

Zum Selbstbild von Deutschlernern – Ergebnisse einer Befragung britischer und irischer Studierender

Stephan Elspaß

1. Einleitung

Unterrichtende und korrigierende Lehrer nehmen in der Regel nur die *aktuelle* Sprachproduktion der Lerner wahr. Im günstigsten Fall können z. B. Lektorinnen und Lektoren in Großbritannien und Irland die sprachliche Entwicklung einzelner Studierender über vier Jahre hinweg verfolgen. Zumeist wissen sie jedoch weder etwas über die »Vorgeschichte« der einzelnen Lerner noch irgend etwas über Einstellungen zum Deutschen, zum Deutschunterricht oder gar über ihr Lernverhalten. Um einiges Licht in dieses Dunkel zu bringen, führte eine Arbeitsgruppe von DAAD-LektorInnen im Rahmen einer Untersuchung von Lernerfehlern eine Umfrage unter britischen und irischen Studierenden an Universitäten durch. In dieser Erhebung wurden 97 Studierende des Faches »Deutsch« im Vereinigten Königreich¹ zu ihren Deutschkenntnissen und ihrem Lernverhalten befragt.

Die Befragung kann und soll nicht mit groß angelegten Projekten der letzten Jahre wie der von Coleman (1996) konkurrieren, in dem allein 3.824 britische Studierende des Faches Deutsch befragt wurden (vgl. auch Ammon 1991, der fast 500 Fragebögen auswerten konnte). Die hier dargestellte Analyse kann daher allenfalls als Ergänzung und Weiterführung solcher Untersuchungen gesehen werden: Zum Teil ähneln sich die Fragestellungen dieser Erhebungen und der vorliegenden Befragung. Unterschiede bestehen im Untersuchungsziel und in der Art der Fragen: Coleman und seine Mitarbeiter wollten Leistungsstand, Hintergrund, Einstellungen und Motivationen von Studierenden verschiedener Sprachen in Großbritannien, Irland und einigen ausgewählten kontinentaleuropäischen Ländern ermitteln. Dem Umfang ihrer Befragung entsprechend (es wurden insgesamt fast 25.000 Studierende befragt, siehe Coleman 1996: 1) beschränkten sie sich auf computerlesbare Questionnaires

1 Davon studierten 33 im ersten, 34 im zweiten und 30 im vierten Jahr Deutsch. Die Befragungen wurden an den folgenden Universitäten durchgeführt: *Aston University, University of Bath, University of Bristol, Leeds Metropolitan University, University of Portsmouth* und *University of Ulster*.

mit ausschließlich geschlossenen Fragen. Die hier vorgestellte Umfrage zielte – neben einleitenden Fragen über den individuellen Zugang zur Sprache – vor allem auf eine Selbsteinschätzung zu spezifischen Fertigkeiten und Lerntechniken, die im Zusammenhang mit den tatsächlichen Fehlern von Studierenden des Faches Deutsch stehen. Zu diesem Zweck erschienen – neben geschlossenen Fragen – einzelne »Tiefenbohrungen«, repräsentiert durch den Typ »offene Frage«, geeigneter. Den geschlossenen Fragen lagen verschiedene Skalenniveaus zugrunde, z. T. waren hier auch Mehrfachnennungen möglich. Die Antworten auf offene Fragen wurden nach Antwortgruppen/Clustern zusammengefaßt.

Der vorliegende Beitrag ist ein zusammenfassender Überblick über die Ergebnisse der Umfrage, die – soweit möglich – auch in Richtung auf die im Rahmen der Arbeitsgruppe analysierte Fehlerproduktion von Studierenden des Faches Deutsch zu interpretieren sind (zum Questionnaire und der Einzelauswertung vgl. den DAAD-Reader von Aifan et al. 1999). Angesichts des nicht repräsentativen Samples muß auf statistische Analysen verzichtet werden; die im folgenden angegebenen absoluten Zahlen beziehen sich also auf die Grundgesamtheit $n=97$. Dafür sollen ggf. die authentischen Antworten der Studierenden auf offene Fragen dokumentiert werden, d. h. es sollen die Lerner »zu Wort kommen«. Gegebenenfalls werden die eigenen Resultate mit denen von Coleman (1996) verglichen und/oder diese werden ergänzend hinzugezogen.

2. Die Studierenden: Alter, Geschlecht, Studiendauer, Vorkenntnisse

Deutschstudierende an britischen Universitäten sind im Durchschnitt 21 Jahre alt (vgl. Coleman 1996: 34). Deutsch – wie auch andere Sprachstudiengänge – ist dort eine klare Frauendomäne; allerdings liegt der Männeranteil mit 30,6% höher als in den Fächern Französisch (28,5%) und Spanisch (24,7%) (siehe Coleman 1996: 178).

