

## Entwicklung eines Fernstudiengangs für DaF-Lehrer an mexikanischen Universitäten

*Ulrike Tallowitz und Christian Fandrych*

### 1.0 Begründung

Seit etwa fünfzehn Jahren bietet das »Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras« (CELE) der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) in Mexiko-Stadt eine einjährige Fremdsprachenlehrerausbildung an, die mit einem Zertifikat abgeschlossen wird. Dieses berechtigt zur Erteilung von Sprachunterricht an der UNAM und wird darüber hinaus in den letzten Jahren an vielen weiteren öffentlichen Bildungsinstitutionen als Nachweis der Lehrbefähigung akzeptiert. An den Universitäten außerhalb der Hauptstadt hingegen basiert der Sprachunterricht häufig noch eher auf der Unterrichtserfahrung des jeweiligen Lehrers, da keine institutionalisierte Lehrerausbildung existiert und im Deutsch-Bereich pro Universitätsstandort dafür auch nicht genügend Kandidaten und ausreichende personelle Kapazitäten zur Verfügung stehen. An vielen Universitäten gibt es in den Deutschabteilungen nur ein bis zwei Lehrer. Durch die großen räumlichen Entfernungen verbietet sich für diese Kolle-

gen in der Regel eine Vollzeit-Teilnahme an der Ausbildung des CELE. Daß für eine solch umfassende Ausbildung landesweit dennoch Bedarf besteht, zeigt sich immer wieder bei periodisch stattfindenden themenorientierten Fortbildungseminaren.

Aufgrund dieser Situation, und im Einklang mit einem Projekt des Rektorats der UNAM, in verstärktem Maße Fernstudiengänge einzurichten, entwickeln wir ein auf die Bedürfnisse der oben erwähnten Zielgruppe zugeschnittenes Fernstudienprogramm, dessen Konzeption sowie Teile einer ersten Modell-Lektion im folgenden beschrieben werden sollen.<sup>1</sup>

### 2.0 Merkmale des Programms

#### 2.1 Ziele, Voraussetzungen und Inhalte

##### 2.1.1 Ziele des Programms

Das *Ziel* dieses Programms ist die Ausbildung von Deutschlehrern an mexikanischen akademischen Institutionen außerhalb der Hauptstadt. Abschließende Qua-

1 Am Projekt ist außerdem unsere Kollegin Esther Elorduy beteiligt, die den Baustein »Pädagogische Grammatik« erarbeitet. Einige der Überlegungen dieses Beitrages haben wir bereits in einer kürzeren Fassung auf dem Regionaltreffen des IDV im August 1995 in Stanford, USA, vorgestellt. Vgl. Sonderband *Unterrichtspraxis/Teaching German* 29, 1, (1996).

lififikation soll ebenso wie beim Präsenz-Studium das »Examen de Formación de Profesores del CELE de la UNAM« sein. Das Programm des CELE ist in erster Linie eine praxisorientierte Ausbildung, die jedoch einen relativ hohen Theorieanteil aufweist (siehe Fächerkanon weiter unten). Grundsätzlich muß die Praxis noch erweisen, inwieweit eine Ausbildung zum Lehrer, bei der es vor allem auf Lehr-*Fertigkeiten* ankommt, durch ein Fernstudium zu bewältigen ist. Diese Fertigkeiten werden ja in der Regel im Klassenraum selbst, durch Beobachtungen in und Diskussionen über die Praxis erworben. Es ist eine der Aufgaben dieses Forschungsprojektes herauszufinden, ob und wie dies adäquat »aus der Ferne« bzw. in den relativ wenigen praktischen Präsenzphasen erfolgen kann. Das CELE-Projekt ist zur Zeit das einzige Fernstudienprogramm, das Deutschlehrer tatsächlich *ausbilden* und zu einer an Universitäten anerkannten Lehrbefähigung führen wird. Alle uns bekannten vergleichbaren Programme streben in erster Linie eine *Fortbildung* an.<sup>1</sup>

### 2.1.2 Dauer des Programms:

Im Gegensatz zum einjährigen Präsenzstudium des CELE mit insgesamt 16 Wochenstunden plus etwa 10 Stunden Vor- und Nachbereitung, halten wir eine Ausbildungszeit von mindestens *zwei Jahren* für erforderlich. Dies ergibt sich zum einen aus den verlangsamten Kommunikationsformen, zum anderen aus der Erfahrung, daß bereits jetzt die Zeit für eine sorgfältige Bearbeitung der Inhalte sehr knapp ist. Außerdem schlagen wir in einigen Punkten eine Erweiterung der

Fächer vor. Auch aufgrund von Erfahrungen in anderen Fernstudien-Programmen scheint eine Verlängerung des Programms wünschenswert zu sein. Im British Council zum Beispiel geht man davon aus, daß einem Jahr Präsenz-Studium rund zweieinhalb Jahre Fernstudium entsprechen.

### 2.1.3 Zulassungsbedingungen

Vorausgesetzt werden das Abitur und ein Mindestalter von 21 Jahren, außerdem Unterrichtserfahrung und Zugang zu Deutschunterricht an Universitäten, letzteres wegen der erforderlichen Teilnahme an Unterrichtsbeobachtung und -versuchen. Die Deutschkenntnisse sollen etwa vergleichbar mit dem Abschlußtest der Mittelstufe des Goethe-Instituts sein. Hierzu wurde am CELE ein Eingangstest entwickelt, der sowohl Verstehens- als auch Produktionsleistungen verlangt und außerdem eine starke Grammatikkomponente enthält. Hier wird vor allem die grammatische Analysefähigkeit getestet, ohne bereits grammatische Metasprache vorauszusetzen. Darüber hinaus sind sehr gute Spanischkenntnisse erforderlich, denn einige Fächer, wie z. B. Psycholinguistik und Soziolinguistik, werden auf Spanisch durchgeführt. Außerdem soll dort, wo es angebracht erscheint, etwa in Pädagogischer Grammatik, kontrastiv deutsch – spanisch gearbeitet werden.

