

Joachim Grzega

Lernen durch Lehren und Forschen *Bildungs-, lehr- und lernökonomische Hinweise und Materialien*

1. Vorbemerkungen zu “LdL” in universitären Kursen

Ich habe bereits in einem anderen Aufsatz beschrieben, dass ich seit Ende der 90er Jahre LdL in meinen universitären Kursen mit großem Erfolg und Genuss einsetze und beständig optimiere (Grzega 2003). Lernen durch Lehren (LdL) ist eine von Jean-Pol Martin seit den 1980er Jahren entwickelte Methode (e.g. Martin 1985, 1995, 1998, 2001, 2002 sowie <http://www.ldl.de>). Kernidee der Methode ist, möglichst viel Lerner zu möglichst viel Aktivität zu führen und dazu als Grundprinzip **den Lernern selbst möglichst viele Lehrfunktionen zu übertragen**. Man kann die wichtigsten Merkmale von LdL wie im folgenden Abschnitt zusammenfassen.

Das mit der Stundenleitung beauftragte Schülerteam muss sich zu den einzelnen zu vermittelnden Inhalten eine geeignete Methode überlegen (Frontalunterricht, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Diskussion u.Ä.). Die Rolle des einstigen Lehrers ist jene des vorbereitenden, begleitenden und unterstützenden Moderators – oder besser Supervisors. Mit LdL werden **Kreativität, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein** und nicht zuletzt die allseits geforderten **Schlüsselqualifikationen** (wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, komplexes Denken, das Suchen und Finden von Informationen, exploratives Verhalten, Präsentationsfähigkeit, Projekt- und Internetkompetenz, Generierung von Wissen¹) einschließlich der Tugenden der Pflichterfüllung² (wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer) gefordert und gefördert. Mit LdL verabschiedet man sich nämlich auch von der lebensfernen Linearität a priori des Frontalunterrichts; LdL stürzt Schüler zunächst in lebensnahe Unsicherheit (die durch das Internet noch verstärkt worden ist), sie müssen Unbestimmtheiten aushalten und lernen, Ungeordnetes und Komplexes erst allmählich allein, im Team, mit der Klasse oder mit dem Supervisorlehrer a posteriori linear zu machen und somit immer mehr und immer größere kognitive Landkarten zu entwickeln (cf. e.g. Martin [2002: 2]; dazu auch Dörner/Kreuzig/Reither 1983). Nach Martin (e.g. 1994) strebt der Mensch nach der (systematischen) Steigerung seiner **Kontrollkompetenz** auf verschiedenen und immer wieder neuen Gebieten. Das Erreichen derselbigen wiederum führt gemäß Martin (e.g. 2002: 2) zu sog. Flow-Effekten (cf. Csikszentmihalyi 1990), also großer intrinsischer Befriedigung und Glücksgefühlen. Dies heißt auch, dass im Wesentlichen die Ergebnisse Freude machen sollen, wenngleich auch der Weg oft steinig sein mag³. Martin leitet seine Klassen als Betrieb und sieht sich dabei als Manager (cf. Martin 1999). Ein anderes Bild, das Martin verwendet, ist die Gehirnmetapher, bei der die Mitglieder der Klasse als Neuronen mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Kompetenzen gesehen werden. Dabei steigen allmählich auch die Selbstansprüche der Schüler und die Erwartungshaltungen: sie wollen, dass die Qualität der Präsentationen steigt. LdL trägt somit auch der aktuellen Entwicklung von der Industrie- zur Wissensgesellschaft Rechnung (wie sie etwa Malik [2000: 11 & passim] beschreibt). “Währung” der Wissensgesellschaft ist die **Aufmerksamkeit** (cf. e.g. Franck 1998, Davis/Meyer 1998). Schon seit Pestalozzi gilt jedoch, dass der Lehrer sich nicht nur um die Bildung von Kopf und Hand, sondern auch um jene des Herzens verantwortlich fühlen soll. Martin sieht als eine Hauptaufgabe in der Praxis von LdL auch die Vermittlung von **Weltverbesserungskompetenz** (cf. Martin 2002) durch die Weitergabe von

¹ In der Wissensökonomie unterscheidet man zwischen Daten (i.e. symbolische Abbildungen von Sachverhalten), Informationen (i.e. kontextualisierte Daten) und Wissen (i.e. logisch-funktionale Verknüpfung von Informationen) (cf. Stock et al. 1998).

² Auch Malik (2000: 83) sieht Pflichtbewusstsein und Pflichterfüllung als zentrale Qualität von Führungskräften an.

³ Dies propagiert auch Malik (2000: 84s.) – wider der seiner Ansicht nach falschen pauschalen Forderung nach Spaß bringender Arbeit.

erworbenem Wissen; allerdings ist dabei der zentrale Aspekt in Martins Anthropologie nicht das Altruistische, sondern zunächst einmal die selbstbezogene Erkenntnis, „dass es zur Sicherung des eigenen Glückes auch des Wohlbefindens der Mitmenschen bedarf. Gerade diese – altruistische – Komponente ist bei Jugendlichen sehr wirksam. [...] Da Jugendliche einerseits stark nach Orientierung suchen, andererseits sich zu Wehr setzen, wenn die ethischen Angebote mit hergebrachten moralischen Kategorien beschrieben werden, ist es ratsam, Ethik mit Lustgewinn zu verbinden“ (Martin 2002: 75). In einem Vortrag hat Martin (2003) noch einmal jüngst die wichtigsten Aspekte in nuce überzeugend und anschaulich zusammengefasst, wie LdL dem Paradigmenwechsel unserer Zeit entgegenkommt.

Im Folgenden soll es nun darum gehen, die in meinem ersten LdL-Aufsatz (Grzega 2003) aufgezeigten Punkte noch zu konkretisieren, entsprechendes Beispielmateriale zu liefern und die Prinzipien in einen größeren bildungsökonomischen Rahmen zu stellen.

2. „Lernen durch Lehren und Forschen“

An der Universität lässt sich das Prinzip LdL noch erweitern um den Faktor „Forschen“: LdL&F. Das Etikett „Lernen durch Lehren und Forschen“ kann auf zweierlei Weise verstanden werden: als „(Lernen durch Lehren) und Forschen“ oder als „Lernen durch (Lehren und Forschen)“. Ich möchte es als zweiteres verstanden wissen – und erinnere somit an eine Einheit, die einmal Wilhelm von Humboldts Konzept für das universitäre Wesen Deutschlands war. Welchen Beitrag kann LdL&F nun in der gegenwärtigen hochschulpolitischen Diskussion in Deutschland, Europa und anderen Teilen Welt leisten?

2.1. Der bildungsökonomische Aspekt

Im Rahmen des Bologna-Prozesses sollen universitäre Studiengänge EU-weit strukturell angeglichen werden. Es ist nun in sog. Modulen zu studieren, mit einer festgelegten Modulbeschreibung und Modulabschlussprüfungen. In diesen Modulbeschreibungen sollen weniger die Inhalte als vielmehr die Kompetenzen genannt werden, die Absolventen eines solchen Moduls erwerben sollen. Den Grundgedanken solcher Curricula verfolge ich in meinen Seminaren bereits seit Jahren. Wichtigste Aspekte sind nämlich:

- die Vermittlung eines Kernwissens
- die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und wissenschaftsmethodischen Kompetenzen
- die Anregung und Anleitung zur individuellen wissenschaftlichen Vertiefung von Teilaspekten
- die Vermittlung von Informations- und Wissenstransferkompetenz sowie Wissensdarstellung

Die heutige Gesellschaft braucht ausgebildete Generalisten, die dank ihres breiten Wissens in der Lage sind, sich binnen kurzer Zeit in verschiedenste Teilbereiche einzuarbeiten, um so zu temporären Spezialisten werden zu können (vgl. auch Händler 2003). Darüber hinaus plädiere ich für „Verständliche Wissenschaft“.

2.2. Der lernökonomische Aspekt

Für die Ausbildung der eben genannten Generalisten muss man den Studierenden Orientierung geben, Freiheit lassen und Rechenschaft fordern. Die nachfolgenden Beispiele sind alle sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen entnommen, können prinzipiell aber auf jedes Fach übertragen werden. Die inhaltliche Gestaltung von Lehrveranstaltungen wird freilich sehr unterschiedlich ausfallen müssen.