72 Befragte unserer Untersuchung gaben an, seit mehr als 6 Jahren Deutsch zu lernen. 15 studierten Deutsch als alleiniges Hauptfach (*Single Honours*), 29 in irgendeiner Form mit Wirtschaft, 21 in irgendeiner Form mit European Studies, 55 in irgendeiner Form mit Französisch.¹ Überhaupt nur 12 erlernten Deutsch als erste Fremdsprache; typisch ist für britische und irische Studierende des Faches Deutsch, daß sie Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt haben (69 Nennungen). Die Hälfte der Studierenden des Faches Deutsch hat – in geradezu klassischer Manier – zunächst Französisch, dann Deutsch erlernt. Nicht berücksichtigt werden konnte in unserer Untersuchung, inwieweit sich der Einfluß der ersten Fremdsprache auf die Sprachproduktion im Deutschunterricht auswirkt. Daß sich die erste Fremdsprache auf das Erlernen einer zweiten und weiterer Fremdsprachen auswirkt, kann als erwiesen gelten (vgl. Bausch 1995: 448). Allerdings zeigt die Unterrichtserfahrung, daß »typisch französische« Fehler im Deutschen britischer und irischer Studierender keine Seltenheit sind. Bemerkenswert ist übrigens, daß überhaupt nur 4 Studie-

1 Im Vergleich zu Colemans Sample liegt bei der vorliegenden Untersuchung der Anteil der *European-Studies*-Studenten höher, ebenso (durch die Kombination *European Studies* / Deutsch/Französisch) der Anteil der Deutsch-/Französisch-Kombinationen – siehe dazu die Angaben Colemans (1996: 27): »One in five students of German is taking Single Honours; one in three is combining German with French, one in four with some form of Business Studies, one in seven with European Studies.«

rende Angaben, neben Deutsch keine weitere Sprache zu sprechen.

Nach den Auskünften der befragten Studierenden liegt die Anzahl der Unterrichtsstunden für Deutsch an der Universität durchschnittlich kaum höher als im letzten Jahr des Sekundarstufenunterrichts (*Sixth Form* bzw. das schottische Äquivalent). Der erste Kontakt mit der deutschen Sprache fand für die meisten Lerner (52) im Rahmen eines Schüleraustauschs statt.¹ Wichtige Determinante war außerdem die persönliche Bindung, sei es durch Familie oder Freund(e) bzw. Freundin(nen) (zusammen 43). Urlaubsaufenthalte (14) spielen eine geringere Rolle als etwa bei Französisch- und Spanischstudierenden.² Deutschland ist kein beliebtes Urlaubsland für Briten; nach einer neueren Umfrage der *Financial Times* (11. Juni 1998, »Reporting Britain«, 5) rangiert es mit nur 1,6% der angegebenen Reisen im Feld der Urlaubsziele noch hinter Belgien und Zypern. Persönliche Arbeitserfahrungen, Au-pair-Aufenthalte etc. sind ebenfalls eher von sekundärer Bedeutung; es scheint, daß die meisten Sprachstudenten sich ohne vorherige (= primäre) Kontakte durch ein Austauschprogramm oder persönliche Verbindungen wohl kaum auf einen länge-

ren Aufenthalt in Deutschland einlassen würden. Dies unterstreicht die Bedeutung von Austauschprogrammen und Städtepartnerschaften, um auf diesem Wege Schüler für die deutsche Sprache zu interessieren und zu gewinnen.

3. Motivation und Einstellungen

Auf die Frage nach der Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache überwiegen Angaben, die auf ein generelles Interesse an Sprachen schließen lassen (40). Gute Erfahrungen mit der Sprache in der Schule bzw. ein positiver Einfluß einer Lehrkraft wurden am zweithäufigsten genannt (23). Bemerkenswert ist die Zahl von 21 Studierenden (darunter vor allem Studienanfänger), die sich durch das Sprachstudium bessere Berufschancen versprechen. Das spezielle Interesse an Deutschland bzw. an der deutschen Sprache scheint im Ganzen gesehen weniger ausschlaggebend zu sein, doch zeigen diverse »Liebeserklärungen«, daß affektive Faktoren (besonders noch am Beginn des Studiums) eine nicht unbedeutende Rolle spielten.³

Über die Hälfte der Studierenden bewerten ihre Deutschkenntnisse als »fortgeschritten« (*advanced*), weitere 37 als *intermediate* (Frage 9). Auffallend, wiewohl

1 Hier waren Mehrfachnennungen möglich. – Coleman (1996: 190) differenziert nach *School trip* (31,2%) und *Exchange* (47,8%).