### 2.1.4 Bedarfsüberprüfung

Ob sich diese Forderungen aufrecht erhalten lassen, soll eine Bedarfsanalyse ergeben, die im Moment durchgeführt wird. Gerade in einem Fernstudienmodus, wo

1 Zur Darstellung anderer Programme vgl. etwa die Berichte von RUIPÉREZ über das Germanistikfernstudium in Spanien; Kirina über ein Fernstudium zur Weiterbildung von Deutschlehrern in Moskau, beide in Neuner (1993); sowie die Fernstudieneinheiten des Goethe-Instituts (GI), des Deutschen Instituts für Fernstudien (DIFF) und der Gesamthochschule Kassel (GHK).

auftauchende Probleme nicht sofort mit dem Dozenten besprochen werden können, ist eine sehr feindefinierte Ausrichtung auf die spezielle Adressatengruppe nötig. Daher ist es auch nicht ohne weiteres möglich, Materialien, die in Deutschland für die ganze Welt erarbeitet wurden, überall adäquat einzusetzen.<sup>1</sup>

Unsere Umfrage soll unter anderem Aufschluß über folgende Bereiche geben:

- Die akademische Ausbildung und Deutschkenntnisse der Kandidaten; ihre Lern- und Arbeitsgewohnheiten, besonders was die Fähigkeiten des Lesens und Textproduzierens betrifft;
- Themenbereiche, an denen sie besonders interessiert sind;
- die Bildungsstufe, auf der sie unterrichten;
- die Ziele ihrer Deutschlerner, d. h., ob sie eher an allgemeinen Deutschkursen oder an Spezialkursen interessiert sind;
- das bisher im Unterricht benutzte Lehrwerk.

Diese Informationen haben einen direkten Einfluß auf die Auswahl der Texte und die Form der Aufgabenstellungen. Andere Informationen, z. B. die zeitliche Belastbarkeit der Kandidaten, sind eher wichtig für die Organisation und Struktur des Kurses.

### 2.1.5 Inhalte des Programms

Bezüglich der *Inhalte* orientieren wir vorerst an dem Fächerkanon der bestehenden Lehrerbildung, schon um das Abschlufdiplom vergleichbar zu machen. Die *theoretischen Fächer* umfassen:

- Einführung in die Linguistik
- Linguistik für den Fremdsprachenunterricht: Phonetik, Syntax, Semantik, Pragmatik, Textlinguistik, Soziolinguistik

- Psycholinguistik und Psychopädagogik
- Methodik des Fremdsprachenunterrichts
- Pädagogische Grammatik
- Vermittlung der Fertigkeiten Hörverständnis, Leseverständnis, Mündliche und Schriftliche Produktion
- Testen und Prüfen

*Unterrichtspraktische Fächer* sind:

- Unterrichtsbeobachtung
  - Unterrichtsplanung und -versuche.
- Zusätzlich halten wir gerade für den Fernstudiengang die Fächer *Landeskunde* sowie *Literatur und Literaturdidaktik* für notwendig. Im ersten Fach sollen z. B. die Institutionen in Deutschland und die neuere Geschichte kennengelernt, vor allem aber ein Einblick in die Alltagskultur der deutschsprachigen Länder gegeben werden, da viele der Kandidaten diese entweder noch gar nicht kennengelernt haben oder bereits seit vielen Jahren fern von ihrem Heimatland leben. Durch die Literatur und Literaturdidaktik soll ein Gegengewicht geschaffen werden zu der bei vielen Deutschlernern vorhandenen Orientierung an Technik und Wirtschaft der deutschsprachigen Länder. Außerdem kann man wahrscheinlich zu Recht mit Gerhard Neuner sagen, daß ein guter Deutschlehrer zumindest Grundkenntnisse im Bereich der deutschen Literatur (und ihrer Didaktik) haben sollte (1993: 26; vgl. dazu auch Weinrich 1979).

### 2.2 Struktur und Organisation des Kurses

Die Ausbildung gliedert sich in Präsenz- und Distanz-Phasen. Letztere haben eher den theoretischen Teil der Ausbildung zum Inhalt und erfordern die selbständige Bearbeitung der Materialien und Auf-

1 Selbst die Autoren und Anwender der Fernstudieneinheiten des GI, DIFF und der GHK kommen in entsprechenden Erfahrungsberichten zu diesem Ergebnis und schlagen vor, zusätzliche regionale Arbeitshefte zu entwickeln, die der speziellen Situation jedes Landes besser gerecht werden (Asche/Manns 1993: 9 und Lehnert 1993: 49).

gaben durch die Studierenden an ihrem Heimatort. Daneben sind insbesondere für die unterrichtspraktischen Fächer regelmäßige Präsenz-Phasen geplant. Je nach Möglichkeit der Teilnehmenden können sich die Präsenz-Phasen in zweimal ca. 10 Tage pro Semester oder eine Blockphase von ca. drei Wochen pro Semester gliedern. Anhand der oben erwähnten Umfrage soll herausgefunden werden, welche der Lösungen realistischer ist. Obwohl das Programm im Prinzip ohne Tutoren auskommen soll, wäre es von großem Vorteil, wenn es im Einzelfall doch zur Betreuung oder Beratung durch Tutoren oder auch zur Bildung von Arbeitsgruppen kommen könnte.

