



**Plädoyer für die Entwicklung einer integrativen Didaktik  
im Bereich der “German Studies”**

Gertrud Reershemius, Birmingham

ISSN 1470 – 9570

## **Plädoyer für die Entwicklung einer integrativen Didaktik im Bereich der "German Studies"<sup>1</sup>**

Gertrud Reershemius, Birmingham

Thema der folgenden Polemik ist das Fehlen eines didaktisch-methodischen Ansatzes in der britischen Hochschulgermanistik, der über den Bereich der Sprachvermittlung hinausgeht. Die daraus resultierenden Probleme sollen exemplarisch entfaltet werden. Im Anschluß wird eine Alternative vorgestellt.

### **1. Zu den Problemen der Germanistik in Großbritannien**

Hochschullehrer werden erfahrungsgemäß nicht mit den gleichen pädagogischen Herausforderungen konfrontiert wie ihre Kollegen an Grund- und Sekundarschulen. Dennoch nähern sich die Zeiten ihrem Ende, in denen sich Hochschullehrer vor ihre Studenten stellen und vergleichsweise unberührt von didaktischen oder methodischen Überlegungen losdozieren können. Die Probleme der Germanistik in Großbritannien lassen sich in diesem Zusammenhang auf zwei Bereiche konzentrieren:

#### a) Wissens- und Sprachvermittlung

Die allgemeine Explosion des Wissens und ein Abiturfächerkanon an Schulen, der Basisdisziplinen wie Sprache(n), oder Naturwissenschaften zu Optionen macht, führen dazu, daß die Hochschulen nicht davon ausgehen können, daß ihre Studenten eine fachliche Allgemeinbildung oder ausreichendes strukturelles sprachliches Grundwissen mitbringen (vgl. Shaw/Myles 1996). Der durchschnittliche Studienanfänger der Germanistik in Großbritannien hat weder den Namen Thomas Mann schon einmal gehört noch kennt er den Unterschied zwischen Indikativ und Konjunktiv. Diesem Problem tragen die meisten Hochschulen durch die Lehrpläne des ersten Studienjahres Rechnung, indem sie Einführungsveranstaltungen zur deutschen Geschichte, Literatur, Kultur und Gegenwart anbieten sowie deutsche Grammatik und schriftliche Sprachpraxis lehren, was an vielen Schulen des Landes zu kurz kommt. Erfahrungsgemäß lassen sich jedoch die beschriebenen Lücken

---

<sup>1</sup> "German Studies" soll hier die Disziplin in ihrer Bandbreite umfassen. Der Begriff grenzt sich nicht von "Germanistik" oder "German Cultural Studies" ab (vgl. Sandford 1998).

nicht füllen, indem man den Studenten das fehlende Wissen im Schnelldurchlauf *vorträgt*. Darauf läuft es jedoch in den meisten Fällen hinaus, was mit dem Fehlen eines didaktischen Konzeptes für den Hochschullunterricht zu tun hat. Damit ist keineswegs der Bereich Deutsch als Fremdsprache gemeint, der zum Beispiel durch die Arbeit qualifizierter Fremdsprachenlehrer wie der DAAD-Lektoren in die Hochschulinstitute getragen wird (vgl. Gabriel 1998, Berghahn/Kolinsky/Scharf 1997). Fremdsprachendidaktik im allgemeinen wird in Großbritannien vor allem vom “Centre for Information on Language Teaching and Research” (CILT) durch Weiterbildungsveranstaltungen für die Schulen und Universitäten des Landes abgedeckt. Bemerkenswert ist jedoch, daß Sprachlehrforschung als akademische Disziplin in Großbritannien eher ein Randdasein fristet. Wissenschaftliche Publikationen auf diesem Gebiet ebenso wie Lehrbücher haben kaum einen Stellenwert in den zyklisch stattfindenden “Research assessment exercises”, dem Versuch einer Bewertung des wissenschaftlichen Ergebnisses der Hochschulinstitute, der auf die Finanzierung derselben wie auch auf individuelle Wissenschaftlerkarrieren großen Einfluß hat. Didaktik bleibt in der Germanistik also im wesentlichen auf den Sprachunterricht beschränkt. Darüberhinaus gibt es kaum methodisch-didaktische Konzepte, die den aktuellen, oben beschriebenen Entwicklungen Rechnung tragen würden. Besonders beklagenswert ist die Tatsache, daß auch in der Lehrerausbildung Fachdidaktik keine Rolle spielt: Das Konzept ist schlicht unbekannt.