Eine Lehrveranstaltung kann etwa bezwecken, dass sich Studierende eher Informationen und Wissen aneignen und diese anzuwenden lernen. Als Leistungsnachweis eignet sich hier neben den Sitzungsgestaltungen eine größere Klausur am Ende des Kurses bzw. des Moduls. Die wissenschaftliche Projektarbeit (z.B. in Form einer Seminararbeit) entfällt hierbei. Die Studierenden haben sich im Wesentlichen mit den wissenschaftlichen Hilfsmitteln, der wissenschaftlichen Basisliteratur und den wissenschaftlichen Methoden auseinanderzusetzen. Ein gewisser Grad an Freiheit sollte aber über eine frei gestellte Auswahl von Fragen, Problemen und Themen ermöglicht werden. Im Kurs wird dabei hauptsächlich der Transfer, die Anwendung von Kenntnissen geübt, während das individuelle Wissen zunächst im Selbststudium erworben werden sollte – zumindest sollte dies versucht werden. Dabei sind die Studierenden auf die wichtigsten inhaltlichen Punkte hinzuweisen (geführte Lektüre); dies sollte auch in schriftlicher Form festgehalten werden. Dies scheint sowohl für Lerner als auch für Lehrende ökonomischer. Im Unterricht kann man gleich mit Transfer-Aufgaben beginnen. Sollten Unklarheiten bei den Transferaufgaben auftauchen, kann man dann Definitionen, Begriffe und Methoden noch einmal reproduzieren lassen. Die Klausur am Ende des Moduls sollte Reproduktionsaufgaben, Reorganisationsaufgaben, Transferaufgaben und Ideensammlungen mit einschließen. Die Absolventen sollten bei Herausgabe der korrigierten Klausur über die “Musterlösungen” aufgeklärt werden und Studientipps zum Ausgleich für eventuelle Schwächen erhalten.

Eine Lehrveranstaltung kann aber auch bezwecken, dass Studierende eigenständig forschen. Hierfür wird im ersten Teil des Seminars bzw. des Moduls (ca. ein Viertel der Gesamtzeit) ein inhaltliches und methodisches Kernwissen vermittelt (nach LdL), während sich gleichzeitig die Studierenden Gedanken zu Vertiefungsthemen machen, die in den folgenden Abschnitten des Seminars selbstständig und gegebenenfalls im Team zu bearbeiten sind. Studierende müssen in dieser Phase eine neue Hypothese oder Frage aufstellen, ein Team finden (per Internet-Forum oder per Mitteilung im Seminarordner in der Bibliothek) und sich einen einschlägigen Literaturüberblick verschaffen. Ferner muss man als Dozent gerade bei empirischen Arbeiten die Studierenden auf notwendige Grundbedingungen (z.B. Größe des Korpus, empirische Methode usw.) hinweisen. Damit die Gefahr eingedämmt wird, dass den Lernern grundsätzliche Fehler unterlaufen und sie viel Zeit und Energie investieren, um am Ende wertlose Ergebnisse zu erhalten, lasse ich schon früh Projektbeschreibungen einreichen (vgl. Anhang I). Außerdem reserviere ich eine Sitzung, in der “erfundene” Projekte besprochen werden, bei denen etwas schief gelaufen ist (diese schließen Fehlertypen mit ein, die sich in meinen ersten Seminaren als die häufigsten in studentischen Arbeiten erwiesen haben). Auch das Einreichen von Projektbeschreibungen ist für den Fortgang des Seminars sowohl für Lerner als auch für Lehrende ökonomischer. Ferner können über Internetforen die Studierenden gezwungen werden, regelmäßig über den Fortgang ihrer Arbeit und etwaige Probleme zu berichten und andere Projektteams mit Ideen zu bereichern. Der Dozent überprüft regelmäßig die Einträge und kommentiert diese gegebenenfalls. Diese Methode hat z.B. sehr gut bei meinem Seminar “Eurolinguistics” funktioniert, bei dem alle Diskussionsbretter auch auf einem einzigen Diskussionsforum vereinigt sein konnten, nämlich *EuroLinguistiX* (www.eurolinguistix.com). Andere Diskussionsbretter wurden hauptsächlich auf www.zum.de eröffnet. Studierende werfen regelmäßig ein, dass die zwangsweise regelmäßige Teilnahme unsinnig sei, weil einem nicht immer etwas einfallt und man notfalls nur “stimme zu” oder “bin anderer Meinung” eintrage. Es hat sich jedoch gezeigt, dass der Anteil der qualitativ weiterführenden Beiträge ungleich höher ist. Stelle ich die Teilnahme am Diskussionsforum frei, trägt pro Woche nur eine Studentin oder ein Student etwas bei. Am Ende des Moduls sollte eine Kurzklausur noch mal das Kernwissen abprüfen, das sonst allzu schnell vergessen wird. Bei Rückgabe sollte aus der Korrektur eine Art Erwartungshorizont ersichtlich sein. Für das Endprodukt (z. B. Seminararbeit oder Homepage) plädiere ich für verständliche Wissenschaft und erlaube selbstverständlich auch populärwissenschaftliche Formen, wenn die Ergebnisse nach wissenschaftlichen Methoden zu Stande gekommen sind. Da die Studierenden sich auch im

Zeitmanagement üben sollen, lege Wert auf Einhaltung der Abgabefrist. Nur wenn ein Team auseinanderbrechen sollte, weil die "Wellenlänge" nicht stimmt oder einige unzuverlässig sind, oder wenn Autoren nicht rechtzeitig an alle notwendigen Daten und Informationen herankommen sollte (was etwa gelegentlich bei Fragebogenaktionen der Fall ist), gebe ich eine Verlängerungsfrist.

Bei der Beurteilung der Endprodukte der wissenschaftlichen Projekte sollte ein entsprechendes Wortgutachten erstellt werden. Den Autoren sollte gegebenenfalls Gelegenheit zur Verbesserung gegeben werden. Ich lege bei der Bewertung strenge Maßstäbe an und rege die Studierenden, die meist sehr viel Engagement bei der Erstellung der Arbeit bewiesen haben, schon bei der Note 3 zur Überarbeitung an. Verständlicherweise kommt es doch trotz Projektbeschreibung immer wieder einmal zu Denkfehlern oder gerade bei Websites zu schnell überhöhter Begeisterung für das Layout statt für die Inhalte.

Der Weg bis zur großen Abschlussklausur oder bis zur Seminararbeit oder Website ist jedoch noch weit. Eine jede LdL-Lehrveranstaltung beginnt mit einer Vorstellung der Methode und der vom Dozenten gelieferten und von den Studierenden erwarteten Leistungen. Dazu werden im Idealfall schon vor der ersten Sitzung per Rund-eMail folgende Unterlagen versandt und zusätzlich auf eine Homepage gestellt:

- ein Überblickspapier zu Inhalten und Zielen des Kurses mit Literaturhinweisen (vgl. Anhang II)
- ein Semesterplan mit der inhaltlichen Aufteilung, den Anforderungen für einen Leistungsnachweis, eventuellen Hausaufgaben und Terminen (vgl. Anhang III)
- ein Form- und Stilblatt für die Projektarbeiten, sofern eine wissenschaftliche Projektarbeit einzureichen ist (z.B. Homepage, Seminararbeit etc.) (vgl. Anhang IV)
- Beispiele für Projektbeschreibungen, sofern ein wissenschaftliches Projekt durchzuführen ist (vgl. Anhang V)
- eine einseitige Erläuterung zum didaktischen Modell (vgl. Anhang VI).

Diese Materialien sind auch in der ersten Sitzung zu besprechen. Die weiteren Sitzungen werden je nach Teilnehmerzahl zunächst noch vom Dozenten oder sofort von Studierenden gestaltet. Der Dozent unterstützt dabei die Studierenden, wobei er möglichst viel andockbar sein sollte. Näheres dazu in Grzega (2003). Die Sitzung vor einer Klausur sollte noch einmal zur Wiederholung genutzt werden. Nach etwa der Hälfte des Seminars sollte eine Zwischenevaluation vorgenommen werden. Dabei gehe ich für 5 bis 10 Minuten aus dem Raum, während eine von mir beauftragte Person positive und negative Meinungen der Studierenden sammelt und Verbesserungsvorschläge einfordert. Diese trägt sie mir anschließend anonym vor der Klasse vor, so dass ich gleich einige Punkte noch einmal begründen kann oder andere für eine Verbesserung des Seminarablaufes aufgreifen kann. Letzteres führt zu meinem dritten Unterpunkt.

