

# Informationen deutlich strukturieren + unterschiedliches kulturelles Wissen integrieren = Effizienzsteigerung in der universitären Lehre?

*Eva Schoenke*

## 1. Veränderte Anforderungen an die Hochschuldidaktik

Kern jeder Effizienzsteigerung in der universitären Lehre ist eine Optimierung der Wissensverarbeitung. Die Studierenden sollten angeregt werden, unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Aneignung, Vertiefung und Ausweitung von Wissen kennenzulernen und anzuwenden. Wenn sie dabei auch ursprünglich »fremde« in eigene Gewohnheiten integrieren, können sie die grundsätzlich im Menschen vorhandenen verschiedenartigen Möglichkeiten der Wissensverarbeitung nutzen.

In der Gegenwart haben sich technische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen beschleunigt und intensiviert. Besonders deutlich wird dies an den Veränderungen, die man allgemein unter dem Begriff *Globalisierung* zusammenfaßt, und bei der weltweiten Vernetzung von Informationen. Die Entwicklung gerade in diesen Bereichen stellt veränderte Anforderungen an die Wissensverarbeitung; das gilt natürlich besonders für die universitäre Lehre.

Durch das *Internet* wird der Zugang zu Informationen erleichtert, doch aufgrund der Überflutung mit Informationen gewinnt deren *Strukturierung* an Bedeutung. Damit verändern sich auch die Anforderungen an die Hochschuldidaktik. Strukturierungsfähigkeit ist heute – als

Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten – noch wichtiger als schon vorher. Eine rein additive Arbeitsweise, zu der die leicht zugänglichen Informationsmengen verführen können, entspricht den gegenwärtigen Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten noch weniger als früher. Einem Vorgehen, das sich auf das Sammeln und Aneinanderreihen von Informationen beschränkt, kann (auch) dadurch begegnet werden, daß die übersichtliche Strukturierung eines komplexen Wissenschaftsbereichs, daß die deutliche Fokussierung von dessen zentralen Brennpunkten in Lehrveranstaltungen demonstriert wird. Die Vermittlung der Fähigkeit, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden und schwer überschaubare Wissensgebiete auch selbständig zu strukturieren, hat an Bedeutung noch gewonnen.

Die Globalisierung führt vermehrt Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammen. Unkenntnis über die jeweils anderen Denk- und Arbeitsweisen kann die Kooperation erschweren und zu folgenreichen Mißverständnissen führen. Gerade an Universitäten bietet jedoch das Zusammentreffen von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft auch besondere Chancen: man kann die kulturell geprägten, sehr verschiedenartigen Vorgehensweisen in der Wissensverarbeitung systematisch verglichen, und man kann prü-

fen, ob durch eine zumindest partielle *Integration* unterschiedlicher (kulturspezifischer) Methoden die Wissensverarbeitung von Studierenden optimiert und dadurch die Effizienz in der universitären Lehre erhöht werden kann.

Erhöhte Anforderungen an die Strukturierung eines komplexen Wissenschaftsbereichs und die Integration von Vorgehensweisen unterschiedlicher kultureller Herkunft bestimmten die Entwicklung eines hochschuldidaktischen Konzepts zur Erhöhung der Effizienz in der universitären Lehre. Dieses Konzept wurde (1992–1999) an der Nanjing Universität, an der Tongji Universität (Shanghai), an der Universität Riga und in zwei Durchgängen an der Universität Bremen erprobt und weiterentwickelt. Die dem komplexen Lehrgegenstand *Textlinguistik* fachwissenschaftlich angemessene Strukturierung und die partielle Integration chinesischer und westlicher (hier besonders deutscher) Forschungstraditionen, Lehr- und Lerngewohnheiten ermöglichen dann tatsächlich eine Optimierung der Wissensverarbeitung. Die besondere Strukturierung des Lehrinhalts und die Integration der unterschiedlichen Vorgehensweisen bildeten die grundlegenden Voraussetzungen für die Entwicklung des hier beschriebenen Forschungsvorhabens, doch ohne die Verwendung spezifischen Arbeitsmaterials hätte das Konzept nicht erfolgreich realisiert werden können. Die Effizienzsteigerung wurde zuletzt auch durch eine besondere Form der Veranstaltungsorganisation erleichtert: Vorlesungen mit vorlesungsbegleitenden Seminaren.