b) Die Geisteswissenschaften in Großbritannien stehen unter einem nicht geringen Druck, ihr Lehrangebot immer mehr den direkten Anforderungen zukünftiger Berufe ihrer Studierenden, vor allem aber den Bedürfnissen der Wirtschaft anzupassen.<sup>2</sup> In zyklisch wiederkehrenden “Teaching Quality Assessments” (TQA), werden die Hochschulen daher aufgefordert, besonderen Nachdruck auf die Vermittlung übertragbarer Fähigkeiten zu legen, das heißt auf das Einüben von Fähigkeiten, die den Studienabgängern über den Rahmen ihrer Fachdisziplin hinaus im Berufsleben nützlich sein können. Wissenschaftler stehen dem TQA zu Recht mißtrauisch gegenüber, denn in den meisten Fällen handelt es sich um bürokratische Übungen um der Bürokratie willen, die zu einer Verengung akademischer

---

<sup>2</sup> Diese generelle Ausrichtung steht in krassem Widerspruch zur Tradition der meisten geisteswissenschaftlichen Disziplinen in Großbritannien (vgl. Reeves 1998).

Disziplinen auf Berufsbildungsniveau führen.<sup>3</sup> Da sich aber die Universitäten des Landes aus einer kafkaesk anmutenden bürokratischen Verstrickung in Kontrollmechanismen offenbar weder befreien können noch wollen, sehen sie sich gezwungen, den Forderungen nach übertragbaren Fähigkeiten irgendwie Rechnung zu tragen. Die Versuche, diese in Kursbeschreibungen einzubauen, wirken allerdings oft bemüht, und wiederum ist es die Ebene des Lehrplans, auf der agiert wird.

Im folgenden wird von der These ausgegangen, daß es nicht ausreicht, auf die beschriebenen Herausforderungen mit Veränderungen des Lehrplans zu reagieren. Vielmehr muß sich die didaktisch-methodische Herangehensweise, wie sie in manchen Instituten des Landes seit Jahrzehnten praktiziert wird, eine grundsätzliche Infragestellung gefallen lassen:

Die traditionelle Herangehensweise ist – überspitzt formuliert – zumeist auf Literaturvermittlung konzentriert. Die Unterrichtssprache ist Englisch. In besonders drastischen Fällen lesen die Studierenden deutsche Literatur in englischer Übersetzung. Im Seminar oder in der Vorlesung doziert der Hochschullehrer über diese Texte auf Englisch, wie auch Studierende ihre Seminararbeiten auf Englisch verfassen. Deutsch spricht man lediglich in den Konversationsklassen – wenn die Studierenden Glück haben, mit Muttersprachlern des Deutschen –, wo das Kommunizieren um des Kommunizierens willen den Unterricht für Lehrende wie Lernende zur abstrakten Übung erstarren läßt.<sup>4</sup> In einigen Universitäten wird der Sprachunterricht ganz in ein sogenanntes Sprachenzentrum ausgelagert: Germanistische Lehrinhalte und die Vermittlung der deutschen Sprache laufen weitgehend abgekoppelt voneinander ab. Dies ist, wie oben erwähnt, eine überpointierte Darstellung, jedoch keineswegs aus der Luft gegriffen und sie basiert auf persönlichen Erfahrungen.

Im deutschen universitären Lernen hat sich außerhalb der Vorlesungen eine Struktur etabliert, die man mit gleichem Recht als erstarrt bezeichnen muß. Sie geht von anderen Voraussetzungen aus und erscheint daher nicht unbedingt nachahmenswert, auch wenn deutsche Kollegen innerhalb der britischen Germanistik immer wieder einmal mit ihr lieb-

---

<sup>3</sup> Harrison, Mark & Lockwood, Ben & Miller, Marcus & Oswald, Andrew & Stewart, Mark & Walker, Ian: Trial By Ordeal. In: Guardian Higher Education. 30.1.2001, S. 12-13

<sup>4</sup> Siehe z.B. Weijenberg 1980

ägeln: Zu Beginn eines Seminars verteilt der Dozent Referatsthemen, anhand derer die Studierenden dann jeweils die einzelnen Sitzungen gestalten. Führt diese Methode auch zu einer vergleichsweise intensiven selbständigen Forschungstätigkeit von seiten der Studierenden so verkommt sie in den Seminarsitzungen meistens zu Dialogen zwischen dem Dozenten und dem jeweiligen Spezialisten, während die Mehrheit der Seminarteilnehmer passiv bleibt oder mental abschaltet. Diese Methode unterstützt die deutsche Tendenz zu immer stärkerer Spezialisierung der Studierenden auf Kosten eines allgemeineren Überblicks. Auch für den Lernalltag an deutschen Universitäten gilt, daß es Ausnahmen gibt, engagierte Kollegen, die andere Herangehensweisen ausprobieren.