2 Die Zahl von 14 Nennungen erscheint ausgesprochen niedrig zu sein; vielleicht ist dies auf die Fragestellung zurückzuführen, in der die Kategorie »holidays« nicht explizit vorgeschlagen wurde. Bei Coleman lauten die Werte für Deutsch: 36,6%; für Französisch 71,6%; für Spanisch 61,1% (Coleman 1996: 190; vgl. auch die Graphik in Coleman 1996: 61).

3 Die entsprechende Frage Colemans »What are your main reasons for studying the language you are being tested on? Choose up to SIX answers« (1996: 160) führt zu einem anderen Ergebnis: »for your future career« steht danach mit 84,8% an der Spitze der Nennungen, gefolgt von »because you like the language« (62,4%) und »to travel in different countries« (63,2%; Coleman 1996: 193). – In einer Befragung australischer Deutschstudierender taucht das Motiv »allgemeines Interesse an Sprachen« übrigens kaum auf (Ammon 1991). Dies ist allerdings auf die Anlage des verwendeten Fragebogens zurückzuführen. Zur Frage nach den Motiven waren 20 Antworten vorgegeben, die auf das Deutsche fixiert waren, so daß nur 2% der Befragten als Zusatzantwort angaben: ... *learning languages Fun Love Languages* (Ammon 1991: 37, 164ff.)

nicht überraschend, ist, daß Studierende im vierten Studienjahr ihre Kenntnisse positiver einschätzen als Studienanfänger (4. Jahr: *intermediate*: 4 vs. *advanced* [und besser]: 25; 1. Jahr: *intermediate*: 21 vs. *advanced*: 10). Dies entspricht ungefähr dem tatsächlichen Leistungsstand für die jeweilige Progressionsstufe; die Studierenden kommen also insgesamt zu einer recht realistischen Selbsteinschätzung ihres allgemeinen Leistungsstandes.¹

Die Antworten auf die Frage nach der Einstellung zur deutschen Sprache zeigen etwa, daß in den ersten zwei Studienjahren ein »Uni-Schock« zu spüren ist: So lassen 5 Studierende durchaus eine positive Motivation erkennen, haben aber offenbar ein geringes Selbstvertrauen. Dies mag auf zu hohe Studienanforderungen im Vergleich zum Unterricht in der Sekundarstufe, vielleicht aber auch auf den Vergleich mit dem Kenntnisstand anderer Studienanfänger zurückzuführen sein.² 11 weitere Probanden in unserer Untersuchung betonen ihre Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache (vor allem im Vergleich mit dem Französischen), versprechen sich jedoch eine Verbesserung durch einen bevorstehenden längeren Aufenthalt in Deutschland (Sommerferien oder das dritte Jahr, das obligatorisch im Ausland verbracht wird). Als entscheidendes Hindernis wird die Grammatik des Deutschen angeführt, die offensichtlich auch das freie

Sprechen hemmt. Davon sind – wie Coleman darstellt – Frauen zunächst stärker betroffen als Männer, allerdings verwischen sich die Unterschiede mit zunehmendem Alter und nach dem Auslandsaufenthalt (Coleman 1996: 110ff.). Stellvertretend für eine schweigende Minderheit mag folgende Antwort stehen:

»I find it difficult to incorporate grammar & get it right when speaking so half the time I don't speak. Therefore I don't enjoy it much.«

Auffallend ist, daß es bei den Final-Year-Studenten nur noch eine Nennung gibt, die sich diesen beiden Gruppen zuordnen läßt. Zwei Drittel der Befragten bekundeten ihre grundsätzlich positive Einstellung, 44 sogar uneingeschränkt. Die übrigen 25 verwiesen auf Probleme mit der Sprache, wobei »Grammatik« wieder am häufigsten genannt wurde. Grammatik wird jedoch nicht pauschal abgelehnt: Sie wird als Herausforderung (*challenging*) beschrieben; dafür steht folgende Meldung: »I enjoy learning German but I think more emphasis should be put on grammar.« Einige Antworten zeigen eine Unzufriedenheit mit dem bisher »genossenen« Grammatikunterricht an; zwei Studierende werden sehr deutlich, wenn sie schreiben:

»I don't mind grammar, but only in small amounts, and only when it is presented in a way that is easy to learn, ie. not like Hammer's Grammar.«³

1 Vgl. auch Coleman (1996: 53). Die Ergebnisse Colemans in bezug auf eine Selbsteinschätzung lauten: *Intermediate* 43,5%, *High* 43,6%; für Deutschstudenten ergibt sich sogar eine relativ hohe Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung und dem tatsächlichen Leistungsstand (Coleman: 187, Tabellen 3.24 und 3.25). Nach Coleman gibt es aber insgesamt von Universität zu Universität in Großbritannien solche Diskrepanzen in den Sprachkenntnissen von Studierenden »that labels such as ›first-year level‹ or ›foreign language to degree-level‹ are meaningless« (Coleman 1996: 7, 42).