## 2. Strukturierung des komplexen Lehrinhalts *Textlinguistik*

Bereits 1956 hatte Miller die in der Gedächtnisforschung durch zahlreiche Tests gewonnenen Erkenntnisse zusammengefaßt, daß Menschen in der Regel nicht

mehr als fünf bis neun (sieben plus/minus zwei) Informationseinheiten (englisch *chunks*) gleichzeitig im Kurzzeitgedächtnis präsent halten können. Dieses Untersuchungsergebnis beeinflusste bestimmte Entwicklungen in der Kognitiven Psychologie und gewinnt im Zeitalter des Internet noch an Bedeutung. Von dieser Erkenntnis läßt sich auch ableiten, daß es zweckmäßig ist, in der universitären Lehre komplexe Wissenschaftsbereiche in nicht mehr als sieben zentrale *chunks* (dtsch. Brocken) zu untergliedern. Dadurch kann erreicht werden, daß komplexe Lehrgegenstände ohne Reduzierung der Komplexität überschaubar und daß die Beziehungen zwischen den zentralen Teilbereichen erkennbar bleiben; so wird ein rein additives Vorgehen vermieden. Bei der Strukturierung komplexer Lehrinhalte ist es allerdings günstiger und sicherer, von nur fünf *chunks* auszugehen, da sich die Studierenden in ihren individuellen Voraussetzungen der Merkfähigkeit unterscheiden.

Natürlich ist die Auswahl von *chunks* nicht beliebig, sondern muß fachwissenschaftlich fundiert sein. Bei dem komplexen Wissenschaftsbereich *Textlinguistik* wird die Fokussierung der zentralen Teilbereiche dadurch erleichtert, daß diese den deutlich erkennbaren textlinguistischen Forschungsschwerpunkten und den nachweisbaren Entwicklungsphasen der Textlinguistik entsprechen (vgl. Schoenke 2000 b):

- Transphrastik,
- globale Textstrukturen,
- Handeln mit Texten,
- Wissensverarbeitung (in der Textproduktion und in der Textrezeption),
- Textsorten/Texttypen.

Diese Untergliederung wird den Studierenden bereits in der einführenden Vorlesung präsentiert und wird in den folgenden Lehrveranstaltungen als relativ stabile Struktur beibehalten. Die meisten

Informationen lassen sich den fünf *chunks* zuordnen. Während der Anreicherung der einzelnen *chunks* mit Informationen (*chunking*) kann auch das Beziehungsgeflecht zwischen ihnen enger geknüpft werden, ohne den Überblick über den komplexen Lehrgegenstand zu verlieren. Bei der anschließenden Untergliederung in einzelne Vorlesungsthemen bewegt sich die Detailplanung im Rahmen der fünf *chunks*, so daß die Gesamtstruktur im Bewußtsein der Studierenden als Basiswissen erhalten bleibt. Die strikte Strukturierung erleichtert allen Studierenden den Erwerb und die Verarbeitung von (zusammenhängenden) Grundlagenkenntnissen, die durch die Verwendung des entsprechenden Arbeitsmaterials aktiv abgesichert und vertieft werden. Die Arbeit mit diesem »Material« ermöglicht darüber hinaus (besonders aktiv Studierenden) zusätzliche Wissensergänzungen, da sich mit seiner Hilfe jeder der *chunks* erweitern läßt. Die selbständige Anwendung der in den Vorlesungen komprimiert vermittelten Kenntnisse bei Textanalysen und in anderen Übungen (im vorlesungsbegleitenden Seminar) vertieft die Wissensverarbeitung und kann sie bei Studierenden mit ausgeprägten spezifischen Interessen (und besonderer Belastbarkeit) auch ausweiten. Durch zusammenfassende Wiederholungen unter wechselnden Aspekten wird bei allen die Vernetzung von Detailkenntnissen verdichtet.

