

# Inhaltsverzeichnis

## **A Grundüberlegungen**

- I. Universitätsbezogenes Deutsch mit niederspezialisierter Fachlichkeit
- II. Das Sprachniveau
- III. Authentizität
- IV. Interkulturalität
- V. Arbeitsprinzipien, Arbeitshaltung, Arbeitsformen
- VI. Aufbau und Gliederung
  1. Die Grundgliederung
  2. Zu Einzelabschnitten
    - a) Der Einstieg
    - b) Inhalt, Wortschatz und Grammatik
    - c) Analyse, Aufbau und Gehalt
    - d) Projekte und offene Textarbeit

## **B Exemplarische Unterrichtserfahrungen**

- I. Übersichtlichkeit, Gliederung
- II. Einstieg
- III. Lexikon
- IV. Hör- und Lesetechniken, Reflexion über Lernwege

## **C Methodisch-didaktische Überlegungen am Beispiel der Reihen I/II (inklusive Lösungsschlüssel)**

### ***Reihe I: Fremde Sprache***

1. Ein Sprachgenie lernt Russisch
2. Sprachen in Zahlen
3. Babylon in Europa

### ***Reihe II: Die Universität***

1. Ausländerstudium in Marburg
2. Fachhochschule oder Universität
3. Ich habe nichts gegen Eliten

## **D Lösungsschlüssel für die Reihen III – VI**

### ***Reihe III: Wirtschaft und Beruf***

1. Berufsfindung
2. Kein drive-in-Schalter
3. Selbsttest für Unternehmensgründer
4. Krisen der Arbeit

***Reihe IV: Technik bestimmt das Leben***

1. Wie die Technik in die Küche kam
2. City-Verkehr darf nicht sterben
3. Gespräche zwischen Mensch und Computer?
4. Das Hansaviertel und Hoyerswerda

***Reihe V: Gesundheit, Gesundheit***

1. Wer zu viel Alkohol trinkt, schädigt sein Herz
2. Krebsrisikofaktoren
3. Gen-Food
4. Die Fitnessbranche blüht

***Reihe VI: Medien und Geschichte und – Geschichten***

1. Die Gründerjahre der Bundesrepublik
2. Die Kunst des Interviews
3. Computerspiele und Gewalt
4. Tagebuch – Demski, Keller und Frank

**E Zusatz- und Testaufgaben (incl. der dazugehörigen Lösungen)**

**F Die Transkripte der Hörtexte**

# A Grundüberlegungen

## I. Universitätsbezogenes Deutsch mit niederspezialisierter Fachlichkeit

Seit längerer Zeit ist bekannt, dass Ausländer kaum noch wegen ihrer Liebe zu Deutschland, zur deutschen Sprache und Kultur o. Ä. Deutsch lernen. Es geht ihnen vielmehr fast ausschließlich darum, durch den Erwerb der fremden Sprache bestimmte praktische Ziele zu erreichen. Das gilt selbstverständlich auch für künftige Akademiker. Sie lernen Deutsch, weil sie ein Teil- oder Vollzeitstudium in der Bundesrepublik absolvieren wollen.

Verlage und Autoren bemühen sich inzwischen, insbesondere im Bereich von Mittel- und Oberstufe, auf die universitären Ziele dieser Gruppe Rücksicht zu nehmen. Das geschieht z.B. durch den Versuch, jeder der vier Grundfertigkeiten gerecht zu werden, durch die Einbeziehung von Studiertechniken und solche Textsorten, die im Hochschulbereich häufiger als in anderen Lebensbereichen eine Rolle spielen, sowie durch Darstellungsweisen und Anforderungen, die dem kognitiven Lernstil und dem Reflexionsbedürfnis dieser Lerngruppe entgegenkommen.

Seit langem wird in diesem Zusammenhang auch gefordert, fachsprachliche Elemente im Lehrangebot dieser Sprachkurse zu berücksichtigen. In ganz unterschiedlicher Art und Weise und in unterschiedlichem Ausmaß ist wiederholt versucht worden, diese Forderung zu erfüllen. Die entscheidende Frage dabei blieb, wie fachlich das Lehrangebot im Sprachunterricht denn sein könne oder müsse.

Ich meine, dass nur die jeweilige Lernsituation eine vernünftige Antwort auf diese Frage erlaubt. Wo also z. B. die DaF-Lehrerin auch die Fakultät für Physik hat und Sprachunterricht in einem Kurs ausländischer Physiker erteilt werden soll, wird sie mit ihrem (fach)sprachlichen Programm jedes Problem angehen können. In der überwiegenden Mehrzahl aller Fälle aber scheint es angezeigt, andersartige Angebote zu machen, Angebote, die weder die Sprachlehrer noch die ausländischen Abiturienten inhaltlich überfordern.