2 Coleman zeigt, daß sich der Faktor »Angst« (*anxiety*) allgemein negativ auf den Lernprozeß wie auch auf die aktuelle Leistung der Sprachstudenten auswirkt (Coleman 1996: 110ff.).

3 *Hammer's German grammar and usage* (Hammer 1991) ist in vielen Departments die Leib- und Magen-Grammatik der deutschen Sprache.

»Taught in wrong way – needs to be explained clearly.«

Aus den Antworten läßt sich schließen, daß aus der Sicht der Studierenden sowohl eine Notwendigkeit für als auch der Wunsch nach Grammatikunterricht besteht – auch wenn die Mehrheit der Studierenden das Entwickeln der Sprechfertigkeit vorzieht (55). Wenig überraschend sind dies auch gerade diejenigen Probanden, die die Fertigkeit Schreiben als am einschüchterndsten empfinden. Etwas weniger als ein Drittel bevorzugt die Fertigkeit Schreiben, und mit einer entsprechend negativen Einstellung besetzt ist das Sprechen.¹ Hier zeichnet sich ab, was in vielen Untersuchungen übersehen wird, daß es nämlich (mindestens) zwei unterschiedliche (und unterschiedlich starke) Lernertypen gibt.²

4. Selbsteinschätzung und Wirklichkeit

Die Selbsteinschätzung der Studierenden in bezug auf ihre Schwächen im Schriftlichen bzw. im Mündlichen ist im Zusammenhang mit den von uns durchgeführten Sprachtests zu sehen. Dabei wurde die Fehlerproduktion im Schriftlichen (Essays) und Mündlichen (per Video aufgezeichnete Interviews) gemessen (vgl. im einzelnen Aifan et al. 1999, Punkt 4.2). Die Studierenden sehen am deutlichsten Probleme im Bereich Grammatik (76 für das Schriftliche, 53 für das Mündliche); die meisten Nennungen betreffen die Bereiche Adjektivendungen (40), Genus (16)/Artikel (12) sowie Verben, Präpositionen (je 12) und Kasus (10). Selbst im

Mündlichen glauben Studierende, daß ihre Hauptschwierigkeiten bei den Adjektiv- (21) und Genusendungen (23) liegen. Bemerkenswert ist nun, daß sich die Selbsteinschätzung in bezug auf Grammatik als Hauptproblem im Verlauf des Studiums kaum ändert: Für das Schriftliche geben im ersten Jahr 27, im zweiten 24 und im letzten Jahr 25 Grammatik als Hauptschwierigkeit an, für das Mündliche lauten die Zahlen 20/15/18. Die Auswertung der tatsächlichen Fehlerproduktion in den Tests zeigt dagegen, daß gerade in den genannten Bereichen Adjektivendungen, Genus/Artikel, Verben, Präpositionen und Kasus die Fehler zum Ende des Studiums hin kontinuierlich abnehmen: Für das erste Jahr wurden 311, für das zweite 250 und für das letzte Jahr 203 Fehler (schriftlich und mündlich zusammen) ermittelt.

Anders dagegen lexikalische Fehler: Diese werden in der Selbsteinschätzung weit weniger als Hauptschwierigkeit genannt (17 Nennungen für das Schriftliche, 34 für das Mündliche) und gerade von Studierenden des letzten Jahres kaum gesehen (die Werte in der Reihenfolge der Jahrgänge lauten: für das Schriftliche 8/6/3 und für das Mündliche 10/17/7). Gerade Vokabelfehler (als einzelne Fehlerkategorie) führen jedoch die ermittelte Fehler-Hitliste an; insgesamt wurden 353 Vokabelfehler (gefolgt von 302 Kasusfehlern) gezählt, die sich gleichmäßig auf die verschiedenen Studienjahre (122/113/118) verteilen! (Register-/Stil-Fehler werden im übrigen nur

1 Von 51 Studierenden, die die Sprechfertigkeit als *einzigste* Präferenz nannten (bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich), gaben 29 an, daß sie »Schreiben« als »einschüchternd« empfinden – die übrigen Nennungen verteilten sich auf »Lesen« (5), »Hören« (9), »keine« (1) und sogar das »Sprechen« selbst (7). Von 22 Probanden, die allein der Schreibfertigkeit den Vorzug gaben, empfanden 21 das »Sprechen« als *most intimidating* und 1 das »Lesen«.