### 3. Integration unterschiedlichen kulturellen Wissens

Während man traditionell unter *Kultur* die Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft versteht, hat sich in der anthropologischen Kognitionsforschung ein Kulturverständnis entwickelt, nach dem man Kultur als mentales Phänomen auffaßt, als im Langzeitgedächtnis ge-

speichertes *kulturelles Wissen*, durch das geregelt wird, wie die Wirklichkeit wahrgenommen und verarbeitet wird (Goodenough 1957: 167). Seit den 70er Jahren wird in der Kognitiven Anthropologie untersucht, wie unterschiedliches kulturelles Wissen in den verschiedenen Kulturen sowohl das Weltverständnis als auch das menschliche Verhalten beeinflusst (Holland/Quinn 1987, Kokot 1993). *Wissen* hat hier als theoretischer Terminus eine umfassendere Bedeutung als der alltagssprachliche Begriff *Wissen*, der die Bewußtheit von Kenntnissen, ihre Explizier- und Begründbarkeit einschließt. *Wissen* wird hier primär als implizites Wissen verstanden, über das spontan verfügt wird, das oft nicht voll bewußt, aber der Reflexion zugänglich ist. Da kulturelles Wissen nicht direkt beobachtet werden kann, wird es über Handlungen und vor allem symbolisch, besonders sprachlich, vermittelt (Kokot 1993: 334). Bestehen nun zwischen dem kulturellen Wissen von Chinesen und von Deutschen Unterschiede, die sich auf die Forschung und die universitäre Lehre auswirken? Ist eine (zumindest partielle) Integration unterschiedlicher kulturspezifischer Denk- und Vorgehensweisen überhaupt möglich? Und kann diese Integration die Effizienz der universitären Lehre positiv beeinflussen?

Einige Unterschiede im forschenden, lehrenden und lernenden Vorgehen lassen sich bei einem Vergleich von Chinesen und Deutschen in der Gegenüberstellung *implizit vs. explizit* feststellen. In der westlichen Forschung und Lehre spielt die Darstellung theoretischer Modelle auf möglichst hohem Abstraktionsniveau mit Definitionen, expliziten Beschreibungen und Erklärungen eine zentrale Rolle. Beispiele dienen in einigen Wissenschaftsbereichen nur als Belege für theoretische Überlegungen. In der chinesischen Tradition stehen Beispiele im Vor-

dergrund. Wichtiger als explizite Beschreibungen und Erklärungen ist das Einprägen von Mustern, ebenso die Fähigkeit, ein Muster direkt von einem Beispiel auf andere Beispiele zu übertragen. Um entscheiden zu können, ob eine Integration unterschiedlichen kulturellen Wissens grundsätzlich möglich ist und für beide Seiten auch nützlich sein kann, sollen zunächst folgende Fragen beantwortet werden:

1. Was wird hier unter Integration verstanden? Ist es eine Addition unterschiedlicher Vorgehensweisen? Oder handelt es sich um eine Synthese mit einer neuen Qualität?
2. Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um unterschiedliches kulturelles Wissen integrieren zu können?
3. Aus welchen Gründen kann eine solche Integration empfohlen werden? Bringt sie nur Vorteile?

*Zu 1.* Unter Integration wird hier das Ineinanderrufen unterschiedlichen kulturellen Wissens und daraus resultierender Vorgehensweisen in der universitären Lehre und daher auch bei der Wissensverarbeitung von Studierenden (und Lehrenden) verstanden, meist im Zusammenhang mit unterschiedlichen kulturspezifischen Forschungsmethoden. Es geht also nicht um die zeitweise Aufeinanderfolge, nicht um das lose Aneinanderanfügen von Elementen (Teilbereichen) verschiedener Kulturen, sondern um die Herstellung eines komplexen Beziehungsgefüges von Elementen unterschiedlichen kulturellen Ursprungs, die bestimmte Voraussetzungen erfüllen müssen.

*Zu 2.* Voraussetzung für eine sinnvolle Integration ist, daß die Elemente unterschiedlicher kultureller Herkunft, die integriert werden sollen, nicht in Widerspruch zueinander stehen, sondern sich wechselseitig ergänzen können. Diese Elemente sollten (in Ansätzen) auch in

der jeweils anderen Kultur vorhanden sein. Zwischen den Teilbereichen unterschiedlichen kulturellen Ursprungs müssen sich Relationen herstellen lassen, die die Wissensverarbeitung optimieren und so die Effizienz der universitären Lehre erhöhen können.

*Zu 3.* Da traditionell bedingte Gewohnheiten keineswegs auf (angeborenen) unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten beruhen, besteht ein wesentlicher Vorteil der Integration von Methoden unterschiedlicher kultureller Herkunft darin, daß man auf diese Weise die grundsätzlich im Menschen vorhandenen verschiedenartigen Möglichkeiten der Wissensverarbeitung nutzt. Dadurch kann zumindest eine Vertiefung und längerfristige Sicherung des Wissens erreicht werden. Nachteile könnten entstehen, wenn den Studierenden nicht Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt wird, das dem integrierenden Vorgehen entspricht.