2.3. Der lehrökonomische Aspekt

LdL verlangt vom Dozenten Geduld und intensivere Betreuung. Immer wieder einmal muss man Eckpunkte und Eckdaten wiederholen; möglichst oft und nicht nur in einer Sprechstunde sollte man andockbar sein (per eMail, Telefon und/oder in persona). Um gerade von der gegenüber traditionelleren Lehrmethoden zeitintensiveren Betreuung nicht erdrückt zu werden, muss man sich einige zeitökonomische Verfahren überlegen. Im Folgenden biete ich einige Tipps an, mit Hilfe derer man mit seiner Zeit und Energie besser haushalten kann:

- (1) Manche Fragen der Studierenden tauchen immer wieder auf, so dass man sich für diese automatisierte eMails überlegen kann. Die Texte solcher eMails habe ich in einer separaten Datei abgespeichert, aus der ich bei Bedarf die entsprechenden Texte einfach in eine eMail hineinkopiere (Beispieltexte vgl. Anhang VI).
- (2) Während ich in meiner Anfangszeit jede einzelne Abschlussklausur noch sehr reichhaltig mit

Musterkorrekturen bzw. -lösungen versah, ist dies durch die gestiegenen Studierendenzahlen nicht mehr möglich. Alle Kursteilnehmer erhalten Musterlösungen ausgeteilt bzw. per eMail zugesandt.

- (3) Während ich in meiner Anfangszeit als Dozent noch jedem einzelnen Absolventen meines Einführungskurses auf Grund seiner Leistungen in Mitarbeit, Klausur und Sitzungsleitung individuelle Studientipps mit auf den Weg gab, teile ich nun generelle Hinweise aus. Dabei bitte ich die Studierenden, selbst zu prüfen, ob sie vorwiegend Probleme bei Reproduktions-, Reorganisations-, Transfer- oder Essayaufgaben haben und gebe dementsprechend Tipps (vgl. Anhang VII). Selbstverständlich biete ich den Studierenden auch persönliche Beratung an.
- (4) Gutachten für Seminararbeiten schreibe ich bislang noch als Wortgutachten, auch hier lassen sich jedoch formularisierte Gutachten überlegen. Daneben füge ich natürlich Anmerkungen im Manuskript an.
- (5) Die Sitzungsleitungen halte ich vom Notendruck weitgehend frei und gebe lediglich die Bewertungsstufen "gut", "schon ziemlich gut", "noch ziemlich verbesserungswürdig" ab. Wichtige Probleme und auch Lob werden an alle weitergegeben (im Kurs, per Rund-eMail, im Diskussionsforum des Kurses). Wichtige Kriterien sind für mich: Aktivierung der Kursteilnehmer, Klarheit der Arbeitsanweisungen, Darstellungsform, Linearität a posteriori, die persönliche Note. Prinzipiell verstehe ich die Sitzungsleitung eher als Übungsplattform für die Studierenden. Eine interessante Bewertungsalternative ist das Peer-Reviewing. Dabei bewerten zwei Mitstudierende anhand eines vorgefertigten Formulars (vgl. Anhang VIII) oder Leitfaden die Leistung des Teams, das mit der Sitzungsleitung beauftragt ist. Diese Methode wende ich an, wenn ich selbst einmal an einer Sitzung (z.B. auf Grund einer Vortragsreise) nicht teilnehmen kann.
- (6) Statt einer thematischen Bibliotheksführung, die mich entweder eine Sitzung oder zusätzliche Zeit kostet, gebe ich eine Bibliothekshausaufgabe bzw. -rätsel auf. Zur Lösung der "Library Work" müssen die Studierenden die wichtige Literatur zumindest einmal in der Hand gehabt, vor den wichtigen Bibliotheksregalen gestanden, die wichtigsten bibliographischen Quellen und sich ein wenig mit der Bibliothekssystematik auseinandergesetzt haben.

Ökonomisch aus Sicht des Lehrenden wäre es auch, die Studierenden mit Aufgaben oder Projekten zu betrauen, die für seine eigenen Forschungen dienlich sein können. Die Studierenden müssen dann auch erfahren, dass ihre Arbeit für die Forschung des Dozenten wichtig ist. Liefern sie eine zufriedenstellende Arbeit ab, die in einer Forschungsarbeit des Dozenten integriert werden kann, wird dies in einer Fußnote entsprechend gewürdigt.

2.4. Der pseudo-bildungsökonomische Aspekt: Anmerkungen zu LdL mit großen Gruppen

LdL ist ein hervorragendes Modell, mit dem man auch in größeren Gruppen Studierende aktivieren kann. Doch was heißt "größere Gruppen"? LdL dürfte nach meinen Erfahrungen in universitären Größen mit 20 bis 30 Studierenden die besten Ergebnisse erzielen. Bei bis zu 50 Studierenden nehmen die Teilnehmer auch noch einigermaßen viel mit. Zwischen 50 und 70 Studierenden wird es jedoch schon recht kritisch. Denn je größer die Teilnehmerzahl, desto größer müssen die einzelnen Leitungs- oder Projektteams sein und desto weniger Zeit kann der Dozent ihnen im Kurs oder in der individuellen Beratung einräumen. Das Zeitproblem schwebt als permanentes Damoklesschwert über dem Kurs, es kann sich immer wieder ein Gefühl des Gehetztseins einstellen. Ferner kann durch die Anregung zur Aktivität ein Disziplinproblem aufkommen, weil es die Natur der Studierenden ist, hin und wieder in "private" Gesprächen abzudriften. Deswegen erlaubt auch LdL nicht, an den Universitäten noch mehr Lehrkapazitäten einzusparen. Kurse mit 80 bis 800 Teilnehmern lassen sich nur bewältigen, wenn der Dozent eine frontale Vorlesung hält und am Ende per Multiple-Choice-Verfahren den Kenntnisstand der Studierenden abprüft. Dann ist aber auch die sozioökonomische Reise klar.

3. Schlussbemerkungen

Nach der jüngsten PISA-Studie schneiden deutsche SchülerInnen wieder besser ab – was vielleicht auch mit der zunehmenden Ausbreitung von LdL als Unterrichtsmethode in Schulen zu tun haben mag. Doch auch deutsche Studierende wollen gefordert und gefördert werden. LdL bzw. LdL&F ist bei Mindestrahmenbedingungen auch in Zeiten knapper finanzieller Mittel ein geeignetes didaktisches Mittel, um den Studierenden einen Unterricht zu bieten, in dem sie sowohl Handlungswissen als auch Bildungswissen erwerben können

Literaturverzeichnis

(die mit einem Asterisken versehenen Einträge sind über www.ldl.de zugänglich)

- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1990), *Flow = The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper & Row.
- Davis, Stan / Meyer, Christopher (1998), *Blur: The Speed of Change in the Connected Economy*, Reading: Addison-Wesley.
- Dörner, Dietrich / Kreuzig, Heinz W. / Reither Franz (1983), *Lohhausen: Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*, Bern etc.: Hans Huber.
- Franck, Georg (1998), *Ökonomie der Aufmerksamkeit: Ein Entwurf*, München/Wien: Hanser.
- *Grzega, Joachim (2003), "LdL in universitären Kursen: Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft", <http://www.ldl.material/berichte/uni/uni.html>
- Händeler, Erik (2003), *Die Geschichte der Zukunft: Sozialverhalten heute und der Wohlstand von morgen (Kondratieffs Globalsicht)*, Moers: Brendow.
- Malik, Fredmund (2000), *Führen Leisten Leben: Wirksames Management für eine neue Zeit*, Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Martin, Jean-Pol (1985), *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*, Tübingen: Narr.
- Martin, Jean-Pol (1994), *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr.
- *Martin, Jean-Pol (1998), "'Lernen durch Lehren' – eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt", Internet-Ms. <http://www.ldl.de/material/aufsatz/arbeitswelt.pdf>
- *Martin, Jean-Pol (1999), "Schulklasse als Betrieb: Zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt in der gymnasialen Oberstufe", in: Hemmer, Ingrid / Selzer, Helmut M. (eds.), *Für eine Schule der Zukunft: Fachdidaktische Beiträge*, 63-83, Dettelbach: Röhl.
- *Martin, Jean-Pol (2001), "'Lernen durch Lehren' – Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft", Internet-Ms. <http://www.ldl.de/material/aufsatz/tuebingen.pdf>
- *Martin, Jean-Pol (2002), "'Weltverbesserungskompetenz' als Lernziel?", *Pädagogisches Handeln: Wissenschaft und Praxis im Dialog* 6,1: 71-76.
- Martin, Jean-Pol (2003), "Individuell fördern – zu Höchstleistungen führen", Internet-Ms. <http://home.arcor.de/jean-polmartin/Vortraege/tuebingen.htm>
- Stock, Johannes et al. (1998), *Delphi-Befragung 1996/1998 "Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen"*, Basel: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Eichstätt/Münster, im Juli 2005

PD Dr. Joachim Grzega

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, D-85071 Eichstätt

joachim.grzega@ku-eichstaett.de

oder

Westfälische Wilhelms-Universität Münster, D-48143 Münster

grzega@uni-muenster.de

<http://www.grzega.de>

Anhang I: Beispiele für Projektbeschreibungen

Beispiel 1 (qualitative Forschung)

Project Name: Non-verbal Communication in Malta

Team Members: Adam Schwarz, Eva Weiß, Abel Grau

Hypothesis: “Non-verbal communication in Malta shows elements of both Arabic and British culture.”