Zwischenbilanz: Die Germanistik in Großbritannien wird in absehbarer Zeit nichts an der Tatsache ändern können, daß die Studienanfänger für ein traditionelles Germanistikstudium in mehrfacher Hinsicht unzureichend vorbereitet sind. Ebenso wenig wird sie die an alle Universitäten herangetragenen Forderungen nach Betonung der übertragbaren Fähigkeiten bei Studienabgängern ignorieren können. Sie könnte jedoch angemessener darauf reagieren als bisher geschehen, indem sie ihre traditionelle methodisch-didaktische Vorgehensweise hinterfragt und einen Schwerpunkt auf die Ausarbeitung neuer Konzepte legt.

Im folgenden soll ein Modell vorgestellt werden, das versucht, methodisch-didaktisch auf die dargestellten Herausforderungen in der britischen Germanistik zu reagieren.<sup>5</sup>

## **2. Der Versuch einer integrierten Vermittlung von Sprache, germanistischen Lehrinhalten und übertragbaren Fähigkeiten**

Zu den Voraussetzungen dieses Modells gehört die didaktische Grundsatzentscheidung, **in der Zielsprache zu unterrichten**.<sup>6</sup> Deutsche Texte werden im Original gelesen, Seminararbeiten und alle Arten von Präsentationen werden auf Deutsch verfaßt. Die Bewertung studentischer Arbeiten bezieht sich zu 50% auf die sprachliche Präsentation und zu 50% auf den Inhalt. Auf diese Art und Weise haben alle Lehrveranstaltungen durch alle Studienjahre

---

<sup>5</sup> Das beschriebene Modell wurde in der Deutschen Abteilung der Aston University in Birmingham entwickelt.

<sup>6</sup> Nach Sandford (2000) war diese Methode in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in Großbritannien durchaus üblich.

hindurch direkten Anteil an der Sprachvermittlung: Die Studierenden sprechen, schreiben, lesen und hören Deutsch, wenn ihnen beispielsweise in einem Proseminar die Grundbegriffe der Soziolinguistik vermittelt werden. Konversationsklassen dagegen existieren nicht mehr. In einer wöchentlichen Doppelstunde werden mündliche, schriftliche und strukturelle Aspekte der deutschen Sprache behandelt, vorzugsweise auf der Grundlage von anspruchsvollen journalistischen oder literarischen Texten, Ton- oder Bildmedien.

Über die Vorteile des Unterrichtens in der Zielsprache ist man sich in der Fremdsprachendidaktik seit langem einig. Von seiten mancher Hochschullehrer wird dem jedoch entgegengehalten, daß das relativ niedrige sprachliche Niveau der Studienanfänger es unmöglich mache, auch komplexe thematische Inhalte in der Zielsprache zu unterrichten (vgl. Harden 1998). Ausgehend von der Prämisse, daß das passive sprachliche Wissen deutlich größer ist als das aktive, wird diese Unterrichtspraxis an der Aston University jedoch auch schon im ersten Studienjahr eingeführt. Umfragen unter den Studierenden im ersten Semester zeigen folgende Ergebnisse: Auf die Frage nach der Verständlichkeit der Lehrinhalte gaben im vergangenen Jahr auf einer Skala von 1 bis 5 55,5 % 5 (leicht verständlich) und 44,4% 4 (verständlich) an. Natürlich darf das Unterrichten in der Zielsprache nicht zu einem Dogma werden. Immer wieder gibt es Gruppen und Konstellationen, vor allem im ersten Studienjahr, die ohne Englisch als zweite Unterrichtssprache nicht in der Lage wären zu kommunizieren. Ein flexibler, "spielerischer" Umgang mit Ausgangssprache und Zielsprache ist gefragt (Rösler 2001).

Und die sogenannten übertragbaren Fähigkeiten? An erster Stelle sollte die Fähigkeit genannt werden, in einer anderen Sprache zu kommunizieren. Weiterhin geht es um die implizit über die (germanistischen) Lehrinhalte vermittelten Kompetenzen wie etwa Problemanalyse, Kritikfähigkeit, eigenständiges Denken und wissenschaftliche Methodik. Darüberhinaus sollen an dieser Stelle aber die explizit zu vermittelnden Kompetenzen betont werden, die in den Bereich der kommunikativen Techniken fallen. Hier kommt wieder die Didaktik ins Spiel, denn solche Fähigkeiten können nur begrenzt entwickelt werden, wenn studentische Aktivitäten sich darauf beschränken, Texte zu lesen und sich Notizen zum Vortrag des Dozenten zu machen. Viel ist auch noch nicht gewonnen, wenn der Dozent die eine oder andere Folie auf den OHP legt, um Aspekte seines Vortrages zu visualisieren, auch wenn diese Errungenschaft seit Jahren von den sogenannten "Staff

development” Abteilungen frenetisch gefeiert wird. Aus dargelegten Gründen kann es nicht darum gehen, den Studierenden nach deutschem Vorbild die inhaltliche und methodische Gestaltung von Seminarsitzungen komplett zu überlassen. Wohl aber könnten sie in stärkerem Maße daran beteiligt werden.