Wo finden sich die Quellen für ein solches Angebot niederspezialisierter Fachlichkeit? Äußerst selten im Alltagsprogramm des Hörfunks, selten in regionalen oder überregionalen Tages- und Wochenzeitungen, weil Zielsetzung und Adressaten zu unterschiedlich sind. Dort, wo überregionale Tageszeitungen an bestimmten Wochentagen eigene Fach-/Wissenseiten haben, sind sie sehr häufig zu fachlich. Hörfunksendungen mit einem ausdrücklich didaktischen Anspruch, z. B. Schulfunksendungen oder sonstige Bildungsprogramme, bereiten Fachliches gezielt auf und sind deshalb oft gute Quellen. Ähnlich arbeiten populärwissenschaftliche Zeitschriften sowie, jedenfalls teilweise, Zeitungen oder Zeitschriften, die ein Laienpublikum mit spezifischen Interessenschwerpunkten bedienen, z. B. Apothekerzeitungen oder Wirtschafts-/Börsenzeitungen. Zum Problem kann hier einmal der Umfang der Texte werden, zu lange Beiträge scheiden ebenso aus wie zu kurze, und zum anderen der Sprachstil, z. B. eine zu alltagssprachlich-populäre, zu flotte oder in Wortwahl und Bildern zu gewollt kreative Sprache.

Aus der obigen Darstellung mit Stichpunkten wie „niederspezialisierte Fachlichkeit, (häu-

fig) zu hohe Fachlichkeit von Fach-/Wissensseiten überregionaler Zeitungen, Schulfunksendungen, gezielte Aufbereitung von Fachlichem, Laienpublikum“ ergibt sich, dass die „Brücken zum Studium“ für jeden ausländischen Studierenden geeignet sind, der ein entsprechendes Sprachniveau erreicht hat, unabhängig vom geplanten Studienfach.

## **II. Das Sprachniveau**

Die Schwierigkeit einer Unterrichtsreihe, einer Lektion hängen auf der Angebotsseite in gleicher Weise vom Text und seiner Aufbereitung und Darbietung wie von den gestellten Aufgaben ab.

Ein leichter Text bedeutet nicht automatisch eine leichte Lektion, wenn die Aufgaben vergleichsweise schwer sind. Und ähnlich kann ein schwerer Text, entsprechend vorbereitet und mit vergleichsweise leichten Aufgaben versehen, durchaus zu einer leichten Unterrichtsreihe führen.

Auf der Empfängerseite sind die jeweilige Sprachlerngeschichte, die Ziele und die Motivation entscheidend. Davon ist manches nicht durch das Lehrbuch zu beeinflussen. Wo Einfluss möglich ist und was „Brücken“ in diesem Zusammenhang tut, wie z. B. unterschiedliche Lerngeschichten und Vorerfahrungen durch Orientierungsmaßnahmen, Anregungen zu eigenen Lernwegen, einem regelmäßigen Unterabschnitt zur Anknüpfung an das Vorwissen in jeder einzelnen Lektion berücksichtigt werden, wird im Abschnitt über „Aufbau und Gliederung“ deutlich.

Ein Gesichtspunkt muss jedoch an dieser Stelle gesondert hervorgehoben werden, es ist das Prinzip der Variation. Wechsel z. B. von schwereren und einfacheren Lektionen, Wechsel von unterschiedlich schweren Aufgaben, Wechsel der Arbeitsformen, die zwischen der Demonstration von kollektiver und individueller Arbeitsleistung variieren, Wechsel zwischen schriftlichen und mündlichen Arbeitsphasen. Gerade für nicht homogene Kurse gilt – und sie dürften bei der (sprachlichen) Studienpropädeutik für Ausländer eindeutig dominieren –, dass nur durch kontinuierlichen Wechsel des Angebots jeder das findet, was er zum gegebenen Zeitpunkt braucht.

Zum generellen Niveau kann Folgendes festgehalten werden: Voraussetzung sind gute Grundstufenkenntnisse, ein gutes Zertifikatsergebnis, die Stufe B 1 nach dem europäischen Referenzrahmen. Ziel ist das sichere Erreichen der Stufe C 1, also kompetente Sprachanwendung, das Niveau von FSP, DSH und von TestDaf auf hoher Leistungsstufe.

## **III. Authentizität**

Dass nur der absolut authentische Text das Sprachenlernen ermöglicht, wird m. E. zu Recht von vielen Didaktikern bezweifelt. Andererseits ist klar, dass ein Lernangebot auf Mittelstufenniveau sich um größtmögliche Authentizität bemühen muss. Es werden also

selbstverständlich keine Texte angeboten, die speziell für die „Brücken zum Studium“ geschrieben wurden. Dennoch kann es immer nur eine relative Authentizität geben. Die bloße Tatsache, dass die Texte aus ihrer ursprünglichen Umgebung entfernt und in einen Übungszusammenhang gestellt werden, ist Beleg für unvermeidliche Authentizitätsverluste. Darüber hinaus ist es aus Praktikabilitätsgründen immer wieder notwendig, die Textlänge der Originale zu beschneiden. Ein Hörtext in „Brücken, nämlich „Ausländerstudium in Marburg“, musste zudem aktualisiert und erweitert werden, und das hatte natürlich auch sprachliche Änderungen zur Folge.