Description: There are already a number of descriptions of British and Arabic gestures (cf., e.g., Miller 1999 and Ben Nems 1998). However, it hasn't been analyzed so far whether the British occupation of the originally Arabic nation of Malta has had any effect on the use of gestures. We will carry out a qualitative study with three exchange students from Malta. On the basis of two language guides, for English (UK) and for Arabic (no subclassification), we will select ten typically British and ten typically Arabic gestures. We will then interview the three informants separately and ask whether they know each of the gestures and what they mean to them (i.e. we will check their passive knowledge, not their active usage). We will also give the informants the chance to comment on the use of the gestures (When is the gesture used? Who uses the gesture? Etc.). (In addition, we will look for informants on various discussion forums on the internet and send the scanned pictures out to the volunteers). We will then determine to what degree Maltese non-verbal communication is a mixture of British and Arabic communicative habits. We will discuss our results with the three informants together and might thus get some more information.

Form of Publication: brief video contribution for the local university TV station

Beispiel 2 (nicht-experimentelle Forschung)

Project Name: Address Form in English Letters

Team Members: Adam Schwarz, Eva Weiß, Abel Grau

Hypothesis: “The use of *Dear sir(s)* as an address form in American, British and Irish letters has by now died out.”

Description: In 1985 Baker et al. analyzed letters to three university administrations (one in the US, one in the UK and one in Ireland), which showed that apart from gender-sensitive address forms (e.g. *Dear madam or sir*) and neutral address forms (e.g. *To whom it may concern*) the purely male address forms *Dear sir(s)* were still used not infrequently (especially in Ireland). We will use the same method that Baker et al. used and check whether the purely male and politically incorrect forms have died out now after 20 years.

Form of Publication: internet website

Beispiel 3 (experimentelle Forschung)

Project Name: American and British Greetings

Team Members: Adam Schwarz, Eva Weiß, Abel Grau

Questions: “Do American and English students differ in their choice of greeting forms in formal situations?”

Description: The difference between national varieties is hardly shed light on as far as pragmatic differences are concerned. Although there are some studies on American greeting habits and some studies on British greeting habits (e.g. the bibliography by Brown 2000), there are no comparable data because the studies are from different decades, pursue different methods or observe different situations. This void shall be filled by the following study. The study wants to check whether Americans and English students choose different forms of salutations in a specific situation. We will carry out the following experiment. Eva Weiß and Abel Grau will look for 20 American exchange students and 20 British exchange students and claim that our “professor” needs help in a sociological study on American/British culture. We will then give each of them a specific time when they should show up in the “professor’s” “office”. The “professor” will be played by Adam Schwarz, who has gray hair and is already in his 16th semester, the “office” shall be one of the professors’ offices. When the American or English volunteer enters after the “professor’s” *Come in* we will note each form of salutation and introduction. We will not only look for exclusive differences between AmE and EngE, but also for statistical differences (a phenomenon often forgotten in works on national varieties).

Form of Publication: seminar paper

Anhang IIa: erstes Beispiel für ein einleitendes Überblickspapier

Joachim Grzega, *Applied Historical Linguistics – Introductory Paper*

(Münster, 2 Feb 2005)

1. The General Idea of the Course

Historical linguistics is frequently criticized—especially by *Lehramt* students—as useless or too far away from future professional life. However, an important element of self-characterization and self-definition of every nation is always language and its history—and everybody teaching the language and the culture should also know something about its history. Moreover, I have been experiencing for many years that outside the university people are mostly interested in the *why*'s of linguistic phenomena. And this may also occur if the teacher has to deal with curious students: Why does English spelling seem so catastrophic? Why do we say *wives*, not *wifes*? Why do we say *went*, not *goed*? And what does *good-by* mean? A brief “It’s just that way” is unsatisfactory to both the students and the teacher. In this seminar we shall therefore see how the knowledge of English language history helps to answer many questions on the present-day language system. The seminar will delve into all areas of language: spelling, sounds, grammar, vocabulary and communication strategies.

2. Structure of the Course

A catalog of questions will be given to the class at the beginning of the seminar. There will be specific questions for each session. Everybody is expected to have prepared these questions with the help of the books from the literature list below. Each session will be led by an expert team of 5-6 students. In addition to the questions from the catalog, each expert team is expected to come up with additional questions and tasks relevant to the topic of the session.

Each expert student team will get 80 minutes of a session for their topic. In these 80 minutes, the team should thus

- (a) discuss the results of the relevant questions handed out at the beginning of the course (ca. 25 min.)
- (b) give out tasks they themselves have come up with and have them discussed in class (ca. 45 min.)
- (c) be open for additional questions that may come up (ca. 10 min.)

From time to time it will be necessary to illustrate or revise the structure of earlier stages of the English language in order to revise and deepen the overall knowledge. Expert teams are thus advised to be well prepared to give an outline of relevant linguistic structures with a few basic examples (e.g. on transparencies).

It is important that the lesson is structured not (at least not as a major element) in the form of a lecture up front, but in the form of activities of all participants (i.e. *Lernen durch Lehren* method as described by Grzega [2003]) (e.g. x min. group work and 1½x min. plenary discussion of results and production of *linearity a posteriori*). During group work each member of the expert team should feel responsible for two or three groups. The expert group of the preceding lesson will have to hand in a summary of the basic results by the Friday after the corresponding session. This way everybody has to deal with two topics in a more detailed way.

Despite the generally parallel structure of the lessons, the teams should nevertheless seek to give their session a personal stamp.

3. Some Recommendations for a General Revision and the Specific Topics

Here are a few literature recommendations:

- general (overview) revision: Bammesberger 1989, (Pyles 1993)
- overall treatment: Brunner 1960-62, CHEL, Faiss 1989
- Old English: CHEL, Fichte/Kemmler 1994, Mitchell/Robinson 1982, Obst/Schleburg 2004, OEC, BoTo, TOE
- Middle English: CHEL, Fichte/Kemmler 1994, Mossé 1969 & 1974, Obst/Schleburg 1999, MED
- Early Middle English: CHEL, Görlach 1994
- Shakespeare and Twain: Görlach 1994, Barber 2001, Kermode 2000, Blake 2002, CHEL VI, Mencken 1923
- phonology and spelling: Faiss 1989, Scragg 1974
- morphology and syntax: Brunner 1960-62, Visser 1969-73
- lexicology: Baugh/Cable 1978, Jespersen 1948, OED
- pragmatics/text linguistics: Jucker 1995 & 2000, Crystal 1995
- dialectology/sociology: Barnickel 1982, CHEL, Fennell 2001, Hansen/Carls/Lucko 1996, Mossé 1969 & 1974, Crystal 1995

4. Quoted and Recommended Literature, Dictionaries

[in MB = stored in the so-called *Musterbibliothek* of the Englische Seminar]

- Bammesberger, Alfred (1989), *English Linguistics*, Heidelberg: Winter.
- Barber, Charles (2001), *Early Modern English*, new ed., Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Barnickel, Klaus-Dieter (1982), *Sprachliche Varianten des Englischen*, 2 vols., [Hueber Hochschulreihe 45], München: Hueber.
- Baugh, Albert C. / Cable, Thomas (1978), *A History of the English Language*, 3rd ed., London: Routledge & Kegan Paul. [in MB]
- Blake, Norman F. (2002), *A Grammar of Shakespeare's Language*, Basingstoke etc.: Palgrave.
- Brunner, Karl (1960-62), *Die englische Sprache*, 2 vols., 2nd rev. ed., Tübingen: Niemeyer.
- CHEL = Hogg, Richard M. (ed.) (1992-2002), *The Cambridge History of the English Language*, 6 vols., Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (1995), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Faiss, Klaus (1989), *Englische Sprachgeschichte*, Tübingen: Francke.
- Fennell, Barbara A. (2001), *A History of English: A Sociolinguistic Approach*, Oxford: Blackwell. [in MB]
- Fichte, Joerg O. / Kemmler, Fritz (1994), *Alt- und Mittelenglische Literatur: Eine Einführung*, 2nd completely and rev. ed., [Literaturwissenschaft im Grundstudium 6], Tübingen: Narr.
- Görlach, Manfred (1994), *Einführung ins Frühneuenglische*, 2., erw. Aufl., Heidelberg: Winter. [in MB]
- Grzega, Joachim (2003), "LdL in universitären Kursen: Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft", <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/ldl.pdf>
- Grzega, Joachim (2004), *Bezeichnungswandel: Wie, Warum, Wozu? Ein Beitrag zur englischen und allgemeinen Onomasiologie*, Heidelberg: Winter.
- Hansen, Klaus / Carls, Uwe / Lucko, Peter (1996), *Die Differenzierung des Englischen in nationale Varianten*, Berlin: Schmidt.
- Jespersen, Otto (1948), *Growth and Structure of the English Language*, 9th ed., Oxford: Blackwell.
- Jucker, Andreas (ed.) (1995), *Historical Pragmatics: Pragmatic Developments in the History of English*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Jucker, Andreas (2000), *History of English and English Historical Linguistics*, Stuttgart: Klett.
- Kermode, Frank (2000), *Shakespeare's Language*, New York: Farrar, Straus, Giroux.
- Mencken, Henry L. (1923), *The American Language: An Inquiry into the Development of English in the US*, New York: Knopf.
- Mitchell, Bruce / Robinson, Fred C. (1982/1994), *A Guide to Old English*, revised with texts and glossary, Oxford: Blackwell.
- Mossé, Fernand (1969), *Handbuch des Mittelenglischen*, [Hueber Hochschulreihe 11], München: Hueber.
- Mossé, Fernand (1974), *Mittelenglische Kurzgrammatik*, Ismaning: Hueber. [in MB]
- Obst, Wolfgang / Schleburg, Florian (1999), *Die Sprache Chaucers: Ein Lehrbuch des Mittelenglischen auf der Grundlage von Troilus und Criseyde*, Heidelberg: Winter.