### 2.2.1 Präsenz-Phasen

Das Fernstudium beginnt mit einer Präsenz-Phase von mindestens einer Woche. Ein Zweck der Phase ist die Durchführung des oben bereits erwähnten sprachlichen Eingangstests. Daneben soll sie dazu dienen, sich persönlich kennenzulernen und ein gewisses Gruppengefühl zu entwickeln, den Studierenden eine Einführung in die Studienform und das Studienprogramm zu geben, in die Arbeitsweise und Grundbegriffe der jeweiligen Fächer einzuführen sowie die exemplarische Arbeit mit den Fernmaterialien gemeinsam zu erproben. Eine weitere wichtige Funktion dieser Phase ist die Einführung in die Prinzipien der Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -planung. Dabei werden auch gemeinsame Unterrichtshospitationen mit Vor- und Nachbesprechungen durchgeführt. Abschließend erhalten die Kandidaten ein Materialpaket mit den »Basismaterialien« und dem »Kursbuch« (siehe unten).

In der nächsten Präsenz-Phase (etwa in der Mitte oder am Ende des Semesters) steht vor allem ein intensives unterrichtspraktisches Seminar mit Hospitationen, eigenen Unterrichtsversuchen, Auswer-

tung und methodisch-didaktischer Analyse im Mittelpunkt. Daneben dient die Phase der Klärung offener Fragen in den jeweiligen Fächern und der gezielten Wiederholung und Vertiefung bestimmter fachlicher Aspekte. Während der Distanz-Phase erstellte schriftliche Arbeitsaufgaben zu bestimmten Themen, die schon vorher an alle Teilnehmer zur Lektüre und Kommentierung verteilt wurden, werden diskutiert und kommentiert. Natürlich wird die gemeinschaftliche Kurskritik und -evaluation in den jeweiligen Fächern und am Kurs allgemein ein wichtiger Bestandteil der Präsenz-Phase sein. Durch dieses »Feedback« können Programm, Materialien, Kommunikations- und Arbeitsformen in der folgenden Distanz-Phase gegebenenfalls modifiziert und verbessert werden. Nicht zuletzt werden in den Präsenz-Phasen auch Tests in den jeweiligen Fächern durchgeführt. Sie bilden einen Teil der Evaluation der Studienleistungen.

### 2.2.2 Distanz-Phasen

Ein großer Teil der *Lehrmaterialien* wird in gedruckter Form vorliegen. Insbesondere sind vorgesehen:

*Kursbuch:* Das Kursbuch stellt eine allgemeine Anleitung zur Arbeit mit den Studienmaterialien dar. Die Art und der Zweck der verschiedenen Materialien werden ebenso ausführlich erklärt wie ihre Struktur, die wichtigsten Arbeitsweisen mit ihnen, die Kommunikationsformen und der Semesterkalender. Daneben werden allgemeine Anleitungen zu Arbeitstechniken und zum Erstellen von Lerntagebüchern gegeben.

*Bausteine:* Die Bausteine enthalten Einführungen in das jeweilige Thema, Texte und Aufgabenstellungen (vgl. dazu unter Punkt 3.3). Ein weiterer wichtiger Teil des Materials besteht in dem Angebot von *Wahlpflichtschwerpunkten*; hier sollen die Studierenden vertiefend mit Fachlite-

ratur arbeiten; diese wird im Material mitgeliefert. Daneben enthält das Material auch *Probetests* zur Selbstevaluierung mit beigefügten Lösungsvorschlägen.

Vor allem für die unterrichtspraktischen Fächer, aber auch für Anwendungsaspekte der anderen Fächer, etwa Phonetik, werden *Videobänder* erstellt; hierfür nehmen wir im CELE Unterrichtseinheiten zu bestimmten Aspekten auf. Bei vorhandener technischer Ausstattung an der jeweiligen Institution können auch dort erste unterrichtspraktische Versuche der Studierenden dokumentiert und gemeinsam analysiert und besprochen werden bzw. die Studierenden erhalten die Aufgabe, fremden Unterricht aufzunehmen und zu analysieren; bei fehlender Videoausstattung ist ersatzweise natürlich auch die Arbeit mit Kassettenaufnahmen möglich.

Als *Kommunikationsmedien* sind zunächst (bis alle Universitäten mit E-Mail ausgestattet sind) Fax, private und öffentliche Postdienste und Telefon vorgesehen. Die Lösungen zu den Einsendeaufgaben sollten aus Effizienzgründen per Fax oder privatem Postdienst eingesandt werden. Das Fax ist auch das Kommunikationsmedium für eventuell auftretende Rückfragen und ad-hoc-Kommunikation.

Es ist geplant, einmal in der Woche eine Art »Fernsprechstunde« der Dozenten einzurichten, zu der diese angerufen werden können oder ihnen ein Fax zugesandt werden kann. So lassen sich auftretende Probleme und Fragen dann kurzfristig beantworten oder lösen.

### 2.2.3 Evaluierung

Die Evaluierung der Studierenden erfolgt anhand der Einsendeaufgaben, der Papers und der Präsenz-Prüfungen. Daneben wird auch die konstante Teilnahme berücksichtigt. In den unterrichtspraktischen Fächern wird außerdem eine Lehrprobe abgehalten.

## 3.0 Methodologie des Projektes

Zunächst sollen drei Fächer exemplarisch entwickelt und getestet werden: *Methodik des Fremdsprachenunterrichts*, *Einführung in die Linguistik* und *Pädagogische Grammatik*. Orientiert an diesen Modelleinheiten werden dann weitere Bausteine zu anderen Themen erarbeitet.