Abgesehen von diesem Text sind sprachliche Eingriffe in „Brücken“ jedoch extrem selten. Von den 11 (15) Hörtexten – und gerade im Hörbereich ist Authentizität in der Lernpraxis vergleichsweise selten – werden 8 (9), wenn auch meist gekürzt, in der Fassung des ursprünglichen Originals dargeboten, drei sind im Studio nachgestellte Neuaufnahmen von Originalquellen. Warum dieser überdurchschnittlich hohe Anspruch an die Authentizität der Texte?

Man könnte zunächst argumentieren, dass authentische Texte Abwechslung, Vielfalt, Bereicherung bedeuten. Das tun sie zweifellos und das ist mit dem Blick auf die Motivation nicht wenig. Aber sie haben darüber hinaus weitere wichtige Funktionen. Sprecher, Sprache, Sprechsituationen sind bei authentischen Texten Teil einer Lebenswelt ohne jeden fremdsprachendidaktischen Hintergrund. Sie tragen vielmehr anderen, eigenen, echten kommunikativen Bedürfnissen Rechnung. Insofern sind sie ein Ausschnitt aus jener Realität, der sich alle Lernenden irgendwann stellen müssen, wenn sie den schützenden Raum des Sprachunterrichts verlassen. Authentische Texte sind aber noch mehr als eine realistische Vorbereitung auf Anforderungen der Zukunft. Texte dieser Art sind die Chance und eine entscheidende Voraussetzung dafür, aus unechten, künstlichen, Als-ob-Lernwelten herauszukommen. Eine Garantie für authentische Erfahrungen, für Lehrerauthentizität, für authentische Begegnungen von Lehrenden und Lernenden sind sie natürlich nicht.

#### **IV. Interkulturalität**

Das Hinauswachsen der Lernenden über die Grenzen der Eigenkulturen und ihre Muttersprachen ist vor allem im Ausland ein Problem. Aber auch bei multinationalen Kursen im Land der Zielsprache braucht die Relativierung des Eigenkulturellen, die Modifikation von Stereotypen und die Erweiterung des Fremdverstehens Unterstützung. Allerdings darf man wohl annehmen, dass in diesem Fall mancher Prozess auch ohne ausdrückliche Förderung abläuft, z. B. die Wahrnehmung und der Vergleich unterschiedlicher Verhaltensmuster und Wertvorstellungen, die Reflexion über die Unterschiede und auch ihre Versprachlichung. In jedem Fall wird durch „Brücken zum Studium“ den Kursen das Angebot gemacht, z. B. durch Wahrnehmungsschulung, Übungen zur Bedeutungserschließung und Aufgaben zum Vergleich mit Eigenkulturellem, ihre Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dieser Problematik zu verbessern. Einladungen zum Perspektivenwechsel finden sich durchgängig.

## **V. Arbeitsprinzipien, Arbeitshaltung, Arbeitsformen**

Auf Ansichten des radikalen Konstruktivismus können „Brücken zum Studium“ natürlich nicht gegründet sein. Mit grundlegenden Zweifeln an den menschlichen Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeiten der Art, dass wir nur fähig sind festzustellen, ob etwas da oder nicht da ist, aber nicht, wie unsere Umgebung im Einzelnen aussieht, ist Unterricht, und gar über Texte vermittelt, sinnlos.

Grundsätze wie selbstbestimmtes Lernen, Aktivierung des vorhandenen Vor- und Weltwissens, Anknüpfung an die Erfahrung der Lernenden, kreativer Umgang mit Texten, sozial konstruierte (gruppengesteuerte) Texterfassung, situationsadäquate (Sprach)Handlungsorientierung werden sich allerdings durchgehend fassen lassen. Ob sie auch in einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik zu finden sind und wie sie dort gegebenenfalls verstanden werden, ist dabei irrelevant.

### **1. Anknüpfung an Erfahrungen und Vor- und Weltwissen.**

Zur Aktivierung des vorhandenen Vor- und Weltwissens und zur Anknüpfung an die Erfahrungen der Lernenden wird Wichtiges bei den Einzelabschnitten in „Der Einstieg“ gesagt. Die implizite und auch explizite Erinnerung an solches Wissen und solche Erfahrungen findet sich jedoch nicht nur im „Einstieg“, sondern z. B. auch dort, wo die Studierenden an Überlegungen, Übungen, Einsichten anknüpfen, denen sie an früheren Stellen in „Brücken“ begegnet sind.

### **2. Selbstbestimmtes Lernen**

Das Prinzip des selbstbestimmten Lernens kommt explizit immer zur Geltung, wenn den Kursen mehrere Vorgehensweisen und/oder mehrere Arbeitsaufträge alternativ angeboten werden. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass die Wahlmöglichkeiten nicht Ausdruck von Willkür oder Beliebigkeit sind, sondern die Entscheidung für den einen oder anderen Weg, diese oder jene Aufgabe bewusst zu treffen und zu begründen ist.