- Obst, Wolfgang / Schleburg, Florian (2004), *Lehrbuch des Altenglischen*, Heidelberg: Winter.
- Pyles, Thomas / Algeo, John (1993), *The Origins and Developments of the English Language*, 4th ed., Fortworth etc.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Scragg, D. G. (1974), *A History of English Spelling*, Manchester: Manchester University Press.
- Viereck, Wolfgang / Viereck, Karin / Ramisch, Heinrich (2002), *dtv-Atlas Englische Sprache*, München: dtv.
- Visser, Fredericus T. (1969-73), *An Historical Syntax of the English Language*, 3 vols., Leiden: Brill.

DICTIONARIES

- BoTo = Bosworth, Joseph / Toller, Thomas N. (1973-1976), *An Anglo-Saxon Dictionary*, 2 vols., reprinted and enlarged ed., Oxford: Oxford University Press.
- MED = Kurath, Hans / Kuhn, Sherman M. (eds.) (1956-), *Middle English Dictionary*, Ann Arbor: University of Michigan Press. [also available via the ULB website under the name "Middle English Compendium"]
- OED = Murray, James A.H. et al. (19...-), *Oxford English Dictionary*, Oxford: Clarendon. [also available via the ULB website]
- TOE = Roberts, Jane / Kay, Christian / Grundy, Lynne (1995), *A Thesaurus of Old English*, 2 vols., London: King's College.

Also look through the books in the library of the *Englisches Seminar* under call numbers "S FA ..." through "S KC ...".

Anhang IIb: zweites Beispiel für ein einleitendes Überblickspapier

Joachim Grzega, *Eurolinguistics – Introductory Paper*

(Münster, 2 Feb 2005)

1. The General Idea of the Course

Last year I founded a specialized internet platform to offer a venue for discussing issues on European language culture, *EurolinguistiX (ELiX)* (<http://www.eurolinguistix.com>). *European* shall be used in the same sense as defined by cultural anthropologists (cf., e.g., Huntington 1996). This refers to those nations that are characterized by a minor Greek and a major Latin heritage (including the rules of law), the (West) Roman variant of Christian religion (and its developments during the Reformation and Counter Reformation), the use of the Latin alphabet, the separation of spiritual and secular power, societal pluralism and individualism, a common history of the arts (in their broadest sense) as well as a common history of education and formation (see, for example, the development of the universities in the Middle Ages or the relatively recent introduction of compulsory education). This course is aimed at analyzing, describing and defining various aspects of European language culture (or “linguaculture”). Furthermore, it offers participants the chance to delve into one topic in a more profound way.

2. Structure of the Course

The first sessions are reserved for working on a core knowledge of European language culture. They will give an overview of the main important aspects of European language culture and language cultures in general: the writing system, the *linguae francae*, language contacts, communicative/politeness strategies (within the frame of intercultural communication) and the sociology of languages. The basis for these first sessions shall be first drafts of chapters for a popular book that I am currently writing on. The following sessions shall be dedicated to student projects. Based on these ideas as well as my introductory article for the *Journal for EuroLinguistiX (JELiX)* (<http://www.eurolinguistix.com>), teams of 3 to 5 students should formulate a specific still unanswered, European-oriented question that they want to deal with in a seminar paper, an internet project, a radio or TV program etc. (at least five languages should be respected, one of them should be English). It is also possible to compare Europe with other civilizations.

In order to find relevant studies on the topics chosen students are referred to the *ELiX* Bibliography. Student teams should then agree on a project design, i.e. how they want to answer their questions. Topics may be of qualitative nature (e.g. historical questions) or of quantitative nature (e.g. the use of specific language forms in different speech (sub-)communities). In the latter instance, empirical analyses are required (cf. Albert/Koster 2002); empirical data can be gathered—depending on the topic—through text analyses (i.e. “text” in a broad sense), questionnaires, interviews, discussions (you are expected to use especially the *ELiX* discussion forum), language guides (e.g. the series *Kauderwelsch* and the relatively new series *PONS Reisewörterbuch und Sprachführer mit interkulturellen Tipps*). Each team must hand in their project design at the latest by the date indicated in the syllabus; team members are expected to initiate and lead a thread or participate in another way on the *ELiX* discussion forum. You may find team members on the corresponding discussion thread for our seminar on www.zum.de (> “Foren” > “sprachliche Fächer”).

Each student team will get 40 minutes of a session for their topic. In these 40 minutes, the team should

- (a) impart the basic knowledge of their research field, i.e. not (at least not as a major element) in the form of a lecture up front, but in the form of activities of all participants (i.e. *Lernen durch*

Lehren method as described by Grzega [2003]) (e.g. x min. group work and 1½x min. plenary discussion of results and production of *linearity a posteriori*) (cf. also my course website),

- (b) present their own project design and first results (5-10 min.),
- (c) be open for discussing their results in class (5-10 min.). A one-page summary of the most important points will have to be written by another team and will be distributed via e-mail within four days.

The final version of the project (which should approximately equal a 20-page seminar paper, no matter what the form may be) will have to be handed in by the date indicated in the syllabus. Contents and form of the project should be based on the style sheet included in the Reader. The projects can be presented in an academic or a non-academic language, but the method must always be academic.

3. Some Ideas for Special Projects

Apart from the ideas mentioned in my *JELiX* introductory article (Grzega 2004), here are some more ideas for student projects:

- European culture assimilator (explanation of intercultural communicative breakdowns, so-called “critical incidents”): evaluation of critical incidents by people from different European countries (each country chosen should be represented by ca. 15 informants)
- intranational difference in politeness strategies (can also be written as a state-of-the-art article, in case there are enough publications)
- the influence of a specific European language on the other European languages
- the influence of a specific non-European language (e.g. Arabic) on European languages
- the phenomenon of wanderwords
- how North America and Latin America split from European language civilization
- analysis of historical (European) communication guides
- the use of comics in teaching intercultural communication (e.g. Asterix)
- European national stereotypes reflected in the figurative use of ethnic names
- statistics on Anglicisms (and/or pseudo-Anglicisms) in European languages (cf. Bhatti 1998)
- internationalisms in European languages
- the teaching and acquiring of semicommunicative competence (semicommunication) (cf. Kischel 2002 or the projects under www.eurocomcenter.com)
- loan influence on idiomatic expressions
- (Euro-)Latin as EU lingua franca
- English as a non-native language (cf. Jenkins/Modiano/Seidlhofer 2001, Harris 2002, Seidlhofer 2004)
- what kind of linguistic knowledge do people consider part of a “Euro-Competence”?

