

Stocker, Christa

Induktiv und intuitiv: Chancen einer phänomengeleiteten Beschäftigung mit Linguistik

Kerres, Michael [Hrsg.]; Voß, Britta [Hrsg.]: *Digitaler Campus: Vom Medienprojekt zur nachhaltigen Mediennutzung auf dem Digitalen Campus*. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2003, S. 178-187. - (Medien in der Wissenschaft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Stocker, Christa: Induktiv und intuitiv: Chancen einer phänomengeleiteten Beschäftigung mit Linguistik - In: Kerres, Michael [Hrsg.]; Voß, Britta [Hrsg.]: *Digitaler Campus: Vom Medienprojekt zur nachhaltigen Mediennutzung auf dem Digitalen Campus*. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2003, S. 178-187 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122519 - DOI: 10.25656/01:12251

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122519>

<https://doi.org/10.25656/01:12251>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Michael Kerres, Britta Voß (Hrsg.)

Digitaler Campus

**Vom Medienprojekt zum nachhaltigen
Medieneinsatz in der Hochschule**



Michael Kerres, Britta Voß (Hrsg.)

Digitaler Campus

Vom Medienprojekt zum nachhaltigen
Medieneinsatz in der Hochschule



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 24

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436

ISBN 3-8309-1288-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2003

<http://www.waxmann.com>

E-Mail: info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Titelbild: Britta Voß

Satz: Stoddart Satz und Layout, Münster

Druck: Buschmann, Münster

gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

Michael Kerres, Britta Voß

Vorwort: Vom Medienprojekt zur nachhaltigen
Mediennutzung auf dem Digitalen Campus9

Vom Projekt zur Hochschulentwicklung

Karen Beyer, Marion Bruhn-Suhr, Jasmin Hamadeh

Ein Weiterbildungsprojekt als Promotor von Hochschul-
entwicklung – Realität oder Größenwahn?..... 15

Birgit Drolshagen, Ralph Klein

Barrierefreiheit – eine Herausforderung für die
Medienpädagogik der Zukunft.....25

Heiko Feeken

Qualitätssicherung für nachhaltige Strukturen in der
ICT-basierten Lehreraus- und -fortbildung.....36

Birgit Feldmann, Gunter Schlageter

Das verflixte (?) siebte Jahr – Sieben Jahre Virtuelle Universität44

Heidemarie Hanekop, Uwe Hofschröder, Carmen Lanfer

Ressourcen, Erfahrungen und Erwartungen der Studierenden
– Bausteine für Entwicklungsstrategien.....53

Andreas Knaden, Martin Giesecking

Organisatorische Umsetzung eines E-Learning-Konzepts einer Hochschule
am Beispiel des Zentrums virtUOS der Universität Osnabrück.....63

Benedetto Lepori, Lorenzo Cantoni, Chiara Succi

The introduction of e-learning in European universities:
models and strategies74

Akiko Hemmi, Neil Pollock, Christine Schwarz

If not the Virtual university then what?84

Jörg Stratmann, Michael Kerres

Ansatzpunkte für das Change-Management beim
Aufbau einer Notebook-Universität.....93

<i>Volker Uhl</i> Strategisches Management von virtuellen Hochschulen. Positionierung auf dem Bildungsmarkt	104
---	-----

Integration des E-Learning in die Hochschule

<i>Martin Ebner, Jürgen Zechner, Andreas Holzinger</i> Die Anwendung des 3-2-1 Modells didaktischer Elemente in der Hochschulpraxis	115
---	-----

<i>Peter Grübl, Nils Schnittker, Bernd Schmidt</i> Gibt es den „elektronischen Nürnberger Trichter“?	127
---	-----

<i>Marion Hartung, Wilfried Hesser, Karola Koch</i> Aufbau von Blended Learning mit der open source E-Lernplattform ILIAS an einer Campus-Universität	139
---	-----

<i>Uwe Hoppe, Corinna Haas</i> Curriculare Integration elektronischer Lehr-Lernmodule in die traditionelle Präsenzlehre – dargestellt am Beispiel des Projektes IMPULS ^{EC}	149
--	-----

<i>Anja Osiander</i> @_I-T-A: Rechnereinsatz im klassischen Seminar	160
--	-----

<i>Cornelia Rizek-Pfister</i> Präsenzunterricht, Fernunterricht: Die Suche nach dem optimalen Mix.....	170
---	-----