2 Vgl. Rösler 1993. Der Begriff »Lernertypen« geht hier freilich über die bloße Unterscheidung »Fremdsprachenlerner« vs. »Zweitsprachenlerner« (Rösler 1993: 77ff.) hinaus.

von fortgeschrittenen Studierenden genannt.) Lexikalische Fehler, die die Fehler-Hitliste anführen, werden also notorisch übersehen oder übergangen. Führte man dies den Studierenden vor Augen, könnte eine erhebliche Anzahl von Vorurteilen gegenüber dem Deutschen als »grammatisch schwieriger Sprache« entkräftet werden. Diese (Fehl-)Einschätzung kann verschiedene Gründe haben: Bei einer Gruppe der Studierenden mag dies ein Produkt des von ihnen genossenen Unterrichts sein, d. h. daß Grammatikfehler von ihren Lehrern am ehesten erkannt und entsprechend sanktioniert worden sind. Dies wirkt natürlich auf die Rolle zurück, die »grammatisch richtiges Deutsch« in den Augen der Lerner hat. Studierende, die mit einem vorwiegend »kommunikativen« Unterricht aufgewachsen sind, könnten dagegen durch den direkten Vergleich mit der anderen Gruppe annehmen, daß ihr Sprachstand grammatische Unzulänglichkeiten aufweist, die ihnen vorher nie bewußt geworden sind. In beiden Fällen führt es jedoch dazu, daß sich das Fehlerbewußtsein der Lerner auf Grammatikfehler konzentriert.

Auf die Frage nach möglichen Gründen für die genannten Fehler fallen die meisten Nennungen unter Antworten des Typs: »because I can't remember the words/don't recall grammatical rules« bzw. »because I transfer idioms and words literally from English into German« (vorgeschlagene Antworten). Unter der Rubrik »sonstige Gründe« finden sich weiterhin Antworten, die zum Ausdruck bringen, daß Nerven, fehlende Zeit etc. für Fehler verantwortlich gemacht werden.

5. Lerntechniken in den Bereichen Grammatik und Wortschatz

5.1 Grammatik

Mit Blick auf die verwendeten Lerntechniken im Bereich Grammatik geben die meisten Studierenden (36) an, daß sie nach Beispielen lernen. Mehr als ein Viertel (31) bevorzugt jedoch das Auswendiglernen, der Rest (28) eine Mischung aus beiden (2 mal »keine Angabe«). Es fällt dann allerdings auf, daß 37 dem Auswendiglernen eine höhere Effizienz zusprechen. Hervorzuheben ist das entsprechende Bekenntnis einiger Studierender, daß traditionelles, stures Auswendiglernen für sie die beste Lernmethode sei. Gleichwohl verwenden britische und irische Studenten nach eigenen Angaben im Durchschnitt weniger als zwei Stunden in der Woche auf Grammatikarbeit (75 Nennungen); Final-Year-Studenten lernen weniger Grammatik als Studenten in den ersten beiden Jahren. Ein beachtliches Achtel der Studierenden gibt unumwunden zu, daß sie nie Grammatik lernen.¹ Dies ist im Zusammenhang mit der individuellen Einstellung zum Themenkomplex Grammatik/Grammatikunterricht zu sehen: Bei einem Fünftel der Studierenden ist die Einstellung zur Grammatik rundweg negativ bzw. von Gleichgültigkeit geprägt. Ein weiteres Viertel sieht Grammatik zumindest als notwendiges Übel an. Auch hier muß in Rechnung gestellt werden, daß ein Teil der Lerner in einem »kritischen« Deutschunterricht an den Schulen kaum mit Grammatikunterricht in Berührung gekommen ist. Überraschend ist dann, daß sich die Hälfte der Befragten positiv zum Thema »Grammatikunterricht« äußert. Auch wenn dies 23

1 In diesen Zahlen spiegelt sich die leidvolle Erfahrung vieler LektorInnen, daß zwar von seiten der Studierenden immer wieder und nachdrücklich Hausaufgaben zur Grammatik gewünscht werden, diese dann aber nur von einem Teil der Studenten gemacht werden – zumeist von dem Teil, der es eigentlich »nicht nötig« hätte.