### 3.1 Erste Ergebnisse der Umfrage

Aufgrund der ersten Rückmeldungen, die auf unseren Fragebogen eingetroffen sind, ergibt sich folgendes Bild: Die Interessenten haben in der Mehrheit der Fälle einen Universitätsabschluss, jedoch ist dieser nicht immer fachbezogen. Es gibt einige Übersetzer, die sich für eine Zusatzausbildung zum Lehrer interessieren, aber etwa auch Tourismus- oder Verwaltungsangestellte, Ärzte und Hausfrauen. Aus dieser Heterogenität sowie der Tatsache, daß es sich hier um eine Universitätsausbildung handelt, ergibt sich für unseren Kurs als weiteres Hauptziel die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten. Hiermit ist vor allem das Lesen und Verarbeiten von Fachtexten gemeint, Umgang mit fachbezogener Bibliographie, das Verfassen von theoretischen und anwendungsbezogenen Texten sowie das selbständige Erstellen von eigenem Unterrichtsmaterial. Die Erfahrung mit früheren Generationen der Lehrerausbildung am CELE hat gezeigt, daß die Lehrerkandidaten zwar oft schon eigene Lehrerfahrungen gesammelt hatten, daß diese aber noch der Systematisierung bedürfen. Das Inbeziehungsetzen der eigenen Erfahrung mit Fachliteratur, selbständiges Weiterlernen und Umgang mit verschiedenen Textsorten, die auf einem mittleren Abstraktionsniveau angesiedelt sind – dies sind Fähigkeiten, die im Laufe der Ausbildung oft noch erworben werden müssen.

In Bezug auf die Deutschkenntnisse sieht die Situation auch nicht so aus, wie man

sie sich wünschen würde: Einige Kandidaten haben nur das »Zertifikat Deutsch als Fremdsprache« und waren noch nie in Deutschland. Nach unserer Erfahrung mit der Präsenz-Ausbildung erreichen Lehrerkandidaten mit diesem Eingangsniveau auch im Laufe der Ausbildung nicht die sprachliche Befähigung, im Unterricht sicher und korrekt die deutsche Sprache zu vermitteln; zum anderen fällt es solchen Studierenden sehr schwer, deutsche Fachtexte zu lesen oder eigene Arbeiten in dieser Sprache abzufassen. Die fehlende Sprachfähigkeit wirkt sich so auch ungünstig auf das Aufnehmen und Verarbeiten von Information aus. Für das Präsenz-Studium können Kandidaten, die lediglich Grundkenntnisse haben, also nicht akzeptiert werden. Aus pädagogischen und sprachpolitischen Gründen wäre allerdings zu überlegen, ob im Fernstudienmodus, der ja seinem Wesen nach mehr Freiheit bietet und nicht auf homogene Diskussions-Gruppen angewiesen ist, den Kandidaten mit fehlenden Deutschkenntnissen trotzdem die Gelegenheit geboten werden könnte, an einzelnen Fächern teilzunehmen. Diese würden dann jedoch nicht zur Abschlußqualifikation führen, sondern nur als Fortbildung anerkannt werden. Bei diesen Überlegungen ist der speziellen Situation in Mexiko Rechnung zu tragen, die vielen Interessierten sonst eine Weiterbildung gar nicht erlauben würde. Gleichzeitig wäre sicher ein zum Studium paralleler Fernstudienaufbaukurs in Deutsch (Grammatik, Lesen, Texte verfassen) wünschenswert.

Was die zur Verfügung stehende Zeit anbelangt, so hat sich bisher ergeben, daß die Lehrerkandidaten eher weniger Zeit als die zugrunde gelegten 12–14 Stunden wöchentlich haben. Oft wurden nur Zahlen von 6–8 Stunden genannt. Dies hätte zur Folge, daß der Kurs sogar noch deutlich länger als die vorgesehenen 2 Jahre

dauern müßte. Motivationspsychologisch könnte dies jedoch problematisch sein.

Als Hauptgrund des Interesses an der Ausbildung wurden die in den letzten Jahren an mexikanischen Universitäten gestiegenen Anforderungen an beruflichen Qualifikationen für feste Anstellungen genannt.

### **3.2 »Action Research« zur Analyse von Lehr- und Lernprozessen**

Die günstige Situation, daß wir als Entwickler des Programms gleichzeitig Dozenten des Präsenz-Studiums sind, erlaubt uns im laufenden Ausbildungsjahr eine besondere Forschungsanordnung. Jeweils ein Dozent/eine Dozentin leitet die Sitzungen im Fach »Methodik«, während der/die andere als »teilnehmender Beobachter« das Geschehen in Notizen, Tonband- oder Videoaufzeichnungen festhält. Hiervon versprechen wir uns einen genaueren Aufschluß über die tatsächlichen Fragestellungen, die die Studierenden haben, sowie über Schwierigkeiten beim Verständnis bestimmter Texte und Aufgabenstellungen. Im Sinne der Methodologie des »Action Research« (vgl. dazu Erickson 1982 und Nunan 1993) kann außerdem die Dynamik im Ausbildungsseminar selbst beobachtet werden. Kommunikationsformen zwischen Dozenten und Studierenden können beschrieben sowie diejenigen Stellen analysiert werden, an denen Unklarheiten und Unsicherheiten auftauchen oder wo die Kommunikation gestört ist. Ferner kann beobachtet werden, durch welche Art von Hilfen diese Störungen beseitigt werden können. Diese Analysen sowie anschließende Gespräche mit den Studierenden über ihre Erfahrungen im Seminar können wertvolle Informationen zur »Didaktik der Universitätsausbildung« liefern, ein Gebiet, das allgemein von der pädagogischen Forschung bisher eher vernachlässigt wurde.