Eine wichtige Rolle kann hier auch der „Lösungsschlüssel“ spielen. Er ist sehr ausführlich, enthält z. B. auch viele Lösungsbeispiele für freie, offene, kreative Aufgaben. Insbesondere Gruppen oder Einzelne, die eigene Wege gehen wollen, erhalten auf diese Weise eine Zielorientierung, die ohne diesen Lösungsschlüssel nur sehr schwer zur Verfügung gestellt werden kann.

### **3. Kreativer Umgang mit Texten**

Der kreative Umgang mit Texten findet sich besonders stark natürlich im Abschnitt „Projekte und offene Textarbeit“. Er ist aber keineswegs auf diese Abschnitt beschränkt. Jede schriftliche und/oder mündliche Stellungnahme oder Zusammenfassung, jede Spekulation über den Inhalt des folgenden Texts ist ein Stück kreativer Arbeit. Selbst in stark gebundenen Übungen, z. B. in der Grammatik, gibt es häufig Spielräume (mehrere Lösungsmöglichkeiten, unterschiedliche Arbeitsformen).

### **4. Sozialsteuerung der Textarbeit**

Die sozial gesteuerte Textarbeit ist eins der auffälligsten Merkmale von „Brücken“. Es gibt keine Lektion, in der nicht mehrfach Kurs-, Gruppen-, Partner- und Individualarbeit zur Wahl stehen. Dieses Angebot bietet unabhängig von jeder Spracharbeit ein Training in wichtigen Studier- und Arbeitstechniken. Dabei muss über die unterschiedlichen Vorzüge von arbeitsteiliger und arbeitsgleicher Gruppenarbeit an dieser Stelle nichts näher gesagt werden. Auch die sozialen Aspekte der verschiedenen Arbeitsformen müssen nicht eigens erläutert werden. Hervorgehoben aber werden soll ein Verfahren, bei dem die Partner-/ Teamarbeit der jeweiligen Kursarbeit vorgeschaltet wird. Teilnehmer, die in der Kursarbeit nie in Erscheinung treten würden, leisten jetzt plötzlich Beiträge, weil sie sich mit dem/ den Nachbarn gleichsam in geschützter Umgebung vorbereiten können. Die Kursarbeit selbst wird inhaltlich vielfältiger und sprachlich besser, wenn zunächst in Partnerarbeit möglichst viele Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aktiviert und im Team **vorbesprochen** werden. Der Gewinn an Motivation für alle kann kaum überschätzt werden.

## **5. Situationsadäquate Handlungsorientierung**

Situationsadäquate (Sprach)Handlungsorientierung wird man vor allem in „Projekte und offene Textarbeit“ erwarten. Authentisches (Sprach)Handeln ist hier in der Tat bei jeder Aufgabe möglich und erforderlich. Kaum sichtbar ist dieses Prinzip dagegen begrifflicherweise beim reinen Wortschatz- und Grammatiktraining. Jenseits von diesen beiden Polen spielt das adäquate Sprachhandeln bei allen größeren Textaufgaben eine Rolle, z. B. bei Zusammenfassung, Wiedergabe, Stellungnahme, Versprachlichung von Statistiken. Auch hier soll ein Bereich näher dargestellt werden, und zwar das Diskutieren. In vielen Kursen wird gern diskutiert, nicht selten auch laut, heftig, durcheinander und so, dass einige Wortführer die anderen kaum zu Wort kommen lassen. Das ist zunächst authentisch. Keineswegs aber ist das eine Vorbereitung auf das situationsadäquate Diskutieren in universitären Lehrveranstaltungen oder im Berufsleben. Die Befähigung zu dem dort benötigten Sprachhandeln wird deshalb in „Brücken“ explizit reflektiert und geübt.

## **VI. Aufbau und Gliederung**

### **1. Die Grundgliederung**

Alle Unterrichtsreihen sind klar gegliedert, in ihren Teilabschnitten mit orientierenden Überschriften versehen und weitgehend ähnlich aufgebaut. So setzen sich die Reihen in der Regel aus vier großen Unterabschnitten zusammen:

- Einstieg
- Inhalt, Wortschatz und Grammatik
- Analyse, Aufbau, Gehalt
- Projekte und offene Textarbeit.

Innerhalb der Unterabschnitte wird weiter gegliedert und dabei die jeweilige Thematik ähnlich klar herausgestellt.

Diese Orientierungsmaßnahmen sollen den Studierenden helfen, sich zunächst einmal

möglichst bald zurechtzufinden, sodann sinnstiftende Ordnungsmuster für die Informationsaufnahme zu gewinnen und schließlich – bei Bedarf – auch eigene Lernwege zu gehen. Wer also eigene Schwerpunkte z. B. im Wortschatztraining oder bei Hörtechniken oder bei tiefergehendem, analysierendem Verstehen setzen will, wird, nachdem die Grundgliederung erkannt ist, entsprechende Angebote bald entdecken und sich ihnen intensiver widmen können.