<i>Christa Stocker</i> Induktiv und intuitiv: Chancen einer phänomengeleiteten Beschäftigung mit Linguistik.....	178
--	-----

Innovative didaktische Lernszenarien

<i>Claudia Bremer</i> Lessons learned: Moderation und Gestaltung netzbasierter Diskussionsprozesse in Foren	191
---	-----

<i>Jörg Caumanns, Matthias Rohs, Markus Stübing</i> Fallbasiertes E-Learning durch dynamische Verknüpfung von Fallstudien und Fachinhalten	202
--	-----

<i>Manfred Heydthausen, Ulrike Günther</i> Die Verknüpfung von systematischem und fallorientiertem Lernen in Lern-Informationssystemen.....	215
<i>Horst O. Mayer</i> Verringerung von trägem Wissen durch E-Learning.....	226
<i>Ursula Nothhelfer</i> Kooperatives handlungsorientiertes Lernen im Netz.....	238
<i>Robert Gücker, Klaus Nuyken, Burkhard Vollmers</i> Entdeckendes Lernen als didaktisches Konzept in einem interdisziplinären Lehr-Lernprogramm zur Statistik	250
<i>Ursula Piontkowski, Wolfgang Keil, Yongwu Miao, Margarete Boos, Markus Plach</i> Rezeptions- und produktionsorientiertes Lernen in mediengestützten kollaborativen Szenarien.....	260
<i>Robert Stein</i> E-Bau: Aktives Lernen und Arbeiten in der Baubranche	270
<i>Gert Zülch, Hashem Badra, Peter Steininger</i> Live-Fab – CNC-Programmierung und Montageplanung in einer virtuellen Lernfabrik	282
 Mobiles Lernen und neue Werkzeuge	
<i>Lars Bollen, Niels Pinkwart, Markus Kuhn, H. Ulrich Hoppe</i> Interaktives Präsentieren und kooperatives Modellieren.....	295
<i>Gerd Kaiser, Dr. Trong-Nghia Nguyen-Dobinsky</i> Multimediale, interaktive und patientennahe Lehrszenarien in der medizinischen Ausbildung.....	305
<i>Marc Krüger, Klaus Jobmann, Kyandoghene Kyamakya</i> M-Learning im Notebook-Seminar.....	315
<i>Claus-Dieter Munz, Michael Dumbser, Sabine Roller</i> Über den Einsatz von Notebooks in der Ingenieurausbildung am Beispiel der Vorlesung „Numerische Gasdynamik“.....	326

<i>Heike Ollesch, Edgar Heineken, Frank P. Schulte</i> Das Labor im Rucksack – mobile computing in der psychologischen Grundlagenausbildung	337
<i>Tobias Schubert, Bernd Becker</i> Das mobile Hardware-Praktikum	346
<i>Tobias Thelen, Clemens Gruber</i> Kollaboratives Lernen mit WikiWikiWebs	356
<i>Debora Weber-Wulff</i> Teaching by Chat	366
Informationsmanagement in der Hochschule	
<i>Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen</i> Pädagogische Metadaten im E-Learning	379
<i>Annika Daun, Stefanie Hauske</i> Erfahrungen mit didaktischen Konzepten virtueller Lehre.....	391
<i>Gudrun Görlitz, Stefan Müller</i> Vom Seminar zur Lerneinheit – und zurück.....	401
<i>Oliver Hankel, Iver Jackewitz, Bernd Pape, Monique Strauss</i> Technical and Didactical Scenarios of Student-centered Teaching and Learning.....	411
<i>Engelbert Niehaus</i> Internetbasierte Wissensorganisation in der Lehrerbildung	420
<i>Anastasia Sfiri, Martina Matzer, Jutta Pauschenwein, Megan Shaw, Julie-Ann Sime</i> VirRAD: A New Paradigm for Technology Enhanced Learning.....	429
Autoren und Autorinnen	439

Induktiv und intuitiv: Chancen einer phänomen-geleiteten Beschäftigung mit Linguistik

Zusammenfassung

Ungeachtet der Tatsache, dass Sprache – der Gegenstand der Sprachwissenschaft – ein genuin lebenspraktisches Phänomen ist, erfolgt die Einführung in die Sprachwissenschaft in der universitären Lehre und in Einführungsbüchern weitgehend theoriegeleitet. Dem steht entgegen, dass viele Studierende leichter einen Zugang zu linguistischen Problemen entwickeln, wenn sie mit sprachlichen Phänomenen konfrontiert werden. Mit ihrem phänomengeleiteten Ansatz setzt die „Studien-CD Linguistik“ genau an diesem Punkt an.