4. Quoted and Recommended Literature

- Albert, Ruth / Koster, Cor J. (2002), *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: Ein methodologisches Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr Studienbücher. (for chi-square tests, including Yates correction, cf. also <http://www.unc.edu/~preacher/chisq/chisq.htm>)
- Asher, R. E. (ed.) (1994), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 10 vol., Oxford etc.: Pergamon.
- Bhatti, Karin Iqbal (1998), “Comics und interkulturelle Kommunikation”, in: Jonach, Ingrid (ed.), *Interkulturelle Kommunikation*, [Sprache und Sprechen 24], 219-228, München/Basel: Reinhardt.
- Bußmann, Hadumod (1996), *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, London et al.: Routledge.
- CHEL = Hogg, Richard M. et al. (eds.) (1992-2001), *Cambridge History of the English Language*, 6 vol., Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (1997), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleischer, Wolfgang / Helbig, Gerhard / Lerchner, Gotthard (eds.) (2001), *Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*, Frankfurt (Main) etc.: Lang.
- Grzega, Joachim (2003), “LdL in universitären Kursen: Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die

- Wissengesellschaft", <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/ldl.pdf>
- Grzega, Joachim (2004), "Why We Need an Internet Venue for Studying European Language Culture", *Journal for EuroLinguistiX* 1: 1-8.
- Harris, Roy (2002), "English: How Not to Teach It", *The European English Messenger* 11,2: 57-61.
- Huntington, Samuel (1996), *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster.
- Jenkins, Jennifer / Modiano, Marko / Seidlhofer, Barbara (2001), "Euro-English", *English Today* 17,4: 13-19.
- Kischel, Gerhard (2002), *EuroCom: Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, Hagen: FernUniversität.
- LRL = Holtus, Günter / Metzelin, Michael / Schmitt, Christian (eds.) (1988ff.), *Lexikon der romanistischen Linguistik*, Tübingen: Niemeyer.
- Seidlhofer, Barbara (2004), "Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca", *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 209-239.
- Wendt, Heinz F. (1987), *Sprachen*, corr. ed., Frankfurt (Main): Fischer.

Introduction to various disciplines of linguistics with rich bibliographies are offered by the following book series:

- *Narr Studienbücher* (Tübingen: Narr)
- *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (Berlin etc.: de Gruyter)
- *Anglistische Arbeitsbücher* (Tübingen: Niemeyer)
- *Germanistische Arbeitsbücher* (Tübingen: Niemeyer)
- *Studium Kompakt* (Berlin: Cornelsen)

Cf. also the thematic surveys on <http://www.linguistlist.org> and the brief overview chapters in Crystal (1997).

For many languages there are good encyclopedias of overview and state-of-the-art articles. On English cf. the CHEL, on German Fleischer/Helbig/Lerchner (2001), on the Romanic languages cf. the LRL. Good dictionaries of language(s) and linguistics are Bußmann (1996) and Asher (1994) (for language descriptions cf. also Wendt 1987).

Information on specialized literature can be found in the most encompassing linguistic bibliography, the MLA bibliography, available via the university library's website. Don't forget to search the internet for valuable information, but don't forget either that there more and less trustworthy and more and less academic websites. Concerning international communication see also the first basic projects that I started with my students under <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/schule.htm>). And don't forget <http://www.eurolinguistix.com>.

Anhang IIIa: erstes Beispiel für einen Semesterplan

HS APPLIED HISTORICAL LINGUISTICS: EXPLAINING MODERN ENGLISH

Summer Semester 2005

Instructor:	Joachim GRZEGA
Office:	323 (Johannisstraße 12-20)
Phone:	(0251) xxx (Secretary: xxx, Room xxx, Phone xxx)
E-Mail:	xxx
Office Hours:	Tuesdays, 11:00-12:00 a.m.
Class Time:	Mondays, 9:15-10:45 p.m.
Room:	H19 (Johannisstraße 12-20)
Overview:	Cf. the introductory paper on my course website under http://www.anglistik.uni-muenster.de/Materialien/Grzega .
Seminar Field:	A.2-4/I.1-3, II.4-6, III.7-9
Grading:	70% test, 30% class participation (including homework assignments and presentation in class) (both parts must be passed) (You're not allowed to be absent more than twice.)

SYLLABUS

<i>Apr 18</i>	organizational issues, general introduction and overview; Reading Assignment: intro paper (cf. my course website)
<i>Apr 25</i>	Shakespeare and Mark Twain and some of their linguistic characteristics
<i>May 02</i>	phonology and spelling
<i>May 09</i>	morphology and syntax: nouns and adjectives
<i>May 23</i>	morphology and syntax: pronouns
<i>May 30</i>	morphology: verbal system
<i>Jun 06</i>	syntax: verb system
<i>Jun 13</i>	syntax: finite and non-finite clauses (relative + other subord. clauses, -ing + inf. constructions)
<i>Jun 20</i>	lexicology: creating new words (borrowings and word-formation patterns)
<i>Jun 27</i>	lexicology: re-applying old words (semantic changes)
<i>Jul 04</i>	pragmatics (greeting, thanking, begging, etc.) and text linguistics (sermons, treaties etc.)
<i>Jul 11</i>	dialectology/sociolinguistics (AmE : BrE : AusE ..., Cockney, AAVE)
<i>Jul 18</i>	exam (90 min.)

N.B.:

permanent homework assignment = preparation of questions; there will also be additional homework assignments
Summaries of sessions must be handed by the Friday following each session.

Anhang IIIb: zweites Beispiel für einen Semesterplan

HS EUROLINGUISTICS: EUROPEAN LANGUAGE CULTURE (WITH SPECIAL FOCUS ON ENGLISH)

Summer Semester 2005

Instructor:	Joachim GRZEGA
Office:	323 (Johannisstraße 12-20)
Phone:	(xxx) xxx (Secretary: xxx, Room xxx, Phone xxx)
E-Mail:	xxx
Office Hours:	Tuesdays, 11:00-12:00 a.m.
Class Time:	Tuesdays, 9:15-10:45 p.m.
Room:	H17 (Johannisstraße 12-20)
Overview:	Cf. the introductory paper on my course website under http://www.anglistik.uni-muenster.de/Materialien/Grzega .
Grading:	50% seminar paper, 30% test, 20% class participation (including homework assignments and presentation in class) (all parts must be passed) (You are not allowed to be absent more than twice.)

SYLLABUS

<i>Apr 19</i>	organizational issues, general introduction and overview; RA: intro paper (cf. my course website)
<i>Apr 26</i>	linguae francae and language contacts in Europe's history; RA: cf. my course website
<i>May 03</i>	comparison of European language systems; RA: cf. my course website
<i>May 10</i>	intercultural and intracultural communication; RA: cf. my course website
<i>May 24</i>	Europe's linguistic future; RA: cf. my course website
<i>May 31</i>	projects
<i>Jun 07</i>	projects
<i>Jun 14</i>	projects
<i>Jun 21</i>	projects
<i>Jun 28</i>	projects
<i>Jul 05</i>	projects
<i>Jul 12</i>	projects
<i>Jul 19</i>	test (20-30 min.)

N.B.:

RA = reading assignment; there will also be additional homework assignments

A first draft of the project design must be handed in via e-mail by April 30, 2004 at the latest (design must include: short project name, team members, question/topic, brief description of already existing information/literature and justification of project as "new", research methods, intended form of publication)

Final versions of projects are due on September 15, 2005.

Anhang IV: Form- und Stilblatt

The grade you get will depend on the **structure and contents** of your seminar paper. The paper is to show

- that you have understood the relevant literature
- that you are able to evaluate the relevant literature
- that you are able to carry out studies/analyses by yourself

The paper should basically consist of three parts: an introductory part (where you say what the topic/question of your paper is, why you have chosen it, what the research literature says on the topic and what it doesn't, what is new in your paper and what the method will be that you are going to apply to get the new data/information/knowledge you are aiming for), a main part (where you carry out your own research, always respecting the relevant literature and trying to present your research in a readable, illustrative way), some sort of conclusion (where you summarize the main points of your research and/or where you may open new questions that could be answered with your results and/or where you relate your results to a more general question). In addition, you will have to write an abstract (i.e. summary, overview) of your paper (not longer than 1 p.).

Make sure that your style reflects the goal and addressee of your paper (e.g. don't use a journalistic style if you're writing an empirical study).

Manuscript Form

I do not force you to use a specific system of manuscript form as long as you are consistent and use one of the usual systems. The following directions are mainly just one suggestion.

Language. Your paper can be in English or German (British English, American English, German German, Austrian German). But be consistent. If your paper is in English, your abstract has to be in German; if your paper is in German, the abstract has to be in English—**this is obligatory!**

Quotations/Citations. Brief quotations appear in “...” within the normal flow of the text; longer quotations should appear as a separate, indented block (possibly in “...”). The wording of quotations **must** be given as in the original; if you add or omit passages, these must be put in square brackets, e.g. “Frank [...] Sinatra” or “F[ancis] A[lbert] Sinatra.”

Fonts and General Format. In recent years it has become common to indent the first line of a paragraph. Single inverted commas are normally reserved for sememes, italics for linguistic material (object language), e.g. “The Italian word *ragazza* means ‘young female human,’ but it is not entirely identical with our *girl*.” Italics are also used for book-titles and titles of periodicals. Capitalization in English is used with headings and titles; here everything is capitalized save form words not longer than 7 letters. Leave a sufficiently wide margin for corrections on the right and on the bottom. Spacing: 1.5 or 2.