Auch bei der Entwicklung des hier beschriebenen hochschuldidaktischen Konzepts war eine (partielle) Integration der unterschiedlichen kulturspezifischen Vorgehensweisen im Sinne von Ineinanderrufen möglich, da sich die verwendeten verschiedenen Methoden keineswegs wechselseitig ausschließen, sondern ergänzen und in Ansätzen auch in der jeweils anderen Kultur vorhanden sind. So spielen Klassifizierung und Kategorisierung in beiden Kulturen eine wichtige Rolle, werden jedoch auf unterschiedliche Weise realisiert. Man kann sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse auch bei westlichen Kulturen in Wörterbüchern finden (für das Deutsche z. B. im *Grimmschen Wörterbuch*). Und grundlegende sprachtheoretische Überlegungen gibt es auch in der chinesischen Text-Tradition (z. B. im *Wenxin diaolong* von Liu Xie). Allerdings werden die kulturspezifischen Varianten der grundsätzlich vorhandenen Möglichkeiten in den ver-

schiedenen Kulturen unterschiedlich häufig eingepägt und so Bestandteile des weitgehend impliziten kulturellen Wissens. Durch die indirekt erlernten Gewohnheiten werden bestimmte Prozesse der Wissensverarbeitung leicht (und relativ anstrengungsarm) in die gewohnten (kulturspezifischen) Bahnen gelenkt, und man nutzt gewöhnlich nur die Möglichkeiten des Wissenserwerbs und der Wissensverarbeitung, die den jeweiligen kulturellen Gewohnheiten entsprechen.

Man kann durch Beispiele Wissen erwerben, sich Muster einprägen und diese dann direkt übertragen; man kann sich durch theoretische Modelle Kenntnisse aneignen und über Systematisierungen abstrakte Zusammenhänge erkennen bzw. herstellen. Da die Effizienz der universitären Lehre erhöht werden sollte, wurde eine Synthese versucht, und dabei wurden unterschiedliche Wege der Wissensverarbeitung kombiniert: typische Beispiele kennenlernen und einprägen; die Beispiele analysieren, aus den Analyseergebnissen Schlußfolgerungen ziehen, diese an anderen Beispielen überprüfen; erkennen, unter welchen Bedingungen man verallgemeinern bzw. abstrahieren kann, gesicherte Arbeitsergebnisse dann wieder in neuen Zusammenhängen, bei anderen Beispielen anwenden und auch diese sicher einprägen und in gewissen Zeitabständen wiederholen. Einige Menschen ergänzen in eigener Aktivität und mit Einfallsreichtum einseitige Vorgehensweisen, aber die Mehrheit wird in der Regel erst durch Anregungen von außen dazu veranlaßt.

Beispiele und Muster spielten in dem hier beschriebenen hochschuldidaktischen Konzept eine wesentlich größere Rolle, als dies in westlichen Kulturen allgemein üblich ist, und prägten sich den Beteiligten besonders tief ein. Die Wissensverarbeitung wurde besonders dadurch vertieft, daß die Studierenden Verallgemei-

nerung und Abstraktion von einprägsamen Beispielen ableiteten (und dann erprobten, ob die gewonnenen Erkenntnisse auf weitere Beispiele übertragen werden konnten), und dadurch, daß Musteranwendungen reflektiert wurden. Um derartige Prozesse selbständig vollziehen zu können, stand das entsprechende Arbeitsmaterial zur Verfügung (vgl. <http://www.uni-bremen.de/~schoenke>).

#### 4. Funktionen des Arbeitsmaterials

Um beiden Prinzipien, der besonderen Strukturierung des komplexen Lehrinhalts und der Integration von Vorgehensweisen unterschiedlichen kulturellen Ursprungs, entsprechen zu können, wurde Arbeitsmaterial entwickelt, das sich in der Endphase der Forschungsarbeiten zu drei Teilen ausgeweitet hatte:

1. den Zusammenfassungen der Vorlesungsinhalte,
2. einer Sammlung von Aufgaben/Analysen/Übungen zu den einzelnen Vorlesungsthemen,
3. dem (mehrfach überarbeiteten) Glossar.