Bei dem im folgenden dargestellten Beispiel handelt es sich um eine Einführung in die Soziolinguistik des Deutschen, die im ersten Semester des ersten Studienjahres als Option angeboten wird. Das Seminar wird zwölf Wochen lang zweistündig unterrichtet. Auf der inhaltlichen Seite geht es darum, den Studierenden die Grundbegriffe der Soziolinguistik anhand der Gegebenheiten in deutschsprachigen Ländern zu vermitteln. Zu den sprachlichen Lernzielen gehören neben den Grundlagen schriftlicher und mündlicher Kommunikation die Lektüre und Bearbeitung akademischer Texte auf Deutsch sowie eine Einführung in die Gestaltung wissenschaftlicher Texte und Kommunikationsformen. Im folgenden Beispiel werden die sprachlichen und inhaltlichen Lernziele nicht explizit genannt, wohl aber die “übertragbaren Fähigkeiten”.

### 3. Beispiel: Ein linguistisches Einführungsseminar für das erste Studienjahr

Thema	Methode
<b>Woche 1</b> Was ist Soziolinguistik?	Einen einführenden Text in <b>Arbeitsgruppen</b> lesen und auf Folie visualisieren lassen. Die Ergebnisse werden von den Arbeitsgruppen präsentiert.
<b>Übertragbare Fähigkeiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Verständnis eines komplexen Textes</li> <li>• Die Reduktion des Textinhalts auf die wesentlichen Punkte</li> <li>• Die Visualisierung dieser Punkte</li> <li>• Die Präsentation mit Hilfe von Folie oder PowerPoint</li> </ul>	

Bei den für dieses Seminar ausgewählten Texten handelt es sich um kurze deutsche Lehrbuchtexte. Die Studierenden sind mit der Lektüre wissenschaftlicher Texte weder auf Deutsch noch auf Englisch vertraut und müssen zunächst angeleitet werden. Sollte die Gruppe zunächst sprachliche Schwierigkeiten haben, können auch vergleichbare englische Texte ausgewählt werden. In diesem Fall sollte für die ersten Wochen des Semesters Englisch auch als zweite Unterrichtssprache zugelassen werden. Denkbar ist zum Beispiel,

daß die Studierenden ihre Beiträge deutsch oder englisch geben können, auch wenn der/die Lehrende deutsch spricht.

<b>Thema</b>	<b>Methode</b>
<b>Woche 2</b>  Gesprochene und geschriebene Sprache	Eine Transkription gesprochener Sprache wird mit verteilten Rollen gelesen; Es werden Arbeitsgruppen gebildet mit dem Arbeitsauftrag: - den Inhalt zu erfassen - sprachliche Auffälligkeiten zusammenzustellen und vorzutragen. Hausaufgabe: Text zur Definition von "Standardsprache"
<b>Übertragbare Fähigkeiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnis und Verarbeitung eines ungewöhnlichen Textes in einer Gruppe</li> <li>• Diskussion und Analyse in einer Gruppe</li> <li>• Analyseergebnisse darstellen und präsentieren</li> <li>• Einen komplexen Text verstehen</li> </ul>	

Die Arbeit mit Transkriptionen gesprochener Sprache wird auf diese Art und Weise im ersten Studienjahr eingeführt, um im zweiten Jahr in Seminaren zum Beispiel zur Diskursanalyse darauf aufbauen zu können. Das Verständnis der Unterschiede zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit hilft den Studierenden im übrigen, die unterschiedlichen Erfordernisse des Sprachunterrichts leichter einordnen zu können.