References. References in the text can be given in short form (cf. “Bammesberger 1996: 230”), either in the text or in a footnote (use consecutive numbers, no stars etc.). All passages that do not show your own thoughts, no matter whether quoted or just summarized, **must** be marked that way. Full citation of literature referred to should appear in a bibliography at the end of your paper (with the heading *References*, or *Bibliography*). The following examples show one possible format:

Bammesberger, Alfred (1996), “Gotisch *ansis* und urgermanisch **ans(u)-*”, *Namenforschung* 31: 231-240.

Bammesberger, Alfred (1998a), “Anmerkungen zum Baseler Epigramm”, in: Bammesberger 1998c: 121-126.

Bammesberger, Alfred (1998b), “Etymologie: Litauisches”, in: Bammesberger 1998c: 297-304.

Bammesberger, Alfred (ed.) (1998c), *Baltistik: Aufgaben und Methoden*, Heidelberg: Winter.

Fill, Alwin (1995), “Contrastive Ecolinguistics: A New Field for Linguistic Ploughshares?”, in: Riehle, Wolfgang / Keiper, Hugo (eds.), *Anglistentag 1994 Graz*, [Proceedings of the Conference of the German Association of University Teachers of English 16], 501-512, Tübingen: Niemeyer.

Grzega, Joachim (2003), “LdL in universitären Kursen: Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft”, internet ms. <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/uni.html>

Grzega, Joachim (2004), “A Qualitative and Quantitative Presentation of the Forces for Lexemic Change in the History of English”, *Onomasiology Online* 5: 15-55. (<http://www.onomasiology.de>)

Schwarz, Monika / Chur, Jeannette (1998), *Semantik: Ein Arbeitsbuch*, 2nd rev. ed., Tübingen: Narr.

Scholarly internet books and journal articles can be listed the same way (with URL in brackets); other websites should additionally include the date you last saw the page. Sometimes it might not always be possible to give all the usual information; you should at least give the URL and the date you saw the page (short websites should preferably be attached to your paper as an appendix).

Anhang V: Papier zum didaktischen Konzept

Das Grundprinzip, das unserem Kurs zu Grunde gelegt werden soll, ist *Lernen durch Lehren (LdL)*, das von dem Eichstätter Didaktiker Professor Dr. Jean-Pol Martin in den 1980er Jahren entwickelt worden ist. Kernidee der Methode ist, möglichst viel Lerner zu möglichst viel Aktivität zu führen und dazu als Grundprinzip **den Lernern selbst möglichst viele Lehrfunktionen zu übertragen**. Das mit der Stundenleitung beauftragte Schülerteam (ggf. auch mal eine Einzelperson) muss sich zu den einzelnen zu vermittelnden Inhalten eine geeignete Methode überlegen (Frontalunterricht, Partnerarbeit, Arbeit in 3er- oder 4er-Gruppen, Mindmapping, Diskussion u.Ä.; Besprechung von Primärtexten, Textanalyse, Lückentexte, „Versuche“, sprachliche Spiele im weitesten Sinn, Besprechung von Fragen und Problemen aus dem Sprachunterricht u.Ä.). Die Rolle des einstigen Lehrers ist jene des vorbereitenden, begleitenden und unterstützenden Moderators – oder besser Supervisors. Mit LdL werden **Kreativität, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein** und nicht zuletzt die allseits geforderten **Schlüsselqualifikationen** (wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, komplexes Denken, das Suchen und Finden von Informationen, **exploratives Verhalten**, Präsentationsfähigkeit, Projekt- und Internetkompetenz, **Generierung von Wissen bzw. Strukturierung von Informationen**) einschließlich der Tugenden der Pflichterfüllung (wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer) gefordert und gefördert.

Mit LdL verabschiedet man sich nämlich auch von der lebensfernen Linearität a priori des Frontalunterrichts; LdL stürzt Schüler zunächst in lebensnahe Unsicherheit (die durch das Internet noch verstärkt worden ist), sie müssen **Unbestimmtheiten aushalten** und lernen, Ungeordnetes und Komplexes erst allmählich allein, im Team, mit der Klasse oder mit dem Supervisorlehrer a posteriori linear zu machen und somit immer mehr und immer größere **kognitive Landkarten zu entwickeln**. Ein reiner Frontalunterricht (nur mit leichten Frage-Antwort-Spielchen angereichert) gibt dem Vortragenden oft den Eindruck, dass viele Inhalte in rascher Zeit gemeistert werden. Erst wenn die Partizipation vieler gewährleistet ist, erst wenn Unvorhergesehenes ermöglicht wird, kommt man in Situationen, wo man sich erstens sagt, „ich dachte, es wäre allen klar“ – oder sogar „ich dachte, es wäre mir klar“. Oft kommen interessante Fragen, Aspekte, Erfahrungen auf, auf die der einzelne zunächst gar nicht kommen kann. Solche Anmerkungen können dann durchaus mit einem generellen Problem verknüpft sein, das man gemeinsam lösen kann. Unklare, z.T. recht komplexe Situationen sollten dann zunächst reduziert werden und im Dialog (oder besser: „Polylog“) über Impulse in Thesen- und Antithesenform zu Synthesen führen, mit denen wir unsere kognitive Landkarten der verschiedenen Areale des Verbsystems besser strukturieren, verknüpfen und erweitern können. Es gilt, möglichst alle Teilnehmer zu aktivieren und möglichst viele ihrer Synapsen in Bewegung zu bringen: dies ist der Anfang von **Forschung**. Nur wenn man sich selbst mit einem Stoff auseinandersetzt, wenn man ihn selbst beobachtet, **wenn man ihn gleichsam selbst „begreift“, dann kann man ihn auch begreifen**. Dabei geht man schrittweise und ggf. immer wieder neu an den Stoff heran, stellt selbst Beobachtungen auf, sammelt Informationen und gelangt so zu übergreifendem Wissen. Im Idealfall ist die kognitive Landkarte des Leitungsteam schon deutlich größer als jene der übrigen Teilnehmer (!): die Leitungsteams sollten in den Vorbereitungen schon gewisse Probleme erahnen. Freilich können dabei nicht alle Fragen und Fälle antizipiert werden; nochmals verweise ich auf die Wichtigkeit des Dialogs/„Polylogs“ im Unterricht – denn je mehr TeilnehmerInnen sich an der Lösung eines Problems beteiligen, desto mehr fließen hilfreiche unterschiedliche Kenntnisse und Kompetenzen in die Lösung des Problems ein. Das Leitungsteams soll dabei lernen, eine Führungs- oder Moderationsrolle zu übernehmen, um die übrigen TeilnehmerInnen zu Aha-Erlebnissen zu führen (Martin bezeichnet dies als Teil einer **„Weltverbesserungskompetenz“**). Das Glücksgefühl, das wir empfinden, wenn wir ein Problem selbst lösen durften und konnten, bezeichnen die Psychologen als **Flow-Effekte**. In unseren Sitzungen sollte es möglichst viele Möglichkeiten zu solchen Flow-Effekten geben.

Einige Hinweise zur Sitzungsgestaltung: Übergreifende Fragen (Wissensfragen) können als Einstieg gewählt werden, aber auch als Abschluss. Definitionen können freilich frontal eingeführt werden, entweder a priori oder a posteriori. Bei Wiederholungen sollte man statt Definitionsfragen lieber Anwendungs-/Transferfragen stellen und bei etwaigen Problemen dann sekundär eine Definition wiederholen lassen. Man sollte für eine **angenehme und freundliche Kursatmosphäre** sorgen. Es sollte auch versucht werden, Elemente einzubauen, an die man sich auf Dauer erinnert (z.B. hat einmal ein Team Cartoons zu den Themen „Aktiv:Passiv“ und „Thema:Rhema“ gezeichnet, ein anderes Team hat zum Thema Lehnwörter ein Kreuzwörterrätsel erstellt). **Aufmerksamkeitsressourcen** gelten als eine der wichtigsten Währungen unserer Zeit. Am Ende jener Sitzung muss eine Art Zusammenfassung der wichtigsten Punkte erfolgen. Wenn sich die Kursteilnehmer schon auf „ungeordneten, unlinearen“ Unterricht einlassen, dann ist auf jeden Fall eine **Linearität a posteriori** zu gewährleisten (ggf. noch eine schriftliche Zusammenfassung von einem anderen Team zu erstellen). Das größte Problem ist all meinen Kursen war stets das Zeitproblem. Man überschätzt das Zeitkontingent, das zur Verfügung steht. Man sollte sich daher einen gut durchdachten Zeitplan überlegen. Bei Leitung einer Gesamtsitzung sind grundsätzlich 10-15 Min. für mich zu reservieren. Dauert eine Gruppen- oder Partnerarbeit x Min. (z.B. 10 Min.), dann sind erfahrungsgemäß mindestens $x + \frac{1}{2} x$ Min. (z.B. $10 + 5 = 15$ Min.) für die Besprechung zu veranschlagen. Bei der Leitung von Wiederholungssequenzen sollten Transferfragen und eine Diskussionsfrage (Ideensammlung zu einer weiterführenden Frage) eingebaut werden. Bei Fragen während der Sitzungsvorbereitung bin ich stets ansprechbar. Die Sitzung sollte auch einmal mit mir vorbesprochen werden.