Die Teile 1 und 2 entsprechen in ihrer Strukturierung dem Aufbau der Vorlesungsreihe. Teil 3 ist alphabetisch (und in einer Internet-Fassung auch systematisch) geordnet.

Teil 1, in dem die Inhalte der einzelnen Vorlesungen zusammengefaßt werden, soll das Basiswissen (zum jeweiligen Vorlesungsthema) präsent halten. Dazu ist es notwendig, das für den gesamten komplexen Lehrinhalt geltende Strukturierungsprinzip hier auf die kleinere Einheit des einzelnen Vorlesungsinhalts anzuwenden, nämlich zu gewichten, weniger wichtige (periphere) Inhalte zugunsten der wichtigeren zu vernachlässigen, zentrale Schwerpunkte zu fokussieren. In der Vorlesung selbst, besonders wenn authentische Texte analysiert werden,

kann es sich durchaus ergeben, daß man bei einem textlinguistisch nicht besonders relevanten Punkt etwas länger verweilt, sei es um Methodenkompetenz zu vermitteln oder auch nur, weil es sich um einen besonders aufmerksamkeits- und konzentrationsfördernden Aspekt handelt. (Als zweckmäßig hat sich auch erwiesen, die Zusammenfassung von ein oder zwei Vorlesungsinhalten gemeinsam mit den Studierenden zu erarbeiten.) Jede Zusammenfassung schließt mit einer Auflistung von Stichwörtern, die sich auf das Vorlesungsthema direkt beziehen und die man im Glossar nachschlagen kann. Die Zusammenfassungen können längerfristig die in den Vorlesungen erworbenen Kenntnisse (gebunden an deren mitvermittelte Strukturierung) sichern, sie ermöglichen jedoch auch durch Literaturangaben und vor allem durch Hinweise auf die im Glossar nachzuschlagenden Stichwörter jederzeit eine eigengelenkte Ausweitung des Wissens. Teil 2, die Aufgabensammlung, bildet die Grundlage für die Seminararbeit und enthält obligatorische und fakultative problemorientierte Aufgaben. Die obligatorischen Aufgaben dienen (neben der Erarbeitung von Erkenntnissen) vor allem der Anwendung und Vertiefung des Basiswissens. Die fakultativen Aufgaben können zu einer Ausweitung des Wissens genutzt werden, sie bieten Anregungen in verschiedenen Richtungen und sind vor allem ein Angebot an besonders interessierte und leistungsfähige Studierende.

Grundsätzlich werden zur Ergänzung der einzelnen Vorlesungen drei Aufgabentypen mit unterschiedlichen Funktionen angeboten:

- (Text-)Analyse-Aufgaben (A), durch deren Bearbeitung die Studierenden weitgehend selbständig ihre in den Vorlesungen erworbenen Methodenkenntnisse anwenden und vertiefen

und in eigengelenkter Arbeit weitere Erkenntnisse gewinnen können,

- Übungen (Ü), bei deren Bearbeitung durch die Verknüpfung von experimentellem Umgang mit Texten und Reflexion über Texte implizites Sprachwissen bewußt gemacht und explizites Sprachwissen internalisiert werden kann,
- Aufgaben (Z), ausgehend von Zitaten (in einigen Fällen auch von anderen Belegen aus der traditionellen Textforschung), durch deren Bearbeitung die Studierenden erkennen, daß zu bestimmten textlinguistischen Fragestellungen auch schon in der klassischen Rhetorik, in der Literaturtheorie und Stilistik Antworten gesucht wurden, und zwar nicht nur in der westlichen Textforschung.

Manchmal kommt es zu Überschneidungen der verschiedenen Aufgabentypen und daher auch von deren Funktionen.

Thematisch entsprechen die Aufgaben jeweils dem Thema einer Vorlesung oder wiederholen (unter neuen Aspekten) einen schon vorher bearbeiteten Inhalt. Während die Gesamtstruktur der Aufgabensammlung also der Anordnung der Vorlesungsthemen entspricht, steht die durch die Aufgabenformulierung angelegte Art der Wissensverarbeitung in deutlichem Gegensatz zum Wissenserwerb in den Vorlesungen. In beiden Fällen bilden zwar authentische Texte (oder in Ausnahmefällen Textsegmente) die Ausgangspunkte für die Arbeit; doch durch den geforderten experimentellen Umgang mit Texten, durch die eigengelenkte Arbeitsweise bei Textanalysen dominiert (im Verhältnis von Erkenntnissen zu Kenntnissen) der individuell erschlossene Erkenntnisgewinn deutlich bei der Bearbeitung der Aufgaben.