## **2. Zu Einzelabschnitten**

### *a) Der Einstieg*

Der Einstieg dient der Hinführung zum Thema, dem Aufbau einer Erwartungshaltung und der Motivation. Das sind keine neuen Ziele für die Eingangsphase einer Unterrichtseinheit. Weniger üblich ist es, beim Einstieg konsequent auch an (sprachliche) Vorerfahrungen und das Weltwissen der Teilnehmer anzuknüpfen, Vergleichs- und Einordnungsaufgaben eingeschlossen. Damit wird berücksichtigt, dass der Aufbau von neuem Wissen und Können, neuen Erfahrungen und Einsichten stets von früheren Lernerfahrungen entscheidend beeinflusst wird.

### *b) Inhalt, Wortschatz und Grammatik*

Zentrale Gegenstände des Abschnitts „Inhalt, Wortschatz und Grammatik“ sind Erschließungstechniken beim Hören und Lesen, Notationsverfahren beim Hören, Dokumentation des Inhaltsverständnisses, Üben und Festigen von Grammatik und Wortschatz.

#### – Erschließungstechniken

Erschließungstechniken beim Hören und Lesen sind als eigener Lerngegenstand für viele Lernsituationen wichtig. Nicht in jeder Situation allerdings sind sie gleich wichtig. Man denke z. B. an die geringe Bedeutung solcher Techniken für Ausländer, die als Touristen in deutschsprachigen Ländern nichts als „überleben“ wollen. Im Übrigen sollte man sich in allen Lernsituationen bewusst sein, dass Techniken diese Art zwar Hilfen auf dem Weg zum Hören und Lesen sind, nicht aber das Hören und Lesen selbst ersetzen können.

#### – Notationsverfahren beim Hören

Notationsverfahren beim Hören verdienen es, häufiger geübt zu werden, als das üblicherweise bisher geschieht. Der Rat an die Studierenden, nur das Wichtigste möglichst kurz zu notieren, ist aus zwei Gründen keine wirkliche Hilfe. Zunächst ist es grundsätzlich schwer, beim Hören das Wichtigste vom nicht ganz so Wichtigem zu unterscheiden. Das gilt umso mehr in authentischen Situationen, wo man Texte nur einmal hört. Zweitens hilft eine „Kurzschrift“ nur, wenn sie durchdacht angewendet wird, d. h. beispielsweise so oft und systematisch wie möglich, aber nicht so weitgehend, dass die „Kürzel“ später nicht oder nur noch mit großer Mühe zu einem Text in Normalform zusammengesetzt werden können.

#### – Dokumentation des Inhaltsverständnisses

Die Dokumentation des Inhaltsverständnisses kann auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen: von fast sprachfreien Verfahren, z. B. dem Ankreuzen zutreffender Aussagen, über die

Formulierung eigener Aussagen, meist in Form von Antworten auf Fragen zum Text, bis hin zum Verfassen von (Sekundär)Texten, z. B. Wiedergaben oder Zusammenfassungen. Dabei scheint die Wiedergabe von (Teil)Texten zu Unrecht bedroht. Sie wird – anders als die primär im Bereich der Geisteswissenschaften gepflegte Textzusammenfassung – in fast allen Studienfächern praktiziert, z. B. in den Naturwissenschaften als Wiedergabe von Versuchsanordnungen und -beschreibungen, in der Medizin bei der Wiedergabe von Krankheitssymptomen und Behandlungsmöglichkeiten, in den Rechtswissenschaften als Wiedergabe eines Rechtsfalls, der Gesetzessituationen, der Inhalte der relevanten Paragraphen usw. Ähnlich authentische und ähnlich verbreitete universitäre Textsorten sind nicht leicht zu finden.

#### – Grammatik

Übungen zur Grammatik nach dem Prinzip grammatischer Progression sind selbst für die Grundstufe nicht unumstritten (linguistische Progression nach welcher Grammatik?, lernpsychologische Progression nach welcher Sprachlerntheorie?, eine Mischung von beiden?, keins von beiden, sondern Progression nach Sprechakten, -intentionen?). Auf der Mittelstufe wird man entsprechende Forderungen nach Progression noch weniger überzeugend stellen können. Welches Grammatikprogramm ist also zu verfolgen? Man könnte versuchen, nach einer Fehleranalyse die Bereiche zu üben, wo am meisten Fehler gemacht werden. Das erscheint durchaus sinnvoll, wenn alle Kurse mit denselben grammatischen Schwierigkeiten kämpfen. Bei einer zweiten Vorgehensweise könnte man diejenigen grammatischen Erscheinungen üben und vertiefen, die in den jeweiligen Texten (gehäuft) auftreten bzw. die für die von den Kursen verlangten Sprachaktivitäten beherrscht werden müssen. Schließlich könnte man sich nach den grammatischen Anforderungen der gängigen Abschlussprüfungen richten, z. B. TestDaF, DSH, FSP, insbesondere, wenn dort offensichtlich bestimmte Strukturkenntnisse und -fähigkeiten erwartet werden. Mit „Brücken“ wird der zweite und dritte Weg verfolgt. Dabei ist das Angebot innerhalb des Lehrbuchs, auch bei Berücksichtigung der Zusatzaufgaben im Lehrerheft, bewusst knapp gehalten. Dafür gibt es zwei Gründe: Erstens verwenden die meisten Lehrkräfte ohnehin zusätzlich eine Grammatik. Zweitens darf ein kommunikationsorientiertes Lehrwerk die bloß dienende Funktion der grammatischen Kompetenz nicht aus den Augen verlieren.