Basisartikel zu LdL an der Uni: unter <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/uni.htm> (Joachim Grzega).

Anhang VI: Beispiele für standardisierte eMail-Texte

- Wenn du in den Büchern, die im Überblickspapier aufgeführt sind, nicht fündig wirst, solltest du für die Literatursuche mal die MLA-Bibliographie konsultieren (über www.ku-eichstaett.de/Bibliothek > ELib). Gib zum Beispiel die folgenden Stichwörter ein:
- Alle Vorgaben zum Layout der Seminararbeit findest du auf meinem Stilblatt (erhältlich über meine Diensthomepage www.anglistik.uni-muenster.de/Materialien/Grzega).
- Die Pflichtscheine für die Zwischenprüfung bei Lehramt Gymnasium sind (a) Phonetics and Phonology (BrE oder AmE; nach Besuch von Pronunciation und Intonation Practice), (b) Englisch-Deutsch I, (c) Proseminar Literaturwissenschaft (Anglistik oder Amerikanistik), (d) Proseminar Sprachwissenschaft (wenn du für die fachwissenschaftliche Prüfung Sprachwissenschaft oder Anglistische Literaturwissenschaft wählen willst) oder den Einführungsschein Sprachwissenschaft (wenn du für die fachwissenschaftliche Prüfung Amerikanistik wählen willst). Die Prüfung selbst besteht aus einer schriftlichen Prüfung (90 Min. Übersetzung Deutsch-Englisch + 60 Min. Grammatik) und einer mündlichen Prüfung (30 Min. -- die Bedingungen machst du mit dem Prüfer/der Prüferin selbst aus). Ausführlicheres zu den Studien- und Prüfungsbedingungen findest du auf unserem Wegweiser unter <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/euvs.htm> > Sonstiges). Du kannst dir vom Prüfungsamt auch ein Anmeldeformular geben lassen, dem du dann entnehmen kannst, welche Scheine du vorlegen musst.
- Wenn du zu meiner regulären Sprechstunde (Di, 14-15h) nicht kommen kannst, schlag mir drei Alternativ-Termine vor und ich suche mir dann einen aus.
- Ja, du kannst gerne die Zwischenprüfung bei mir ablegen. Die Prüfung ist dreigeteilt. Du darfst mir zwei Themengebiete angeben (je enger das Thema, desto mehr Detailwissen würde ich erwarten); der dritte Teil der Prüfung besteht aus einem Rundumschlag, bei dem ich mir im Wesentlichen das Wissen aus einem Einführungskurs erwarte. Die Prüfung findet auf englisch statt, und die Sprachkenntnisse müssen laut Prüfungsordnung bei der Notenvergabe mit bewertet werden.
- Ja, ich kann dir ein Gutachten verfassen. Dazu brauch ich einen Überblick über die Noten all deiner Pflichtscheine, alle Scheine mit der Note 1 oder 2 sowie eine Übersicht über deine außercurricularen Aktivitäten. Teil mir auch nochmal deinen genauen Studienbeginn, deinen Studiengang und die Studienfächer mit. In welcher Sprache muss das Gutachten verfasst sein? Wenn es für das Gutachten ein Formular gibt, brauch ich auch dieses. Gib mir dann bitte zwei Wochen für die Erstellung des Gutachtens Zeit.
- Danke für das Interesse. Leider sind meine Kurse im Augenblick alle schon voll belegt. Du kannst dich in die Warteliste bei Frau Remke (Zi. 104) eintragen, aber auch diese ist schon relativ lang. Sollte ein Platz für dich frei werden, bekommst du Bescheid. Wenn die Teilnehmeraufnahme abgeschlossen ist, bringe ich einen Aushang am Schwarzen Brett an.

Anhang VII: Beispiele für Studientipps

- Wer in der Klausur mindestens 2– bekommen hat, ist nun grundsätzlich auf einem guten und richtigen Weg im Englisch-Studium. Freilich ist es immer schwer, aufgrund einer einzigen Klausur irgendwelche Tipps zu geben. Ich will hier dennoch einige allgemeine Anmerkungen und Warnschüsse geben und euch aber bitten, dass ihr euch dann selber Gedanken macht, in wie weit eure Fehler sich auch mit den Fehlern in anderen Klausuren decken und in wie weit meine Anmerkungen zutreffen könnten. Ich biete dann jeder bzw. jedem an, zu einem eigenen (Beratungs-)Gespräch zu mir zu kommen (bitte Termin ausmachen und Klausur oder Klausuren mitbringen).
- Die Klausur enthielt ganz bewusst Reproduktionsaufgaben (Aufgaben xxx, xxx, xxx), Reorganisationsaufgaben (Aufgaben xxx, xxx), Transferaufgaben (Aufgaben xxx, xxx, xxx) und eine Ideensammlung (Aufgabe xxx)
- Wer bei den Reproduktionsaufgaben die Note 3 oder schlechter (oder bei den Reorganisationsaufgaben die Note 4 oder schlechter) bekommen hat, sollte prüfen, ob er an seiner Lerntechnik nicht etwas ändern muss (z.B. seinen eigenen Kenntnisstand anhand von Übungen mit Lösungsvorschlägen prüfen; in Partnerarbeit, indem man prüft, ob der Partner Erklärungen des Gelernten versteht; überprüfen, ob man den Stoff nicht nur “runterbeten” kann, sondern ob man ihn auch verstanden hat). Ohne die Kenntnis und das Verständnis von Grundbegriffen sind Transferaufgaben schwer zu lösen. Und ohne die Kenntnis und das Verständnis von Grundbegriffen lässt sich kein Unterricht gestalten. Wo nützen didaktische Fähigkeiten, wenn diese inhaltsleer sind.
- Wer bei den Transferaufgaben, bei Aufgabe 5 oder bei der Ideensammlung die Note 3 oder schlechter bekommen hat, sollte prüfen, ob die Lösungen mit Anmerkungen wie “unklar”, “ungenau”, “Ausdruck”, “zusammenhanglos”, “Satzbau” versehen sind. Tritt dies mehrmals auf, dann ist es an der Zeit, sich über zwei Dinge klar zu werden: (1) Muss ich das systematische Denken noch besser üben? (2) Muss ich an meinem Ausdruck im Deutschen oder Englischen noch feilen? Beides lässt sich trainieren. Zu Punkt (1) empfiehlt sich z.B. die aktive Auseinandersetzung mit Grammatikregeln (Mutter- oder Fremdsprache), sprachhistorischen Einzelfragen, philosophischen Grundthemen (*Sofies Welt* lesen!), mathematischen Problemen (etwa aus dem Grund- und Leistungskurs), wirtschaftlichen Phänomenen, Klassifizierung von Gemälden und architektonischen Bauwerken, Analysieren von Musikstücken, (tages-) politischen Themen. Zu Punkt (2) empfiehlt sich vor allem das bewusste Achten auf den Stil von Essays in journalistischen Qualitätsblättern (wie z.B. *Die Zeit*) oder das Lesen von Werken/Beiträgen, deren Autoren sich bekanntermaßen durch guten Stil auszeichnen (einige Autoren, die ich empfehlen kann: Alt-Bundeskanzler Helmut Schmidt, Hellmut Karasek, Artikel unserer Professoren xxx und xxx – Harry Potter darf’s aber auch mal sein); außerdem lässt sich mit Übungsbüchern zur Übersetzung in die Muttersprache gut arbeiten (wenn in den Lösungsvorschlägen auch Alternativen diskutiert werden).

Anhang VIII: "Peer Reviewing"

Kurs

zu beurteilendes Thema

1. Wie war der Gesamteindruck der Stunde?
2. Welche Präsentationsweisen wurden gewählt?
3. Wie hoch war der Anteil der Gruppenarbeit?
4. Wie groß waren die Einzelgruppen?
5. Waren die Aufgabenstellungen klar?
6. Ist das Leitungsteam auf die Fragen der Studierenden eingegangen?
7. War das Leitungsteam gut vorbereitet?
8. War am Ende klar, was die wichtigsten Inhalte sind?
9. Was war die besondere Note der Sitzung und des Leitungsteams?
10. Was war besonders verbesserungswürdig?