<b>Thema</b>	<b>Methode</b>
<b>Woche 3</b>  Standardsprache	<b>Planspiel:</b> Eine ehemalige Kolonie wird unabhängig. Es gibt drei Sprachgemeinschaften in den neuen Staatsgrenzen - welche Sprache soll Standardsprache werden? Eine Konferenz mit Vertretern der drei Sprachgemeinschaften soll darüber entscheiden. Ein Student bereitet sich auf die <b>Gesprächsführung</b> vor, ein anderer auf das Verfassen eines <b>Protokolls</b> . Die übrigen verteilen sich auf die drei Gruppen, die die Sprachgemeinschaften repräsentieren. Durchführung der Konferenz, die mit Videokamera aufgezeichnet wird. Die Aufzeichnung wird angesehen und diskutiert.

**Übertragbare Fähigkeiten**

- Vorbereitung von Diskussionsbeiträgen
- Vorbereitung und Durchführung einer Diskussionsleitung
- Vorbereitung und Aufsetzen eines Ergebnisprotokolls
- Gemeinsames Erarbeiten eines konsensfähigen Vorschlages
- Konstruktives Kritisieren
- Mit Kritik konstruktiv umgehen

Die Hauptaufgabe des Dozenten / der Dozentin besteht in der Betreuung der Arbeitsgruppen, die teilweise auch außerhalb der Seminarsitzungen geleistet wird. Unter anderem sollten die dem Rest der Gruppe vorgelegten Ergebnisse idealerweise keine sprachlichen Unrichtigkeiten mehr enthalten. Der/die Unterrichtende stellt sich also während des Arbeitsprozesses als Korrektor zur Verfügung, der sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten diskutiert, als mobiles Wörterbuch einsetzbar ist und immer wieder die sprachliche Richtigkeit der Ergebnisse überprüft.

<b>Thema</b>	<b>Methode</b>
<b>Woche 4</b> Entwicklung der deutschen Standardsprache	Sprachhistorischer Text über die Entwicklung der deutschen Standardsprache wird in Gruppen gelesen, diskutiert, auf Folien visualisiert und präsentiert.
<b>Übertragbare Fähigkeiten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Erarbeitung eines anspruchsvollen Lehrbuchtextes in Gruppen</li> <li>• Visualisierung der Ergebnisse</li> <li>• Präsentation der Ergebnisse mit Hilfe von Folien oder PowerPoint</li> </ul>	

Woche 4 wiederholt die Methodik der ersten Woche. Die eingeführten kommunikativen Techniken sollten mindesten zweimal während des Seminars geübt werden können, daher ist die Wiederholung methodischer Herangehensweisen ein wichtiges Element der Kursplanung.

<b>Thema</b>	<b>Methode</b>
<b>Woche 5</b> Sprache oder Dialekt? Das Beispiel Niederdeutsch	<b>Sprachlabor:</b> Studenten hören eine ca. fünfminütige Aufzeichnung einer niederdeutschen Erzählung. Anhand eines Fragebogens erarbeiten sie die lexikalischen, morphologischen und phonologischen Unterschiede zwischen Standarddeutsch und Niederdeutsch.

Anschließend Diskussion der Ergebnisse in Gruppen, die ein schriftliches Profil des Niederdeutschen erstellen sollen. Hausaufgabe: Soziolinguistischer Text über den Versuch, "Sprache" und "Dialekt" zu definieren.

### Übertragbare Fähigkeiten

- Anwendung eines zuvor eingeführten Schemas (Morphologie, Phonologie, Lexikon)
- Diskussion und Analyse der individuellen Ergebnisse in Gruppen
- Gemeinsames Verfassen eines Textes, der die Ergebnisse präsentiert
- Erarbeitung eines anspruchsvollen Lehrbuchtextes

Die Präsentation von Arbeitsgruppenergebnissen wird in den ersten Wochen des Semesters als Bestandteil des parallel zu diesem Seminar laufenden Sprachkurses systematisch geübt. Alle Präsentationen werden in der Seminarsitzung kurz nachbesprochen. Falls Studierende größere Probleme mit dieser Technik haben, bekommen sie einzeln oder in Kleingruppen im Sprachkurs zusätzlich Gelegenheit zum Üben. Es versteht sich, daß dieses Modell nur funktioniert, wenn die Kooperation zwischen den Unterrichtenden des ersten Studienjahres eng ist.