#### – Wortschatz

Wortschatzarbeit wird im Unterschied etwa zum Grammatiktraining in vielen Lernsituationen vernachlässigt. Ein Grund dafür liegt möglicherweise darin, dass jeder Praktiker den geringen (Behaltens)Wert isolierter Vokabelgleichungen kennt und dann vorschnell auf die Nutzlosigkeit von Wortschatzarbeit schließt. Ein wirksames, aber nicht gerade sehr spannendes Verfahren gegen allzu leichtes Vergessen ist das Wiederholen des Wortschatzes in größer werdenden Intervallen.

Attraktiver ist es, wenn der Wortschatz gar nicht erst isoliert, also vergessensanfällig, sondern vernetzt dargeboten wird. Das kann visuell geschehen, z. B. durch so genannte word webs oder durch Wortgabeln, aber auch z. B. durch Verknüpfung von Wörtern zu Synonymen, Antonymen oder zu mehrteiligen Wendungen sowie durch Arrangements der Über- bzw. Unterordnung und durch skalierte Reihenbildungen.

Generell gilt darüber hinaus, dass Wortschatz dann besonders gut behalten wird, wenn er für die Lernenden „Bedeutung hat“. Deshalb wird z. B. Wortschatz aus dem Bereich von

Geschlecht und Sexualität gut behalten oder – ein Beispiel für die spezielle Klientel von „Brücken“ – der Wortschatz aus dem Umfeld der Universität. Das Bemühen um Themen von generellem Interesse ist deshalb gleichzeitig auch eine der Voraussetzungen für eine gelingende Wortschatzarbeit.

Wörter werden für die Lernenden aber nicht nur über die Thematik bedeutsam. Ein Begriff, zu dem man Spezialwissen erwirbt, z. B. Waldsterben, bleibt ebenso überdurchschnittlich gut haften wie ein Begriff, über dessen Inhalt man anderen berichtet, wobei sozial relevantes Sprachhandeln praktiziert wird. Insbesondere im Abschnitt „Lexikon“ wird dieses Verfahren immer wieder angeboten.

Darüber hinaus ist das „Lexikon“ häufig ein wichtiger Teil der Texterschließung. Hier wird Fachwortschatz, der teilweise deutlich über niederspezialisierte Fachlichkeit hinausgeht, im Stil eines Wörterbuchs erklärt. Seine erste Funktion ist damit eine Vereinfachung der Texterschließung, die das Befragen von (Fach)Wörterbüchern oder Fachbüchern ersparen kann. Je nach Interessenlage und Kompetenzgefälle innerhalb des Kurses sind hier aber außerdem authentische Erweiterungs- und Ergänzungsmöglichkeiten des Wortschatzes denkbar, wenn „Spezialisten“ es übernehmen, der Lehrperson und den anderen Kursteilnehmern Zusatzwissen zu vermitteln. Dabei geschieht das oben erwähnte „bedeutungsvolle“ Sprachhandeln bei der Wortschatzarbeit.

### *c) Analyse, Aufbau und Gehalt*

Der Abschnitt *Analyse, Aufbau und Gehalt* setzt das Verständnis auf der Inhaltsebene voraus und zielt auf tieferes Verständnis. Ist schon im Abschnitt zum Inhaltsverständnis die universitäre Zielsetzung an vielen Stellen augenfällig, so wird sie hier zum bestimmenden Element. Niemand, der Alltagssprachlich in einer fremden Sprache kommunizieren will, muss sich Gedanken über den Aufbau eines Texts, über die Kennzeichen von Textsorten, über nicht direkt ausgesprochene Verfasserintentionen o. Ä. machen. Hier dagegen geht es sehr häufig um Aufgaben gerade dieses Typs.

Daneben spielen vor allem mündliche und schriftliche Stellungnahmen eine große Rolle. Eine besondere Form der Stellungnahme findet sich im Zusammenhang mit der Auswertung von Tabellen. Bei bloßer Entnahme tabellarischer Informationen gehören die Aufgaben in den Bereich von Inhalt (Wortschatz und Grammatik). Wenn dagegen eine Statistik zur Widerlegung oder Stützung von Argumenten verwendet wird oder wenn die Aussagekraft bestimmter Zahlenangaben hinterfragt werden soll, dann geht es um Analyse (Aufbau) und Gehalt. Sowohl Informationsentnahme wie kritische Auswertung und Auseinandersetzung sind unverzichtbare Studiertechniken und müssen entsprechend trainiert werden. Problematisch wird es, wenn Informationsentnahme und kritische Auswertung in eine feste Textsorte mit vorgeschriebenen Teiltexen münden soll. Eine solche Textsorte gibt es außerhalb der Fremdsprachendidaktik nicht. Ob bzw. unter welchen Aspekten ein solcher Text dann noch als Teil von Prüfungen valide ist, wäre im Einzelnen zu untersuchen. Klar ist aber, dass ein Unterricht, der sich um authentisches Sprachhandeln bemüht, die Sprachrealität spiegeln und nicht das Training einer künstlichen Textsorte in den Mittelpunkt stellen sollte.