### 3.3 Elemente jedes Bausteines

Jedes Fach, z. B. *Methodik des Fremdsprachenunterrichts* oder *Pädagogische Grammatik*, beginnt mit einer Einführung, die eine Definition des Faches, die wichtigsten Fragestellungen, seine Stellung innerhalb der Angewandten Linguistik und seine Relevanz für die Lehrerausbildung beinhaltet. Sodann wird das Fach in Themen aufgeteilt, die als »Bausteine« des Materials präsentiert werden. Es ist günstig, wenn diese Lehr-Einheiten formal gleich oder ähnlich aufgebaut sind, denn dies erleichtert die selbständige Arbeit mit ihnen. Im einzelnen werden sie folgende Teile haben:<sup>1</sup>

- Zu jedem Thema werden konkrete *Lernziele* angegeben.
- Eine *Einleitung*, die kurz erklärt, welches die Funktion des folgenden Materials, z. B. der Texte, Kassetten- oder Videoaufnahmen ist, wie sie sich einerseits in den Themenbereich des jeweiligen Fachs eingliedern und welche Stellung sie andererseits innerhalb des Ausbildungskurses haben.
- *Textarbeit*: Da das Lesen und Verarbeiten von gedruckten Texten zentral für die Ausbildung ist und auch einen Transfer-Effekt für das Weiterlernen der Studierenden haben soll, wird die Arbeit mit ihnen besonders gründlich sein. Sie werden möglichst durch »Advance Organizers« vorentlastet. Diese stehen an der Stelle des einführenden Gesprächs der Studierenden mit dem Dozenten im Präsenz-Unterricht. Gleichzeitig werden mit solchen Fragen und Überlegungen, die das Vorwissen aktivieren sollen, nach psycholinguistischer Sicht bessere kognitive Grundbedingungen für die Aufnahme von neuer Information geschaffen (Westhoff 1987: 65ff.). Dieselbe Funktion der Orientierung können zum Beispiel auch Schlüsselwörter zum Text übernehmen, die gleichzeitig auf den Umgang mit ihnen in »Abstracts« oder wissenschaftlichen Artikeln vorbereiten. Sehr lange und komplexe Texte werden in kleinere Texteinheiten zergliedert, mit Aufgaben zur Aufbereitung des Inhalts. Da der Studierende sich allein mit dem Text auseinandersetzen muß und keine psychologische Hilfe durch die Gruppendynamik in einer Klasse hat, soll diese Aufgliederung das Lesen, Verstehen und Strukturieren der Information erleichtern. Allerdings ist auch hier an eine Progression der Fähigkeiten gedacht, d. h. die zu bewältigenden Textausschnitte sollten immer länger werden und schließlich zum selbständigen Erarbeiten vollständiger Texte hinführen.
- *Weiterführende Aufgaben*, die auf eine aktive Verarbeitung des Gelesenen abzielen, z. B. das Einordnen in bereits vorher Gelesenes, das Umstrukturieren der Information, Reflexion in Bezug auf die eigene Situation etc. Auch praktische Anwendungsaufgaben, die an den jeweiligen Kursleiter eingeschickt und von diesem kommentiert werden, sind hier eine sinnvolle Aufgabenstellung: Wenn z. B. das Thema »Wortschatzvermittlung« in einem theoretischen Aufsatz diskutiert wurde, könnte eine Aufgabe lauten, die soeben kennengelernten Vokabelvermittlungsmethoden auf das Vokabular einer Lektion im vom Studierenden benutzten Sprachbuch anzuwenden oder eine Unterrichtsphase zur Einführung von neuem Wortschatz zu entwerfen.

1 Vergleiche zum folgenden Abschnitt den sehr anregenden Sammelband von Michael Moore (1990).

- *Kontrollaufgaben und Antwortschlüssel* zur selbständigen Überprüfung des Textverständnisses.
- *Textkritik*: Hier soll der Studierende unter Anleitung den Standpunkt und die Intention eines Autors erkennen sowie darüber reflektieren, welche Aspekte eines Themas noch fehlen oder nicht vollständig dargestellt wurden, und den Text in kritische Beziehung zu anderen Ansätzen und Modellen setzen.

### 3.4 Textauswahl

Wir halten eine breite Fächerung von Originaltexten für wichtig, die zum Umgang mit verschiedenen Textsorten hinführen. So kann man Aufsätze aus Fachzeitschriften, einzelne Kapitel aus didaktischen Werken, auch zum Beispiel aus Lehrerbüchern, Lexikonartikel, Ausschnitte aus Grammatiken etc. zur Behandlung eines Themenbereichs auswählen.<sup>1</sup>

Wie Davis (1990: 243ff.) anmerkt, muß man besonders für die Arbeit mit Fernstudienmaterial Texte auch sprachlich so auswählen, daß sie ohne besondere Mühe selbständig erarbeitet werden können. In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, daß das Vokabular, aber auch syntaktische Komplexität, dem Thema, besonders aber den Lesern angemessen sind. Texte sollen inhaltlich gut strukturiert sein und durch Zwischenüberschriften und Graphiken das Verstehen erleichtern. Unser Ziel des Heranführens an wissenschaftliches Arbeiten verlangt andererseits den Einsatz von verschiedenen Textsorten sowie von für das jeweilige Themengebiet repräsentativen Texten. Beide Kriterien, Erleichterung des Textverstehens und die Befähigung zum Umgang mit authentischen – auch manchmal

anspruchsvolleren – Texten, müssen unter pädagogischen Gesichtspunkten gegeneinander abgewogen werden.

### 3.5 Prinzipien der Gestaltung

*Randglossar*: Bei selbst erstellten Texten wie z. B. Einführungen wird jeder neue Fachbegriff beim ersten Auftreten klar definiert und typographisch hervorgehoben. Zur Verbesserung der Leserfreundlichkeit werden zusätzlich schwierige Begriffe, die nicht im aktuellen Text erklärt werden, in einem Randglossar definiert. Dies gilt besonders für authentische Texte. Daneben ermöglicht ein alphabetisch geordnetes Gesamt-Glossar das Nachschlagen aller eingeführten Begriffe.

*Graphische Darstellungen* erleichtern das Verständnis eines Textes. Wenn diese nicht schon im Text vorhanden sind, kann man sie in einigen Fällen selbst entwerfen oder von den Studierenden entwerfen lassen.