Thema	Methode
<p><b>Woche 6</b></p> <p>Sprache oder Dialekt?</p>	<p><b>Planspiel:</b> Ein Gremium des Europarates soll entscheiden, ob Niederdeutsch eine Sprache oder ein Dialekt ist. Von dieser Entscheidung hängt die Finanzierung sprachunterstützender Maßnahmen ab. Ein Student bereitet sich auf die Gesprächsleitung vor, einer auf das Verfassen eines Protokolls. Eine Gruppe soll die Interessen der niederdeutschen Sprachgemeinschaft vertreten, eine andere bereitet sich auf die Rolle als Vertreter des Europarates vor. Als Arbeitsgrundlage dienen die in der vorigen Stunde erarbeiteten Profile des Niederdeutschen und der Hausaufgabentext. Gremiumssitzung wird mit Videokamera aufgezeichnet. Die Aufzeichnung wird gemeinsam angesehen und ausgewertet.</p>
<p><b>Übertragbare Fähigkeiten</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbereitung von Diskussionsbeiträgen</li> <li>• Vorbereitung und Durchführung einer Diskussionsleitung</li> <li>• Vorbereitung und Aufsetzen eines Ergebnisprotokolls</li> <li>• Gemeinsames Erarbeiten eines konsensfähigen Vorschlages</li> <li>• Konstruktives Kritisieren</li> <li>• Mit Kritik konstruktiv umgehen</li> </ul>	

Die Arbeit mit Videoaufzeichnungen wird, wenn die erste Befangenheit sich gelegt hat, von den Studierenden im allgemeinen als anregend bewertet. Bei der Analyse der Aufnahmen sollte auch immer wieder das Thema Körpersprache kurz angesprochen werden. Die Relevanz von Körpersprache in einer mündlichen Prüfung, in einem Bewerbungsgespräch oder bei der Einschätzung eines Verhandlungspartners kann auch zusätzlich noch in kleineren Rollenspielen unterstrichen werden.

<b>Thema</b>	<b>Methode</b>
<b>Woche 7</b>  Sprachpolitik und Sprachplanung	<b>Fortsetzung des Planspiels:</b> Der Europarat hat Gelder bewilligt, die zum Ausbau des Niederdeutschen verwendet werden sollen. Drei Gruppen überlegen sich jeweils Maßnahmenkataloge, die anschließend präsentiert und diskutiert werden.
<b>Übertragbare Fähigkeiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemlösung in Gruppenarbeit</li> <li>• Visualisierung der Ergebnisse</li> <li>• Präsentation der Ergebnisse mit Hilfe von Folien oder PowerPoint</li> <li>• Diskussion mit dem Ziel, einen Konsens über einen Maßnahmenkatalog zu finden.</li> </ul>	

### **Woche 8: Selbststudium, Essayvorbereitung, Konsultation**

70% des Seminars wird mit einem Essay bewertet, der 1500 Worte lang und auf Deutsch verfaßt sein soll. Für 30% der Endnote zählt eine der Seminarpräsentationen. Alle Präsentationen werden vorläufig bewertet und nach dem Unterricht mit den Studenten besprochen, die also öfter als einmal die Chance haben, gute Ergebnisse zu bekommen. Die Studierenden können sich dann entscheiden, welcher ihrer Vorträge in die Endnote eingehen soll.

<b>Thema</b>	<b>Methode</b>
<b>Woche 9</b>  Sprachgebiet und deutsche Dialekte	Zwei Gruppen interpretieren zwei unterschiedliche Karten: Gruppe 1 eine Karte, die darstellt, wo auf der Welt Deutsch gesprochen wird; Gruppe 2 eine Dialektkarte. Aufgabe ist es, jeweils die andere Gruppe anhand einer Folien-Präsentation über das eigene Thema zu informieren.
<b>Übertragbare Fähigkeiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretation graphischer Information, in diesem Fall Sprachkarten</li> <li>• Visualisierung der Ergebnisse</li> </ul>	

- Präsentation der Ergebnisse mit Hilfe von Folien oder PowerPoint
- Gegenseitiges Informieren über komplexe Zusammenhänge

<b>Thema</b>	<b>Methode</b>
<b>Woche 10</b>	Studentisches Kurzreferat über die Begriffe "Slang" und "Umgangssprache". Anschließend wird in Gruppen die Transkription eines Stadtdialektes, zum Beispiel aus dem Ruhrgebiet analysiert. Schriftliche Hausaufgabe: Was ist der Unterschied Zwischen einem Stadtdialekt und dem, was man traditionellerweise "Dialekt" nennt?
Variation	
<b>Übertragbare Fähigkeiten</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbereitung und Präsentation eines Kurzreferates</li> <li>• Die Erfassung eines ungewöhnlichen Textes in einer Gruppe</li> <li>• Vorbereitung einer individuellen schriftlichen Aufgabe in einer Gruppe</li> </ul>	

Aus dargelegten Gründen kann es nicht darum gehen, den Studierenden nach deutschem Vorbild die inhaltliche und methodische Gestaltung von Seminarsitzungen zu überlassen. Wohl aber können sie in stärkerem Maße daran beteiligt werden. Kurzreferate werden zu Beginn des Semesters besprochen und nur in den Seminarplan integriert, wenn Studierende bereit sind, ein solches zu übernehmen. Sie tun dies meiner Erfahrung nach gern, wenn ein derartiges Referat als Vorbereitung eines Essays geplant werden kann. Kurzreferate sollten im ersten Studienjahr nur im letzten Drittel des Semesters eingearbeitet werden, damit die Studierenden ausreichend Zeit zur Vorbereitung haben.