von ihnen wiederum mit Einschränkungen versehen (»Ja, aber ...«), so scheint doch eine grundsätzliche Bereitschaft zu bestehen, Grammatik zu lernen. Erstaunlich sind auch Äußerungen, in denen sogar das Fehlen ausreichenden Grammatikunterrichts bemängelt wird: »not enough emphasis on grammar«, »(I) Enjoy grammar but don't feel we get taught enough of it«. Die Frage, ob tatsächlich zu wenig Grammatik unterrichtet wird, oder ob die Lerner an der Universität mit einer Situation konfrontiert werden, die ihnen eine genauere Kenntnis der Grammatik als dringlich erscheinen läßt, kann hier nicht beantwortet werden. Augenfällig ist jedenfalls der Wunsch einer Teilgruppe der Studierenden nach mehr Grammatikunterricht. In diesem Zusammenhang verdient es erwähnt zu werden, daß LektorInnen – sofern sie nicht schon einmal FremdsprachenassistentInnen in Großbritannien oder Irland waren – bei der Aufnahme ihrer Tätigkeit in der Regel nichts über die Unterrichtsmethoden (oder auch -inhalte) an englischen oder irischen Schulen wissen.

Zu etwas mehr Publizität verholten werden soll an dieser Stelle Colemans Kritik an den didaktischen Vorkenntnissen von Universitätslehrern:

»Teachers at every other level from pre-school to ›A‹ level are considered to need training, but it obviously comes naturally to those superior beings in university.« (Coleman 1996: 20f.)

Davon sind – wenn auch nur indirekt angesprochen – LektorInnen keineswegs ausgeschlossen:

»Decision-makers, managers, administrators and even university colleagues, lacking insight into the real process of L2 acquisition, fail to acknowledge the need for specialist expertise. The failure is most apparent in reliance on native speakers. No-one would deny the potential value of native speakers: they embody the reality of the L2 world, bring up-to-date insights into the society, provide unmatched models for students to imitate. Often they are close in age to our students, and shared interests ensure productive interactions. But they cannot substitute for teachers who are aware of the SLA process and of the particular techniques it requires. It is as naive to think that native speakers have an innate ability to teach their L1 as it is to assume that bilinguals necessarily and instinctively make good translators. In some disciplines, subject knowledge may be sufficient to make a good teacher: in languages, it is not.« (Coleman 1996: 22)¹

5.2 Wortschatz

Bewußtes Vokabellernen wird nur von einer knappen Hälfte der Befragten praktiziert. Die meisten Studierenden geben an, daß sie ihren Wortschatz eher passiv erweitern (»I learn from texts I read« oder »I pick up words as I go along«). Das gleiche gilt für die Erweiterung des Wortschatzes durch mündlichen Input: 56 Antworten laufen darauf hinaus, daß Studierende neue Vokabeln ohne schriftliche Notizen zu speichern versuchen. Dabei werden durchaus aktive kommunikative Strategien verwendet (z. B. »ask about new words and try to use them«). Es finden sich kaum eindeutige Präferenzen für das Lernen isolierter Vokabeln oder das Lernen von Vokabeln in Kontexten. Zwar gibt eine

1 Vgl. dazu eine neuere Umfrage unter LektorInnen an britischen Universitäten, nach der 33% der Befragten keine Qualifikation im Bereich DaF hatten und ganze 26% über keine Lehrerfahrung im DaF-Bereich verfügten (Berghahn/Kolinsky/Scharf 1997: 68). Gleichwohl kommen die Autoren zu dem Ergebnis: »The overall impression [...] is of a good academic and professional foundation.« (Berghahn et al. 1997: 68f.). Eine entsprechende Frage nach den didaktischen Vorkenntnissen im DaF-Bereich fehlt übrigens in der Großbefragung von Fröhlich & Gellert 1996 (369 ausgewertete Fragebögen).

Mehrheit der Befragten (56) an, daß sie einzelne Wörter lernen, fügen als Erklärung jedoch oft hinzu, daß sie diese in Kontexte einzusetzen versuchen («I try to construct my own sentences with them»). Auffällig ist, daß das »Lernen im Kontext« oft mit dem Erlernen der allseits beliebten (idiomatischen) Redewendungen verwechselt wird. Die meisten Studierenden ziehen jedoch das Lernen nach Listen vor. Dies mag zum Teil aus zeitökonomischen Gründen geschehen, ist aber auch vor dem Hintergrund zu sehen, daß dies in einigen Departments als Lernmethode vorgegeben wird. Sehr erstaunlich ist, daß die Deutschstudenten im Durchschnitt weniger als eine Stunde pro Woche Vokabeln lernen – also eine Stunde weniger als Grammatik; die großen Probleme im Wortschatz-Bereich mögen sich nicht zuletzt durch die Schwerpunktlegung auf die Grammatik erklären lassen. Die Mühe, Vokabeln aufzuschreiben oder gar systematisch (nach Wortfeldern o. ä.) zu ordnen, machen sich die wenigsten Studierenden (37).