Hauptideen, sowie alle generalisierende Information, die nach lernpsychologischen Studien besonders gut im Gedächtnis haften bleibt (Rohrer 1985: 606), wird drucktechnisch hervorgehoben, etwa mit *Kursivschrift*, *Fettdruck*, *Unterstreichung*, *Kästen* und großzügig bemessenem »white space«.

### 4.0 Beispiel für die Arbeit mit einem authentischen Text

Für den Baustein »Wortschatzdidaktik« innerhalb des Faches Methodik des Fremdsprachenunterrichts planen wir die Arbeit mit den folgenden authentischen Texten: Rohrer (1985); Quetz/Bolton/Lauerbach (1981: 92–103); Scherfer (1985); Müller (1994) sowie Handbucharikel aus Bausch et al. (1995).

1 In diesem Punkt unterscheidet sich unsere Konzeption deutlich von den Fernstudieneinheiten von GI, DIFF und GHK, in denen die informierenden Texte von den Autoren selbst verfaßt sind, vgl. die Darstellung bei Neuner (1993).

Abschließend stellen wir exemplarisch die Arbeit mit einem Teil des Artikels von J. Rohrer vor.

### Thema: Wortschatzdidaktik

*Text:* Rohrer, Josef (1985): »Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit«, *Die Neueren Sprachen* 84, 6, 595–612.

#### I. Vorüberlegungen:

*Legen Sie sich bitte Papier und Stift bereit.  
Überlegen Sie:*

a. *Wie wichtig ist Vokabellernen Ihrer Meinung nach beim Fremdsprachenlernen? Tragen Sie Ihr Ergebnis auf eine Skala von 1 (unwichtig) bis 10 (sehr wichtig) ein:*

(unwichtig) | - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - | (sehr wichtig)

b. *Mit welchen Aktivitäten kann man im Unterricht das Vokabellernen fördern?*

---



---



---



---

c. *Was meinen Sie: Welche Hauptprobleme gibt es beim Vokabellernen?*

---



---



---



---

d. *Wie haben Sie selbst Vokabeln einer Fremdsprache gelernt? Beschreiben Sie möglichst genau die Schritte:*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- ...

e. *Überlegen Sie, welche Vorteile und welche Nachteile Ihre Art(en) des Vokabellernens hatten; notieren Sie die Ergebnisse in einer Liste (bitte mit Begründungen)!*

Vorteile:                      Nachteile:

f. Halten Sie sich für eine(n) gute(n) oder schlechte(n) Vokabellerner(in)?

g. Gibt es Vokabeln, die Sie leichter gelernt haben als andere? Welche?

## II. Textarbeit

### II.a. Textverstehen

#### *Vorüberlegung*

Man kann Wortschatzarbeit unter verschiedenen Aspekten betrachten. Ein Aspekt dabei ist, wie Sprachenlerner Vokabular am besten lernen: Wie **verarbeitet, speichert** etc. das Gehirn (und hier das Gedächtnis) komplexe Einheiten wie »Wörter«? Welche Beziehungen bestehen zwischen den Wörtern und Begriffen im Gedächtnis? Wie ist Vokabular im Gedächtnis normalerweise strukturiert? Was passiert, wenn man neue (etwa fremdsprachliche) Wörter dazulernt? Wie »ruft« man gespeichertes Vokabular »ab« – und welche Probleme treten dabei eventuell auf? Diese **lernpsychologischen und kognitiven\*** Aspekte der Wortschatzarbeit sind wichtig, wenn man herausfinden will, wie man am besten Vokabular lernen und lehren kann. Der Artikel von Rohrer (1985) [hier: S. 490–491] behandelt einige wichtige lernpsychologische Aspekte des Vokabellernens, die für den Unterricht relevant sein können.

\* **kognitiv:** die mentalen Prozesse bei Erwerb und Verwendung von Sprache betreffend (diese können unbewußt oder bewußt sein)

#### *Aufgaben*

1. *Lesen Sie den Artikel zunächst ganz durch. Beachten Sie die Randglossen. Legen Sie sich eine Kommentarliste an [hier: S. 491].*
2. *Versuchen Sie, die Hauptidee des Textes in ein bis zwei Sätzen zu formulieren.*

---



---

3. »Paarassoziationslernen« ist »sinnfrei und ungeordnet « (S. 596, Zeile 2). *Zeigen Sie an einem Beispiel, wie Paarassoziationslernen funktioniert.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. *Warum wird beim Paarassoziationslernen »sinnfrei und ungeordnet« gelernt? Welche Ordnung des Vokabulars könnte es geben?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. *Geben Sie bitte in eigenen Worten die zwei im Text beschriebenen Ergebnisse der Gedächtnisforschung wieder (Zeile 7–12):*

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

6. »Solche alternativen Lernarten sind dem Leser bekannt...« (Zeile 19): *Stimmt das? Sind Ihnen alternative Lernarten bisher bekannt (gewesen)? Welche?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Ein »**Begriff**« kommt laut Rohrer zustande, indem man für verschiedenartige Gegebenheiten/Dinge gemeinsame **Merkmale** findet (denken sie an die Beispiele *Schutz* im Verhältnis zu *Dach*, *Schirm*, *Hut* bzw. *hart*, *Härte* im Verhältnis zu *Stahl*, *Stein*, *Zahn*). *Finden Sie hierfür bitte drei eigene Beispiele.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(...)

8. Auf Seite 598 zeigt Rohrer, wie »taxonomisches Denken« für die Vokabelarbeit genutzt werden kann. Wichtige Begriffe sind »Überordnung«, »Nebenordnung« und »Unterordnung«. *Sehen Sie sich bitte Beispiel 3.1 an und versuchen Sie, diese Aufgabe zu lösen:*

*Gewichtsabnahme*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(...)