<b>Thema</b>	<b>Methode</b>
<b>Woche 11</b>	<b>Sprachlabor:</b> Studenten hören eine ca. fünfminütige Aufzeichnung einer jiddischen Erzählung. Anhand eines Fragebogens erarbeiten sie die lexikalischen, morphologischen und phonologischen Unterschiede zwischen Standarddeutsch und Jiddisch. Anschließend Diskussion der Ergebnisse in Gruppen, die ein schriftliches Profil des Jiddischen erstellen sollen. Hausaufgabe: Text über die Entstehung der jiddischen Sprache als Resultat von Sprachkontakt.
Sprachkontakt: Das Beispiel Jiddisch	
<b>Übertragbare Fähigkeiten</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anwendung eines zuvor eingeführten Schemas (Morphologie, Phonologie, Lexikon)</li> <li>• Diskussion und Analyse der individuellen Ergebnisse in Gruppen</li> <li>• Gemeinsames Verfassen eines Textes, der die Ergebnisse präsentiert</li> <li>• Erarbeitung eines komplexen Lehrbuchtextes</li> </ul>	

<b>Thema</b>	<b>Methode</b>
<b>Woche 12</b>	Zwei studentische Kurzreferate über Friesisch und Sorbisch.
Minderheiten-sprachen in Deutschland	Abschlußdiskussion
<b>Übertragbare Fähigkeiten</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbereitung und Präsentation eines Kurzreferates</li> <li>• Konstruktives Kritisieren</li> <li>• Mit Kritik konstruktiv umgehen</li> </ul>	

Die Abschlußdiskussion sollte den Studierenden noch einmal einen Gesamtblick auf den Kurs gestatten und ihnen ermöglichen, sich eine Meinung zu bilden und diese im Gespräch zu vertreten. Daher werden den Studenten zwei Aussagen präsentiert:

- A. Sprachplanerische Bemühungen sollten sich auf den Ausbau der Standardsprache konzentrieren, und Dialekte und Minderheitensprachen vernachlässigen. Größere Chancengleichheit ist gewährleistet, wenn alle die eigene Standardsprache beherrschen und dazu noch andere Standardsprachen lernen.
- B. Dialekte und Minderheitensprachen sollten auf jeden Fall gefördert werden, denn sie bereichern eine Kultur. Bilingual aufwachsende Kinder sollten demzufolge besonders unterstützt werden.

Die Studenten sollen sich für eine dieser Aussagen entscheiden und sie im Gespräch auf der Grundlage dessen vertreten, was sie im Verlauf des Kurses gelernt haben.

#### **4. Auswertung**

Das dargestellte Beispiel eines soziolinguistischen Proseminars zeigt, daß in einem integrierten didaktisch-methodischen Ansatz nicht nur Sprache und Lehrinhalte, sondern auch Fertigkeiten vermittelt werden können, die auf spätere Berufsfelder der Studierenden übertragbar sind, *ohne* daß Zugeständnisse bei den Lehrinhalten gemacht werden müssen.<sup>7</sup> Dem Erlernen dieser Fähigkeiten muß jedoch bei der Planung des Hochschulunterrichts

---

<sup>7</sup> Ein weiteres Beispiel aus dem Bereich "Wirtschaftsdeutsch" liegt in dem ebenfalls an der Aston University entwickelten Ansatz von Daniela Hartmann und Niamh O'Mahony vor. S. Hartmann & O'Mahony (in Druck).

Rechnung getragen werden - es reicht nicht mehr aus, dass ein Hochschullehrer seinen Stoff beherrscht und ihn vorträgt.

Irritierenderweise wird jedoch methodisch-didaktische Praxis gerade von denjenigen Hochschullehrern belächelt, die sich für Koryphäen ihres Faches halten: Es handle sich dabei um Spielchen, die in den Bereich Sprachvermittlung gehören, ebenso wie der Einsatz von Medien über Bücher und vereinzelt Folien hinaus. Diejenigen, die sich lediglich für die Vermittlung der Inhalte des Faches Germanistik verantwortlich fühlen, sehen sich über eine didaktische Herangehensweise erhaben. Nun mag es angehen, daß es die eine oder andere charismatische Lehrerpersönlichkeit unter den Vertretern dieser Meinung gibt, die ein Fehlen jeglicher methodisch-didaktischer Kompetenz durch einen mitreißenden Vortragsstil wettmachen kann. Für die große Mehrheit der Hochschullehrer kann dies jedoch nur sehr begrenzt geltend gemacht werden.