### *d) Projekte und offene Textarbeit*

Im Abschnitt *Projekte und offene Textarbeit* werden in erster Linie Aufgaben gestellt, die

Transferleistungen verlangen. Das, was zunächst inhaltlich geklärt und aufgenommen, anschließend gefestigt und vertieft wurde, wird hier in neuen Sprachsituationen und/oder unter anderem Blickwinkel neu gedacht und angewendet. Typisch dafür ist z. B. das Verfassen von Paralleltexten mit neuen Perspektiven oder die Verwendung von anderen Textsorten mit ähnlichen Inhalten.

Während bei diesen Aufgaben allein das sprachliche Handeln das Lernen prägt, sind andere Aufgaben besonders in diesem Abschnitt, aber nicht nur hier, so angelegt, dass sie das Lernen mit allen fünf Sinnen ermöglichen, z. B. bei der graphischen Ausgestaltung von Texten, bei der Organisation von Ausstellungen oder bei Exkursionen. Dabei wird, anders als in den vorausgegangenen Abschnitten, nicht länger nur durch kontinuierliche Hinweise zu Team- und Gruppenarbeit angeregt, sondern hier muss bei den vorgeschlagenen Projekten in Gruppen gearbeitet werden. Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Selbstverantwortung sind in diesen Projekten unverzichtbar. Sie sind an dieser Stelle aber nicht neu. Im Gegenteil, eigenverantwortete Lernprozesse werden auch in den Abschnitten vorher immer wieder angeregt, z. B. wenn die Kurse eine begründete Entscheidung darüber herbeiführen müssen, welche Wege der Texterschließung bzw. Textaufnahme sie gehen wollen.

Erwähnt werden muss schließlich – vor allem aus zwei Gründen – ein Unterabschnitt, der mehrfach in „Projekte und offene Textarbeit“ erscheint, und zwar der zur Landeskunde (gelegentlich „Weltkunde“). Er ist erstens für die Kurse weniger aufwendig als z. B. Paralleltexte und Exkursionen oder ähnliche Projekte und stellt mit Angeboten zu einer oft spielerisch-ratenden Arbeitsweise ein entlastendes Gegengewicht dar. Dabei sind die Inhalte, die in den Informationstexten und Aufgaben behandelt werden, keineswegs leichtgewichtig, sondern durchweg bedeutsam. Zweitens arbeitet diese „Landeskunde“ zwar einerseits mit neuesten Zahlen und Informationen, steht aber andererseits immer – direkt oder indirekt – vor dem Hintergrund zurückliegender Daten und Texte in „Brücken“. Sie kann damit Verbindungen und Entwicklungslinien sichtbar machen, wie sie sonst in neusprachlichen Lernangeboten selten deutlich werden und diese tendenziell merkwürdig „geschichtslos“ erscheinen lassen.

## **B Exemplarische Unterrichtserfahrungen**

### **I. Übersichtlichkeit, Gliederung**

Die Übersichtlichkeit der Unterrichtsreihen und die Ähnlichkeit ihres Aufbaus ist von Studenten wie Dozenten als Chance, sich bald zurechtzufinden, immer positiv empfunden worden. In einigen Fällen wird berichtet, dass ein Kurs oder – seltener – eine Gruppe in einem Kurs eigenständig mit der Übungsfolge umgegangen ist, also individuelle Lernschwerpunkte gebildet wurden. Die Möglichkeit wird insgesamt aber weniger genutzt, als das möglich wäre. Umgekehrt ist klar, dass autonomes Umgehen mit dem Lernangebot noch schwerer vorstellbar ist, wenn eine klare Orientierung darüber, was wo angeboten wird, fehlt.

Das Argument rascher Orientierungsmöglichkeit ist in Diskussionen mit Lehrenden auch aufgetaucht, wenn gelegentlich eine noch genauere Untergliederung des jeweiligen Lernstoffs angemahnt wurde. Die Mehrheit vertrat hier aber die Ansicht, dass diese Art noch

größerer Genauigkeit kontraproduktiv wirke, weil sie in Wirklichkeit statt Klarheit und Übersichtlichkeit eher Verwirrung bringe.

## II. Einstieg

Der Einstiegsabschnitt ist vielfach als motivierend empfunden worden. Dass es dabei auch um *advanced organizing* geht durch das Anknüpfen an Vorerfahrungen und Vorkenntnisse und dass dadurch das Lernen erleichtert wird, haben die Kurse positiv aufgenommen, jedoch nicht von sich aus spontan so erkannt und eingeordnet.