Teil 3, den »Kern« des Arbeitsmaterials, bildet das Glossar, das zuerst entstanden war. Ein Vorläufer des Glossars mit dem

Titel *Arbeitsmaterialien zur Textlinguistik* wurde bereits 1983 an der Nanjing Universität in Kooperation mit chinesischen Germanisten und für die Weiterarbeit der chinesischen Germanisten entwickelt (vgl. Schoenke/Liu/Ni/Hong/Zheng 1984). Diese »Arbeitsmaterialien« erwiesen sich jedoch später auch für deutsche Studierende als besonders nützlich. Bei beiden Gruppen konnte die Wissensverarbeitung dadurch optimiert werden, daß chinesisches und westliches kulturelles Wissen in dem Glossar (zumindest partiell) integriert war, indem eine »chinesische Sammlung übersichtlich angeordneter Mustertexte«, nämlich »westliche« Definitionen mit zahlreichen Beispielen, und Literaturverweise für unterschiedliche Arbeitsweisen zur Verfügung gestellt wurden. Die Erfahrung mit dem Ergebnis dieses ersten Integrationsversuchs wurde zum Ausgangspunkt für die Entwicklung des hier beschriebenen hochschuldidaktischen Konzepts. Das (inzwischen in fünfter Auflage überarbeitete) Glossar kann bei eigengelenkter Arbeit das Basiswissen vertiefen, wiederholen und sichern, es kann aber auch zur Ausweitung der Kenntnisse genutzt und zu eigenen wissenschaftlichen Arbeiten herangezogen werden.

Die alphabetisch angeordneten Stichwortartikel sind bei Bedarf einem schnellen Zugriff zugänglich und werden daher häufig nachgeschlagen. Gerade wegen der andersartigen Strukturierung dieses Teils des Arbeitsmaterials (und durch die jedem Stichwortartikel hinzugefügten weiteren Stichwörter, auf die verwiesen wird) kommt es zu einer weiteren Vernetzung der übermittelten Informationen.

Auch dadurch kann die Wissensverarbeitung optimiert werden.

Erst die Verwendung des Arbeitsmaterials sicherte eine erfolgreiche Realisierung des hochschuldidaktischen Konzepts.

### 5. Zusammenfassung

Die Planung des hochschuldidaktischen Konzepts zur Effizienzsteigerung (durch Optimierung der Wissensverarbeitung) ging von zwei Prinzipien aus: von der deutlichen Strukturierung eines komplexen Wissenschaftsbereichs und der Integration chinesischer und deutscher Vorgehensweisen. Durch bestimmte Entwicklungen in der Gegenwart (besonders durch Globalisierungstendenzen und weltweite Vernetzung) haben diese beiden Prinzipien noch an Bedeutung für die universitäre Lehre gewonnen. Die besondere Strukturierung des Lehrinhalts läßt sich durch Ergebnisse der Gedächtnisforschung begründen, Möglichkeiten der Integration konnten durch intensive interkulturelle Kooperation<sup>1</sup> realisiert werden. Die Untergliederung des Lehrinhalts in fünf zentrale Teilbereiche (*chunks*) bestimmte vor allem den inhaltlichen Aufbau und die Themen der einzelnen Lehrveranstaltungen und teilweise auch die Gliederung des Arbeitsmaterials. Durch die Integration konnten unterschiedliche kulturspezifisch geprägte (und in ihrer Vielfalt meist nicht ausgeschöpfte) Möglichkeiten von Wissenserwerb und Wissensverarbeitung praktiziert werden; die Integration wirkte sich auf Methoden der Wissensvermittlung in den Vorlesungen und auf die weitgehend eigengelenkte und selbständige Wissensverarbeitung mit Hilfe des Arbeitsmaterials aus.

1 Ich danke Prof. Zhang Weilian (Nanjing Universität) für die bereichernden Gespräche, die ich mit ihm führen konnte (vgl. Hua/Kong 2002). Erst durch Prof. Zhang und durch die Kooperation mit seinen »Schülern« (und den Schülern dieser Schüler) wurden die hier beschriebenen Forschungsarbeiten möglich.