Studierende des ersten Semesters sollten in Arbeitstechniken wie etwa Präsentationen, Ergebnisprotokolle, Gesprächsführung oder Diskussionsplanung eingewiesen werden, man kann sie keineswegs voraussetzen. Auch das gegenseitige konstruktive Kritisieren ist eine Arbeitstechnik, in der gerade die britischen Studenten keine Routine haben. Diese Einweisungsphase ist jedoch das einzige Zugeständnis, das an die Lehrinhalte gemacht werden muß, denn das Trainieren dieser Fähigkeiten kostet ein gewisses Maß an Zeit und wiederum einige methodische Vorüberlegungen. In einem integrierten Konzept kann dann jedoch ab dem zweiten Studienjahr darauf aufgebaut werden und man kann die übertragbaren Fähigkeiten ausweiten, etwa durch die Einführung von Projekt- oder Portfolioarbeit.<sup>8</sup>

## **Bibliographie**

- Berghahn, Daniela & Kolinsky, Eva & Scharf, Thomas (1997) *The Role of Lectors at British Universities*. Cambridge.
- Gabriel, Christiane (1998) DAAD Lektor/Lektorin: A Variety of Roles and Functions. In: Peter Rolf Lutzeier (ed.) *German Studies. Old and New Challenges. Undergraduate Programmes in the United Kingdom and Ireland*. Bern, 201-212.

---

<sup>8</sup> Vgl. Richards (1992)

- Harrison, Mark & Lockwood, Ben & Miller, Marcus & Oswald, Andrew & Stewart, Mark & Walker, Ian: Trial By Ordeal. In: Guardian Higher Education. 30.1.2001, 12-13.
- Hartmann, Daniela & O'Mahony, Niamh (im Druck) Wirtschaftsdeutsch in integrierten Studiengängen.
- Harden, Theo (1998) German as the Medium of Instruction: Any Problems? In: Peter Rolf Lutzeier (ed.) German Studies. Old and New Challenges. Undergraduate Programmes in the United Kingdom and Ireland. Bern, 213-226.
- Reeves, Nigel B.R. (1998) German Studies: Old and New Challenges. In: Peter Rolf Lutzeier (ed.) German Studies. Old and New Challenges. Undergraduate Programmes in the United Kingdom and Ireland. Bern, 13-31.
- Richards, Keith (1992) Pepys into a TEFL course. In: ELT 46/2, 144-152.
- Rösler, Dietmar (2001) Das sprachliche Reinheitsgebot im Fremdsprachenunterricht. In: Davies, Maire & Flood, John & Yeandle, David (Hg.): 'Proper Words in Proper Places'. Studies in Lexicology and Lexicography in Honour of William Jervis Jones. Stuttgart, 399-410
- Sandford, John (1998) What does "Culture" mean in German Cultural Studies? In: Peter Rolf Lutzeier (ed.) German Studies. Old and New Challenges. Undergraduate Programmes in the United Kingdom and Ireland. Bern, 33-55.
- Sandford, John (2000) German Studies at the Millenium. In: Susanne Peters & Michael Bidiss & Ian F.Roe (eds.) The Humanities in the New Millenium. Tübingen / Basel, 63-78
- Shaw, Gisela & Myles, Susan (eds.) (1996) German Grammar Teaching in Crisis? London.
- Tenberg, Reinhard & Jones, Roger (1993) German Studies in the United Kingdom. A Survey of German in Schools and Universities. Cambridge.
- Weijenberg, Jan (1980) Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg.

### **Biographische Angaben**

Dr. Gertrud Reershemius arbeitet als Lecturer für Linguistik des Deutschen an der Aston University in Birmingham. Ihre Hauptarbeitsgebiete sind Sprachkontaktforschung und Pragmatik mit den Schwerpunkten Jiddisch und Niederdeutsch. Wichtige neuere Veröffentlichungen sind u.a. *Biographisches Erzählen auf Jiddisch. Grammatische und diskursanalytische Untersuchungen*. Tübingen: Niemeyer, sowie *Low German Grammar*. München: Lincom (mit Y. Matras, erscheint 2002), sowie Aufsätze zum Niederdeutschen in Ostfriesland (unter anderem in *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 1997, *Zeitschrift zur Dialektologie und Linguistik* 2002).