricht*, 42 (1), 17-22.
- Kußmaul, Paul. (1993). Empirische Grundlagen einer Übersetzungsdidaktik: Kreativität im Übersetzungsprozeß. In Holz-Mänttari & Nord (1993), 275-286.
- van Leuven-Zwart, Kitty & Naaijken, Ton. (Hrsg.). (1991). *Translation Studies: The state of the art*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Lörscher, Wolfgang. (1991). *Translation performance, translation process and translation strategies. A psycholinguistic investigation*. Tübingen: Narr.
- Neubert, Albrecht. (1992). Von der kommunikationswissenschaftlichen Begründung der Translation zur computergestützten Realisierung des Übersetzens: theoretische und empirische Voraussetzungen für ein translatorisches Expertensystem. In Salevsky (1992), 25-37.
- Newmark, Peter. (1981). *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon.
- Nida, Eugene A. (1964). *Toward a science of translating. With special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.
- Nord, Christiane. (1988). *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos.
- Nord, Christiane. (1989). Loyalität statt Treue: Vorschläge zu einer funktionalen Übersetzungstypologie. *Lebende Sprachen*, 35 (3), 100-105.
- Nord, Christiane. (1990). *Übersetzen lernen – leicht gemacht. Ein Kurs zur Einführung in das professionelle Übersetzen aus dem Spanischen ins Deutsche*. Heidelberg: Institut für Übersetzen und Dolmetschen.
- Paepcke, Fritz. (1986). Textverstehen – Textübersetzen – Übersetzungskritik. In Snell-Hornby (1986), 106-132.
- Poulsen, Sven-Olaf. (1990). Zur Problematik des textsortenbezogenen Übersetzens. *Der Deutschunterricht*, 42 (1), 29-35.
- Quak-Stoilova, Julia. (1993). Über einige Besonderheiten von Ost-West-Kommunikation nach den politischen Umwälzungen. In Holz-Mänttari & Nord (1993), 353-366.
- Reiß, Katharina. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Hueber.
- Reiß, Katharina. (1986). Rezension von Hans Krings: Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französisch-Lernern. In *TexTconTexT*, 1 (2), 141-144.
- Reiß, Katharina & Vermeer, Hans J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Salevsky, Heidemarie. (Hrsg.). (1992). *Wissenschaftliche Grundlagen der Sprachmittlung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Salevsky, Heidemarie. (1992). Dolmetschen – Objekt der Übersetzungs- oder Dolmetschwissenschaft? In Salevsky (1992), 85-118.
- Schmidt, Heide. (1992). Übersetzungsverfahren – Metamorphose eines traditionellen Begriffs. In Salevsky (1992), 129-140.