6. Fertigkeiten, weitere Arbeits- und Unterrichtsformen und Lernziele

In bezug auf das Leseverhalten der Studenten ist folgendes festzustellen: Es wird im allgemeinen nur das gelesen, was aufgegeben wird. Eine Ausnahme bilden die Final year-Studierenden, die fast alle – ob notgedrungen oder aus Interesse – auch in ihrer Freizeit zum einen oder anderen Text greifen.

Bei den Antworten auf die Frage nach den »Lieblingsfertigkeiten« ergibt sich ein sehr heterogenes Bild: Wortschatzarbeit ist – in absoluten Zahlen gemessen – bei den Studierenden nur etwas beliebter

als Grammatik und mündliche(r) Kommunikation/Konversation(sununterricht). Auch hier sind die Angaben parallel zu bestimmten Präferenzen bei den Fertigkeiten zu sehen, d. h. hier sind wieder verschiedene Lernertypen zu berücksichtigen.

Bei den bevorzugten Arbeits- und Unterrichtsformen sind das Übersetzen und Essay writing die klaren Favoriten. Ihnen wird auch die größte Nützlichkeit und Bedeutung beigemessen, was an den häufigen Nennungen auf die Teilfragen »Which is most helpful?« und »Where do you need most practice?« zu ersehen ist. Diskussionen hingegen bereiten den größten Spaß – und nicht etwa Formen des mündlichen Unterrichts, bei denen der einzelne Lerner in der einen oder anderen Form im Rampenlicht steht, wie Präsentationen oder (die eher bei Lehrern beliebten) Rollenspiele.

Fließendes Deutsch (»fluency«) ist das eindeutige Hauptziel der meisten Studierenden (72), für immerhin 15 Studierende im ersten und zweiten Jahr ist grammatikalische Korrektheit das Ideal; auch hier sollte man die grundsätzlichen Bereitschaft zum Erlernen von Grammatik im Blick haben. Studierende suchen (zu etwa gleichen Teilen) innerhalb wie außerhalb des Sprachunterrichts Gelegenheiten, Deutsch zu sprechen; Final-Year-Studenten verlegen sich dabei etwas stärker auf den Zugang zu authentischer Sprache außerhalb des Unterrichts.¹ An einigen Lehrinstituten scheinen die Möglichkeiten für Studierende, sich mündlich auf Deutsch zu äußern, trotz grundsätzlicher Bereitwilligkeit der Lerner doch erheblich eingeschränkt zu sein. Es werden z. B. zu wenig Kon-

1 Vgl. zum pädagogischen und motivationellen Wert authentischer Sprache im Unterricht Chavez (1998).

versationsunterricht und zu große Klassen beklagt (»two hours of German language a week in a class of 18 doesn't allow this«).

Von der Möglichkeit, (über Satellit, Kabel) deutsche Sender zu empfangen bzw. deutsche Filme/Videos anzuschauen, macht ein Großteil der Studierenden – wohl auch in privater Umgebung – Gebrauch. Für viele bleibt der Kontakt zu Deutschsprachigen außerhalb des Unterrichts eine wichtige Ressource.

Es fällt der hohe Anteil der Befragten auf, die angeben, daß sie weniger als eine Stunde pro Woche tatsächlich Deutsch sprechen (über ein Drittel!). Alarmierend ist, daß darunter 12 von 30 Final year-Studenten sind – um so mehr, wenn man bedenkt, daß sie am Anfang des Jahres auf dem Höhepunkt ihrer fremdsprachlichen Kompetenz stehen und die meisten von ihnen doch zumindest angeben, daß sie dieses Niveau halten wollen (siehe Coleman 1996: 88f.).

Die Angaben zum Umgang mit Wörterbüchern offenbaren, daß weniger als die Hälfte der Studierenden zum einsprachigen Wörterbuch greift. Im Collins German-English/ English-German etwa finden Studierende, die einen deutschen Text verfassen wollen (sei es auch nur eine Übersetzung), jedoch kaum etwas über Stilebenen, Kollokationen, Gebrauchsrestriktionen etc. – daher die »minderschweren«, aber häufigen Fehler im lexikalischen und stilistischen Bereich. Daraus wäre die Folgerung zu ziehen, zum Gebrauch von einsprachigen Wörterbüchern zu ermuntern und unbedingt Übungen dazu zu machen.