Wiederholt haben Kurse die Einstiegsabschnitt über das eigentlich Intendierte hinaus so intensiv bearbeitet, dass die Gefahr bestand, dass sich die Einleitung verselbständigte. Umgekehrt ist allerdings auch zu beobachten, dass manche im Kurs das Einstiegskapitel überblättern wollen und den eigentlichen, „richtigen“ Text suchen. Nicht nur nebenbei: Genau das ist der exemplarische Fall eines autonomen Lernwegs, der – entsprechend thematisiert und begründet – nicht bloß akzeptiert, sondern begrüßt werden sollte, weil er das sonst notwendige instruktive Aufzeigen und Rechtfertigen der Möglichkeit von eigenen Lernwegen überflüssig macht. Das heißt natürlich nicht, dass der Einstieg dann immer und für alle entfällt. Die Argumente für den Einstieg sind zu gut, als dass er auf Dauer einem nur vordergründig überzeugenden ökonomischen Argument („keine Umwege, direkt zur Sache/ zum Text kommen“) geopfert werden könnte.

## III. Lexikon

Das (Fach)Lexikon wird als Weg, sich schnell, wenn auch manchmal nur vorläufig, fachkundig zu machen, allgemein akzeptiert. Gelegentlich wird von Lehrenden eine stärkere Beschränkung auf wirklich schwierige Begriffe empfohlen, es bestehe sonst die Gefahr der „Infantilisierung.“

Umgekehrt wird manchmal ein längeres und ausführlicheres Lexikon gewünscht („wenn schon, denn schon“ und „vergebliches Nachschlagen in anderen Büchern sei frustrierend“). Je nach Lernsituation kann jede der beiden Wunschvorstellungen berechtigt sein, und die angemessene Reaktion ist folglich, das Umgehen mit dem Lexikon flexibel zu handhaben. Im Zusammenhang mit dem Wunsch nach Mehr soll hier ausdrücklich noch einmal betont werden, dass das Lexikon nicht nur eine sehr praktische Orientierungsmöglichkeit ist. Es ist immer auch eine authentische Anforderungssituation, in der einzelne oder Gruppen Selbstbestimmung und Selbstorganisation zeigen können und – nicht zuletzt bei der Weitergabe ihrer Arbeitsergebnisse an den Kurs – soziale Interaktionsformen beweisen, die in hohem Maß lernergesteuert und echt sind.

Beispiele dafür, wie ausführlichere Zusatzinformationen zum Lexikon aussehen könnten, enthält der „Lösungsschlüssel“. Dabei handelt es sich in der Regel um Auszüge aus Originalquellen. Kursteilnehmer, die auf diese Informationsangebote zurückgreifen, müssen also teilweise erhebliche Erschließungsarbeiten leisten, bevor sie diese Informationen an den Rest des Kurses weitergeben können.

## IV. Lese- und Hörtechniken, Reflexion über Lernwege

Lese- und Hörtechniken sind bestimmt nicht global identisch, sondern kulturell geprägt,

und sicher hat auch nur ein kleiner Teil der Kurse über sein bisheriges Lese- und Hörverhalten nachgedacht. Andererseits verfügt natürlich jeder Erwachsene zweifellos über ein Repertoire von Lese- und Hörstrategien, die er je nach Kommunikationssituation anwendet. Haben also diejenigen recht, die Informationen und Reflexion über solche Strategien als überflüssige „Trockenschwimmübungen“ ansehen, die nur vom eigentlich Notwendigen, dem Lesen und Hören, abhalten?

Zwei Beobachtungen und Überlegungen aus der Praxis sprechen dagegen. Zum einen sind der hier angesprochenen Klientel bestimmte Kommunikationsformen noch ziemlich fremd, z. B. die Vorlesung, so dass vorhandene Strategien erst noch auf ihre Tragfähigkeit überprüft, gegebenenfalls modifiziert und unter Umständen durch neue ersetzt werden müssen. Zu anderen lehrt die Unterrichtserfahrung, dass verfügbare Techniken nicht differenziert genug angewendet werden, z. B. ein Lesetext auch dann noch sehr eingehend studiert wird, wenn nach dem Leseziel ein bloßes Überfliegen genügt.

Neben diesen Bemerkungen aus der Praxis scheint auch die Theorie für ein explizites Strategieangebot zu sprechen. Stichworte sind u. a.: Individualisierung, kognitives Lernen, autonomes Lernen, Handlungsorientierung. Nach diesen Vorstellungen soll die Engführung durch Buch und Lehrer zurückgenommen und selbstverantwortetes Lernhandeln ermöglicht werden. Die Reflexion über das Lernen und Kenntnisse über unterschiedliche Lern- (Hör-, Lese-)wege gehören sicherlich zu den Voraussetzungen eines solchen Lernverhaltens.

Die Kurse diskutieren erfahrungsgemäß gern über das Lernen. Häufig wird dabei der Wunsch nach dem einen allein richtigen Lernweg deutlich. Dass es den wegen der Unterschiedlichkeit der Lernsituation, auch im selben Kurs, im selben Fach, bei derselben Aufgabe, jedenfalls im Sprachunterricht nicht gibt, ist (oft) ein Teilertrag der Diskussion, der von den Kursteilnehmern zunächst vielleicht nur skeptisch hingenommen wird, der aber als Lernergebnis und dann auch als Lernerfahrung nicht unterschätzt werden sollte.