9. »Cloze-Technik«: Auch wenn Sie nicht alle Termini, die Rohrer (Seite 608) verwendet, genau verstanden haben, können Sie aus den Beispielen schließen, was gemeint ist: Ein Schema (z. B. »Heute morgen ging alles schief«) gibt eine typische Situation unserer Erfahrungswelt wieder. Wenn nun Teile der Situationsbeschreibung fehlen, können wir sie normalerweise aufgrund unseres Schemawissens relativ leicht ergänzen – jedenfalls in unserer Muttersprache. Oft haben sich solche Schemata auch schon sprachlich verfestigt, z. B. bei 7.1 (Seite 609):

»Sie \_\_\_\_\_ gern Verantwortung« fordert geradezu das Verb *übernehmen*. Dies bezeichnet man als »Kollokationen«: relativ feste Verbindungen von Wörtern im Text.

*Suchen Sie bitte nun selbst ein solches Schema, in dem die Handlung bzw. die Situationselemente sehr gut voraussagbar sind! Geben Sie auch ein paar Beispiele für die möglichen »Subschemata«:*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(...)

## II.b Textkritik

Bei dem Abschnitt »Textkritik« ist grundsätzlich Ihre Meinung gefragt. Sie sollen (anhand von Fragen und Anregungen) überlegen, ob Sie dem Autor/der Autorin in allen Punkten zustimmen können, ob alle Argumente im Text logisch sind, ob nicht einige Aspekte vergessen wurden, ob Argumentation und Vorschläge/Schlußfolgerungen konsequent sind, ob Ihre persönliche Erfahrung gegen den einen oder anderen Punkt spricht. Wichtig: *Begründen* Sie Ihre Kritik *so ausführlich wie möglich!*

1. *Schreiben Sie zunächst alles auf, was Ihnen kritisch aufgefallen ist, wo Ihnen die Argumentation (oder die Beispiele) unver-*

*ständig, unlogisch, unrichtig etc. vor-*  
*kam:*

(...)

Im folgenden finden Sie einige Anregungen zur kritischen Betrachtung. Machen Sie sich bitte Notizen zu den jeweiligen Punkten.

2. »Paarassoziationslernen«: Paarassoziationslernen ist »sinnfrei« und »ungeordnet«, schreibt Rohrer (S. 596). *Muß das so sein? Gibt es Ihrer Ansicht nach auch Vorteile des Paarassoziationslernens im Vergleich zu den von Rohrer vorgeschlagenen Techniken des Vokabellernens?*

(...)

3. *Sind die Vorzüge des »begrifflichen Denkens« und des »assoziativen Denkens« (im Sinne eines einzelsprachlichen Assoziierens, Rohrer S. 604ff) gegenüber dem Paarassoziationslernen wissenschaftlich erwiesen?*

(...)

4. *Suchen Sie sich bitte zwei Vokabelübungen aus, die Rohrer beschreibt, und diskutieren Sie, ob Sie sie im Unterricht einsetzen würden. Begründen Sie ihre Meinung!*

(...)

*Josef Rohrer*

### **Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit**

The author makes use of considerations and findings in the field of the cognitive psychology of memory in order to develop and explain retention-promoting vocabulary exercises. He suggests that thought is intended, among other things, to process information in such a way that the memory can store and retain it for a long time. Thus, primarily verbal modes of thinking, e.g. conceptual, taxonomical, associative, and deductive thinking, are employed as the basis for devising vocabulary-building techniques which may prove to be more effective than the time-worn forms of learning by pair association.

Naiv, wie der exemplarische Sprachenlernende nun einmal ist, macht er sich an die Arbeit und tut das für ihn Selbstverständliche: er lernt die Vokabeln der anderen Sprache und dazu die Regeln, nach denen dieselben aneinandergereiht werden. Schließlich sind für ihn die Wörter diejenigen Elemente des Sprachbaus, die als einzige sichtbar und hörbar sind. Nach dem Vorbild der meisten Wörterverzeichnisse in Lehrbüchern lernt er die Wörter in Form von Listen, zweisprachigen in der Regel, einsprachigen ausnahmsweise.

Hätte der Lernende sich mit Gedächtnispsychologie befaßt, wüßte er, daß er mit dieser Art des Vokabellernens das sogenannte Paarassoziationslernen treibt, eine Lernart, die, wenngleich uralte, der besonderen Natur der menschlichen Intelligenz nicht angemessen sein soll. Beim Paarassoziationslernen ist der Lernende nämlich versucht, sinnfrei und ungeordnet zu lernen; sinnfrei, weil er vielleicht L1-Wort und L2-Wort lediglich assoziativ verknüpft, ohne an die gemeinte Sache zu denken (denken zu müssen); ungeordnet, weil er vielleicht nicht an andere Sachen denkt (zu denken braucht), mit denen die gemeinte Sache ein aus Erfahrung gewachsenes Beziehungsgeflecht bildet.

Nun sagt die Gedächtnisforschung, daß der lernerwachsene Mensch sprachlich aufgenommene Informationen in der Weise behält, daß er einer Äußerung vor allem **das vermeintlich Gemeinte** entnimmt und auch eher das Ungesagte als das Gesagte, und daß er Erkanntes in schon vorhandene stabile Beziehungsgeflechte oder Schemata (falsch oder richtig) einordnet, indem er also versteht. Unser Gedächtnis ist somit als Lernorgan anscheinend eher an Inhalt, als an Form interessiert; es scheint vorwiegend **semantisch** orientiert, daß heißt auf Bedeutungsgewinn aus zu sein.