Schließlich fällt auf, daß englische Studierende Grammatik in den wenigsten Fällen nach *Hammer's Grammar* oder auch nur irgendeiner anderen Grammatik lernen, sondern zumeist nach den Materialien, die ihnen im Unterricht präsentiert werden.

7. Vorschläge für die Unterrichtspraxis

Die folgenden Vorschläge leiten sich aus den Ergebnissen der vorgestellten Untersuchung zur Fehleinschätzung im Wortschatzbereich und zum Lernverhalten britischer und irischer Deutschlerner ab. Von grundlegender Bedeutung erscheint, daß der Grammatik- wie auch der Wortschatzunterricht stärker auf die verschiedenen Lernertypen abgestimmt werden. »Den Lerner/Die Lernerin« gibt es nicht. Für Grammatik und Wortschatzarbeit gilt gleichermaßen: Eine grundsätzliche Lernbereitschaft ist bei den meisten Lernern vorhanden. Nur sind viele Lerner demotiviert oder frustriert, weil ihnen keine geeigneten Methoden und Hilfsmittel an die Hand gegeben werden.

Grammatikarbeit findet für die meisten britischen/ irischen Deutschlerner überwiegend im Unterricht und im Rahmen der dafür anzufertigenden Hausaufgaben statt. Daher ist der Grammatikunterricht zu optimieren (wieder mit Blick auf die verschiedenen Lernertypen!) und der Lerner ggf. zur eigenständigen Grammatikarbeit zu motivieren. Man kann i. d. R. nicht davon ausgehen, daß sich die Studierenden nicht behandelten Stoff eigenständig erarbeiten.

Wortschatzarbeit sollte systematischer betrieben werden. Auf dem Markt sind verschiedene sehr gute Hilfsmittel für die Wortschatzarbeit, die sich gut mit einem thematisch ausgerichteten Konversations- oder Essay-Unterricht verbinden lassen, z. B. *MEMO* aus dem Langenscheidt-Verlag. Unter Umständen empfiehlt sich auch das Abfragen von Vokabeln – natürlich nicht nach alphabetischen Listen o. ä., sondern etwa nach Sachgruppen, Wortfeldern etc. Der Gebrauch einsprachiger Wörterbücher ist ans Herz zu legen und einzuüben (vgl. Barrios 1997).

Obschon die vorgestellten Ergebnisse zunächst einmal nur für die Situation im

anglo-irischen Universitätsbereich Gültigkeit beanspruchen können, mögen diese – bewußt allgemein gehaltenen – Vorschläge Anregungen zur Unterrichtspraxis über diesen länder- und kulturspezifischen Kontext hinaus geben.

Literatur

- Aifan, Uta; Bartel, Heike; Elspaß, Stephan; Haberstock, Annette; Linklater, Beth; Klein, Andrea; Kumpfert, Bettina; Tolkiehn, Barbara: *Ein Fehler ist nicht ein Fehler. Eine Analyse zu Fehlern und ihrer Behandlung im Deutschunterricht an britischen Hochschulen*. Ms. Bonn 1999 [Erscheint als DAAD-Reader].
- Ammon, Ulrich: *Studienmotive und Deutschenbild australischer Deutschstudenten und -studentinnen*. Stuttgart: Steiner, 1991.
- Barrios, Mario López: »Wörterbuch und Textproduktion«, *Info-DaF* 24, 1 (1997), 3–19.
- Bausch, Karl-Richard: »Erwerb weiterer Fremdsprachen im Sekundarschulalter«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen u. a.: Francke, 1995, 447–451.
- Berghahn, Daniela; Kolinsky, Eva; Scharf, Thomas: *German Studies in Transition. The Role of Lectors at British Universities*. Cambridge: European Business Associates, 1997.
- Chavez, Monika: »Demographisch analysierte Lernerperspektiven zur Verwendung authentischer Materialien im Fremdsprachenunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 35 (1998), 37–44.
- Coleman, James A.: *Studying languages. A survey of British and European students. The proficiency, background, attitudes and motivations of students of foreign languages in the United Kingdom and Europe*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1996.
- Fröhlich, Werner; Gellert, Claudius: *Die Lektoren des Deutschen Akademischen Austauschdienstes*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 1996 (Beiträge zur vergleichenden Bildungsforschung 4).
- Hammer, Alfred Eduard: *Hammer's German grammar and usage*. 3rd ed. rev. by Martin Durrell. London: Edward Arnold, 1996.
- Königs, Frank G.: »Fehlerkorrektur«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarb. und erw. Auflage. Tübingen u. a.: Francke, 1995, 268–272.
- Rösler, Dietmar: »Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19 (1993), 77–99.