Die verschiedenartigen Möglichkeiten bei der Verwendung des (dreiteiligen) Arbeitsmaterials entsprechen unterschiedlichen Bedürfnissen in den heterogen zusammengesetzten Zielgruppen. Die Studierenden erhöhen ihre individuelle Arbeitseffizienz, indem sie – ihren eigenen Voraussetzungen, Zielen (und auch Grenzen) entsprechend – das Arbeitsmaterial nutzen: Einige konzentrieren (und beschränken) sich auf den Erwerb von Basiskenntnissen und grundlegender Methodenkompetenz; andere nehmen weiterführende Anregungen auf, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in verschiedenen Richtungen auszudehnen. Im Rahmen dieser sehr verschiedenartigen Nutzungsmöglichkeiten entwickeln sich Varianten unterschiedlicher Intensität.

## 6. Übertragbarkeit der Untersuchungsergebnisse

Die angeführten Arbeitsergebnisse betreffen zunächst nur den komplexen Wissenschaftsbereich *Textlinguistik*. Dieser Lehrinhalt läßt sich nach dem hier beschriebenen Konzept in einem Semester oder in einem vierwöchigen Intensivkurs (auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus) erarbeiten.

Es ist aber auch zu prüfen, ob eine Übertragung der Forschungsergebnisse auf die Vermittlung anderer Lehrinhalte möglich und ob sie sinnvoll ist. Einige Versuche im Anschluß an die Forschungsarbeiten zeigten, daß die Effizienz der universitären Lehre begünstigt wird, wenn man sich nicht nur auf die Möglichkeiten der Wissensverarbeitung beschränkt, die zu den eigenen lange »eingebühten« kulturspezifischen Gewohnheiten gehören. Eine Ausschöpfung unterschiedlicher (als kulturspezifisch geltender) Möglichkeiten der Wissensverarbeitung beeinflusst die Effizienz der universitären Lehre grundsätzlich posi-

tiv, wenn gleichzeitig der Lehrinhalt übersichtlich strukturiert wird.

Die Übertragung des hier beschriebenen *Gesamtkonzepts* ist besonders dann sinnvoll, wenn die Komplexität eines bestimmten Wissenschaftsbereichs erhalten bleiben soll bzw. wenn sich der entsprechende Wissenschaftsbereich in der Gegenwart entscheidend weiter entwickelt und seine Schwerpunkte für Studierende bisher nur schwer erkennbar sind. Diese Voraussetzungen sind z.B. bei einem Thema wie *Metaphorische Konzepte* gegeben. Auch bei komplexen Lehrinhalten wie *Semiotik* kann die Übertragung des Gesamtkonzepts die Wissensverarbeitung optimieren und dadurch die Effizienz in der universitären Lehre erhöhen. Das gilt auch hinsichtlich einer *Einführung in die Linguistik* oder bei dem Thema *Didaktik sprachlichen Handelns*. Die Frage nach einer weiter ausgedehnten Übertragung des Gesamtkonzepts kann ohne weitere Erprobungen noch nicht eindeutig beantwortet werden, und die Beispiele hier betreffen auch nur die Sprachwissenschaft.

Doch auch unabhängig von der Übertragbarkeit des Gesamtkonzepts kann man Fragen nach Übertragungsmöglichkeiten für einzelne Untersuchungsergebnisse beantworten, und zwar exemplarisch am Beispiel des Arbeitsmaterials. Prozesse der Wissensverarbeitung lassen sich auch schon durch die Verwendung einzelner Teile des hier vorgeschlagenen und erprobten Arbeitsmaterials vertiefen und ausdehnen. So erleichtern Vorlesungszusammenfassungen oder ein Glossar schon jeweils für sich die Arbeit von Studierenden; in ihrer Kombination jedoch können sie die Arbeitseffizienz ganz wesentlich erhöhen. Von den Studierenden selbst wurde der positive Einfluß der (erst später entwickelten) Aufgabensammlung auf Effizienz und Motivation als besonders hoch eingeschätzt (vgl.



Schoenke 2000a: 33 f.). Die Entwicklung jedes einzelnen Bausteins des Arbeitsmaterials ist unter bestimmten Bedingungen schon sinnvoll, doch gerade die kombinierte Verwendung der verschiedenartigen Teile mit den dadurch entstehenden Möglichkeiten mehrfacher Vernetzungen in der Wissensverarbeitung wirkte sich in den Erprobungsphasen (und auch bei daran anschließenden Versuchen) besonders positiv aus. Wenn vielfältige Möglichkeiten zur Optimierung der Wissensverarbeitung parallel genutzt werden, können Studierende effizienter arbeiten.