Wenn dem so ist – Versuchsergebnisse, individuelle Erfahrung und Plausibilität der Argumentation sprechen zumindest nicht dagegen –, könnten für das Vokabellernen Alternativen zum hergebrachten Paarassoziationslernen genutzt werden, die sinnvolles und geordnetes Lernen nicht nur erlauben, sondern

erzwingen. Solche alternativen Lernarten sind dem Leser bekannt, und er wird sie auch für plausibel halten, da sie bestimmten Arten des menschlichen Denkens entsprechen. Ob sie schon allein deshalb dem Paarassoziationslernen überlegen sind, müßte sich erst erweisen. Sie sind es mit großer Wahrscheinlichkeit zumindest dann, wenn Lehrer und Lernende von ihrer Überlegenheit überzeugt sind.

Wir können beobachten, daß unser Denken, wenn es mit Hilfe sprachlicher Zeichen geschieht, von ordnenden Mustern bestimmt wird oder zu ihnen führt. Ord nende Muster entstehen zum Beispiel, wenn wir nach gemeinsamen **Merkmalen** von Gegebenheiten suchen. In der Tat ist eines der wesentlichen Merkmale des Ord nens das Finden von Merkmalen, die bestimmte Sachen gemeinsam besitzen. Wenn wird die drei Sachen *Dach*, *Schirm* und *Hut* betrachten, fällt uns schnell ein, daß allen drei die Funktion *Schutz* gemeinsam ist. Bei den Sachen *Stahl*, *Stein* und *Zahn* kommen wir schnell darauf, daß sie die Eigenschaft *hart* oder *Härte* gemeinsam besitzen.

Die Wörter *Schutz*, *hart* und *Härte* nennen wir **Begriffe**. Denken mit Hilfe solcher sprachlichen Zeichen nennen wir begriffliches Denken.

Begriffliches Denken entspricht anscheinend der Neigung unseres Gedächtnisses, komplexe Sachverhalte durch Auswahl wesentlicher Merkmale auf eine hohe Abstraktionsstufe zu bringen und nur die Abstraktion zu behalten. Es liegt daher nahe, Vokabelübungen zu machen, die begriffliches Denken als eine Form des Abstrahierens realisieren.

(Die Neueren Sprachen 84, 6 (1985), 595–612)

**L1** = *Language 1*: Muttersprache

**L2** = *Language 2*: Fremdsprache, Zweitsprache

**das vermeintlich Gemeinte**: der vermutliche Inhalt/die vermutliche Bedeutung einer Äußerung und ihr Bezug auf Dinge, Gegenstände, Ideen

**semantisch**: auf die Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken bezogen

**Merkmal** (engl.: *feature, marker*): linguistisch relevante Eigenschaft (z. B. auf der Ebene der Bedeutung eines Wortes);

Bsp.: *Junge, Mann, Großvater* etc. haben alle das Merkmal [männlich]

**Begriff**: gedankliches Konzept, durch das Gegenstände oder Sachverhalte klassifiziert werden, etwa nach bestimmten Eigenschaften oder Beziehungen;

Bsp.: *Stahl, Stein* und *Zahn* sind *hart*, sie haben alle die Eigenschaft *Härte*

### Literatur

Asche, Monika; Heidi Manns: »Zur Konzeption der Tagung und ihrer Dokumentation«. In: Neuner 1993, 9–13.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen: Francke, 1995.

Davis, Diane J.: »Text comprehension: implication for the design of self-instructional materials«. In: Moore 1990, 243–259.

Elorduy, Esther; Dietmar Essen B.: »Teoría y práctica en un curso de formación de profesores de lenguas extranjeras«. *Estudios de Lingüística Aplicada* 7, 9 (1989).

Erickson, F.; Shultz, J.: *The Counselor as Gatekeeper. Social Interaction in Interviews*. New York: Academic Press.

Ferguson, John: *The Open University from within*. London University, 1975.

García Garriola, Manuel J.: *La Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Barcelona: Ediciones CEAL, 1976.

Gilbón Acevedo, Dulce; Eugenia Gómez de Mas: »Desarrollo de los centros de lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior de México: una primera aproximación a su estudio«. Manuskript, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.

Kirina, Tatjana: »Fernstudium zur Weiterbildung von Deutschlehrern und -lehrerinnen. Ein Kooperationsmodell in Thesen«. In: Neuner 1993, 201–204.

Lehners, Uwe: »Zum Stand der Arbeit und Planung des Fernstudienprojekts im Goethe-Institut«. In: Neuner 1993, 40–52.

Moore, Michael (ed.): *Contemporary Issues in American Distance Education*. Pergamon Press 1990.

- Müller, Bernd-Dietrich: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8*. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF). Berlin: Langenscheidt, 1994.
- Neuner, Gerhard: *Regionale und regionen-übergreifende Perspektiven der DaF-Lehrerbildung. Tagungsdokumentation*. Kassel: Gesamthochschule, 1993.
- Nunan, David: »Action Research in the Language Classroom«. In: Richards; Nunan 1990, 62–81.
- Quetz, J.; Bolton, S.; Lauerbach, B.: *Fremdsprachen für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press, 1981.
- Richards, Jack C.; Nunan, David (eds.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990.
- Rohrer, Josef: »Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit«, *Die Neueren Sprachen* 84, 6 (1985), 595–612.
- Ruipérez, Germán: »Schwerpunkte des Germanistikfernstudiums in Spanien«. In: Neuner 1993, 205–217.
- Scherfer, Peter: »Lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht«. In: Schwarze; Wunderlich 1985, 412–440.
- Schwarze, Christoph; Dieter Wunderlich (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein 1985.
- Wagner, Ellen D.: »Instructional design and development: contingency management for distance education«. In: Moore (ed.) 1990, 298–314.
- Weinrich, Harald: »Von der Langeweile des Sprachunterrichts«, *Informationsdienst Spracharbeit*, Goethe-Institut München 2 (1979), 1–21.
- Westhoff, Gerard J.: *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber, 1987.