- Schmitt, Peter. (1986). Die "Eindeutigkeit" von Fachtexten: Bemerkungen zu einer Fiktion. In Snell-Hornby (1986), 252-282.
- Seleskovitch, Danica. (1992). Von der Praxis zur Theorie. In Salevsky (1992), 39.
- Snell-Hornby, Mary. (1985). Translation as a means of integrating language teaching and linguistics. In Titford & Hieke (1985), 21-28.
- Snell-Hornby, Mary. (1986). Übersetzen, Sprache, Kultur. In Snell-Hornby (1986), 9-29.
- Snell-Hornby, Mary. (Hrsg.). (1986). *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke.
- Snell-Hornby, Mary. (1990a). "Difficile est . . .": Philologisches Übersetzen und Berufsübersetzer. In Arntz & Thome (1990), 171-183.
- Snell-Hornby, Mary. (1990b). "Slippery when wet". Paralleltexte als Übersetzungshilfe. *Der Deutschunterricht*, 42 (1), 10-16.
- Snell-Hornby, Mary. (1991). Übersetzungswissenschaft: Eine neue Disziplin für eine alte Kunst. *Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer*, 37(1), 2-10.
- Snell-Hornby, Mary. (1993a). System vs. text: From contrastive linguistics to translation theory. In Mair & Markus (1993), *New Departures in Contrastive Linguistics. Proceedings of the Conference, Innsbruck, 10-12 May 1991*, S. 155-168. Innsbruck: Institut für Anglistik.
- Snell-Hornby, Mary. (1993b). Der Text als Partitur: Möglichkeiten und Grenzen der multimedialen Übersetzung. In Holz-Mänttari & Nord (1993), 335-350.
- Snell-Hornby, Mary, Pöchhacker, Franz & Kaindl, Klaus. (Hrsg.) (1994). *Translation Studies – An Interdiscipline. Selected Papers from the Translation Studies Congress, Vienna 9-12 September 1992*. Amsterdam: Benjamins.
- Stolze, Radegundis. (1982). *Grundlagen der Textübersetzung*. Heidelberg: Groos.
- Thiel, Gisela. (1985). Parallel text production. An alternative in pragmatically-oriented foreign language courses. In Titford & Hieke (1985), 117-136.
- Thome, Gisela. (1990). Übersetzen als Texten. *Der Deutschunterricht*, 42 (1), 43-51.
- Titford, Christopher & Hieke, Adolf. (Hrsg.). (1985). *Translation in foreign language teaching and testing*. Tübingen: Narr.
- Vermeer, Hans J. (1986). Übersetzen als kultureller Transfer. In Snell-Hornby (1986), 30-53.
- Vermeer, Hans J. (1992). Eine kurze Skizze der scenes-&-frames-Semantik für Translatoren. In Salevsky (1992), 75-84.
- Vienne, Jean. (1994). Pour une pédagogie de la traduction en situation. In Snell-Hornby, Pöchhacker & Kaindl (1994), 421-429.
- Wilss, Wolfram. (1977). *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart: Klett.
- Wilss, Wolfram. (1992). Die Rolle des Gedächtnisses in der übersetzerischen Produktion. In Salevsky (1992), 141-148.

Forschungsprojekte

Vergleichende Untersuchungen zur Effektivität des Fremdsprachenunterrichts in Schule und Universität in mehreren Ländern Europas

Christine Klein-Braley*

Ulrich Raatz*

This article describes a new joint research project into the effectiveness of foreign language learning (English, French, German, Russian and Spanish) in a variety of countries and institutions using C-Tests as instruments of assessment. The main research partners are the Universities of Duisburg and Portsmouth, with associated researchers in Austria, Israel, Russia and Turkey. The German end of the project concentrates on fundamental questions concerning C-Tests; the English end is more highly involved in questions of on-going assessment and accountability.

1. Theoretische Grundlagen

Klein-Braley (1981) hat gezeigt, daß der Cloze-Test, der als Einstufungs- und Leistungstest für Fremdsprachenlerner verwendet wird, große Defizite in den Bereichen Reliabilität und Validität aufweist und sehr oft selbst für Muttersprachler zu schwierig ist. Als Konsequenz wurde von ihr und Raatz ein neues Tilgungsprinzip und darauf aufbauend eine neue Art von Sprachtests, die sogenannten C-Tests, entwickelt und erstmalig 1981 der wissenschaftlichen Öffentlichkeit vorgestellt (Raatz & Klein-Braley, 1982).

Ein C-Test ist ein objektiver und integrativer, mit dem Prinzip der "Reduzierten Redundanz" und authentischen Texten arbeitender Sprachtest, der auf relativ einfache Weise in vielen Sprachen erstellt werden kann.

Während der 80er Jahre wurde diese Art von Test sehr eingehend für verschiedene Probandengruppen (Erst- oder Muttersprache, L1; Zweitsprache, L2; Fremdsprache, LF) und eine Reihe von Zielsprachen – u.a. Deutsch, Englisch, Französisch, Hebräisch, Italienisch, Japanisch, Russisch, Spanisch, Türkisch u.a.m. untersucht (vgl. Grotjahn, 1992; 1994a, b; Klein-Braley & Raatz, 1985). Testtheoretische Untersuchungen und statistische Analysen – klassische Testtheorie, Faktorenanalysen (Raatz, 1984), CLA-Modell

* **Korrespondenzadresse:** Priv.-Doz. Dr. Ch. Klein-Braley, Mercator Universität Duisburg, Fachbereich 3, Sprach- und Literaturwissenschaften, D-47048 Duisburg; Prof. Dr. U. Raatz, Mercator Universität Duisburg, Fachbereich 2, Psychologie, D-47048 Duisburg.