Ein Aspekt wurde bei der Vorstellung dieses hochschuldidaktischen Konzepts zwar nicht völlig vernachlässigt, aber doch noch nicht deutlich genug betont. Bei jedem Versuch der Übertragung (besonders des Gesamtkonzepts) ist wichtig, daß der dynamische Charakter des hier beschriebenen Vorgehens nicht durch das Festhalten an den übergeordneten Prinzipien (übersichtliche Strukturierung, Integration kulturspezifischer Vorgehensweisen, Verwendung des reichhaltigen Arbeitsmaterials) verlorengeht oder auch nur wesentlich beeinträchtigt wird. Die relativ stabile (fachwissenschaftlich fundierte) Strukturierung des Lehrgegenstands, die gezielte Vermittlung von Grundlagenkenntnissen in den Vorlesungen sollte ergänzt (und ausbalanciert) werden durch flexibles Aufgreifen studentischer Aktivitäten (besonders im vorlesungsbegleitenden Seminar). Solche Aktivitäten werden häufig durch die Verwendung des Arbeitsmaterials ausgelöst. Grundsätzlich sollten bei der Auswertung von Analyse-, Übungs- und Aufgabenergebnissen die Initiativen von den Studierenden ausgehen, Fragen vor allem von ihnen gestellt werden. Sie müssen möglichst häufig Gelegenheit erhalten, ihre Arbeitsergebnisse zusammenfassend bzw. kritisch kommentierend

vorzutragen (z. B. einzeln, im Dialog oder als Gruppe in einer Podiumsdiskussion). Dabei sollten sich die Lehrenden eher moderierend als strikt lenkend verhalten, den Studierenden in ihren Vorbereitungen (auf Wunsch) allerdings zur Beratung zur Verfügung stehen.

### Literatur

- Goodnough, Ward Hunt: »Cultural Anthropology and Linguistics«. In: Garvin, Paul L. (Hrsg.): *Report of the seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington, D.C., 1957 (Monograph series on languages and linguistics 9), 167–173.
- Grimm, Jacob und Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*. München: dtv, 1999 [1838–1960].
- Holland, Dorothy; Quinn, Naomi (Hrsg.): *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Hua, Zongde; Kong Deming (Hrsg.): *Germanistikforschung. Festschrift zum 100. Geburtstag von Prof. Zhang Weilian*. Shanghai: Verlag für Fremdsprachen und Bildung, (im Druck, erscheint 2002).
- Kokot, Waltraud: »Kognition als Gegenstand der Ethnologie«. In: Schweizer, Thomas; Schweizer, Margarete; Kokot, Waltraud (Hrsg.): *Handbuch der Ethnologie. Festschrift für Ulla Johansen*. Berlin: Reimer, 1993, 331–344.
- Li, Zhaochu: *Traditionelle chinesische Literaturtheorie: Wenxin diaolong. Liu Xies Buch vom prächtigen Stil des Drachenschnittzens (5. Jh.)*. Dortmund: Projekt-Verlag, 1997.
- Miller, George A.: »The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing informations«, *Psychological Review* 63/56 (1956), 81–97.
- Schoenke, Eva: *Hochschuldidaktik. Effiziente Vermittlung komplexer Lehrinhalte am Beispiel Textlinguistik*. Bremen: Universität, 2000a.
- Schoenke, Eva: »Textlinguistik im deutschsprachigen Raum« (2000b). In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung – An Internatio-*

*nal Handbook of Contemporary Research*. 1. Halbband – Volume 1. Berlin; New York: de Gruyter, 2000, 123–131.

Schoenke, Eva: »Forschungsgegenstand: Die universitäre Lehre«, *impulse aus der Forschung* 1 (2001), 36–37 [Universität Bremen].

Schoenke, Eva: *Arbeitsmaterial für Studierende*, 2001: <http://www.uni-bremen.de/~schoenke>

Schoenke, Eva; Liu Hongshen; Ni Jenfu; Hong Tianfu; Zheng Shoukang u. a.: *Arbeitsmaterialien zur Textlinguistik*. Bremen: WIS, 1984.