Im folgenden Artikel wird an zwei Beispielen aus dem Projekt „Studien-CD Linguistik“ aufgezeigt, welche Möglichkeiten und Vorteile phänomenzentrierte Einführungen, indem sie am alltagssprachlichen Wissen der Studierenden anknüpfen und reale fachwissenschaftliche Prozesse simulieren, für die Vermittlung von Sprachwissenschaft bieten.

1 Einleitung

Der Einsatz neuer Medien in der Lehre hat in den letzten Jahren an den Hochschulen kontinuierlich zugenommen. Dies sollte eigentlich ein Grund zur Freude sein, denn die neuen Medien bieten zahlreiche Möglichkeiten, die Lehre in Zukunft individueller zu gestalten und zu verbessern. Zu oft werden die neuen Medien jedoch als Allheilmittel gegen die Probleme der Massenuniversitäten angepriesen. Der Präsenzunterricht soll durch E-Learning-Angebote ergänzt bzw. ersetzt werden, was dazu führt, dass viele der Angebote textlastig sind. Texte sind für das Selbststudium zwar notwendig, doch ist die Rezeption am Bildschirm nicht geeignet, einen nachhaltigen Lernerfolg zu erzielen. Studierende drucken sich die Texte denn auch für gewöhnlich aus, zumal bisher auch noch kaum befriedigende Möglichkeiten zur Verfügung stehen, solche Skripten am Bildschirm in befriedigender Weise durch Notizen, Markierungen etc. zu ergänzen und damit zu personalisieren.

Überdies orientieren sich noch immer viele E-Learning-Angebote – der Empfehlung von Hochschuldidaktikern folgend – an der sachlogischen Struktur der zu vermittelnden Inhalte und verharren in den Rastern existierender Fachsystematiken, da diese „für die Orientierung des Lernenden in der Lernumgebung“ entscheidend seien (vgl. z.B. Albrecht, 1999). Schulmeister (z.B. 2000a oder

2000b) hat diese Ausrichtung in den letzten Jahren wiederholt kritisiert. Die neuen Medien fordern andere didaktische Qualitäten und bieten mehr an didaktischen Möglichkeiten als Lehrbücher mit ihrer weitgehenden Beschränkung auf die Linearität und auf „unbelebte“ bildliche Darstellungen. Um die Vorteile multimedialen Lernens nutzen zu können, muss man in virtuellen Lehr-Lernangeboten anderen didaktischen Qualitätsstandards folgen als in der herkömmlichen Lehre. Schulmeister (2000b, S. 156-158) schlägt sechs Kriterien vor, mit denen die didaktische Qualität virtueller Lehr-Lernangebote verbessert werden könnte.¹ Aus diesem Katalog soll ein Kriterium herausgegriffen werden, das auf die Form der Darstellung von Lerninhalten zielt und anstelle der herkömmlichen systematischen eine vermehrt induktive Darstellung der Inhalte in den elektronischen Medien fordert:

„Die systematische Form der Repräsentation fachwissenschaftlicher Inhalte in Lehrbüchern sollte zugunsten einer induktiven Darstellungsweise aufgegeben werden, die der multimedialen Umgebung und dem Hypertextprinzip eher angemessen ist.“ (Schulmeister, 2000b, S. 157)

Wie sich diese Forderung in der Praxis umsetzen lässt, soll nach einigen theoretischen Vorüberlegungen am Beispiel zweier Lerneinheiten erläutert werden.

2 Anwendungsorientierung in der linguistischen Wissensvermittlung

2.1 Ausgangslage

Die Sprachwissenschaft, wie die Linguistik auch genannt wird, beschäftigt sich mit Sprache in all ihren Facetten und unter verschiedensten Perspektiven (formal, funktional und sozial). Sprache spielt aber auch im Alltag eine wichtige Rolle. Im Alltag mit Sprache umgehen heißt visuell (Schrift), auditiv (z.B. Telefongespräch) oder audio-visuell (z.B. face-to-face-Gespräch) kommunizieren. Der Gegenstand der Sprachwissenschaft ist damit ein genuin lebenspraktischer. Studierende haben zu Beginn ihres Linguistikstudiums also ein umfangreiches intuitives sprachliches Wissen. Zugleich müssen FachanfängerInnen den fachwissenschaftlichen Umgang mit Sprache erst noch lernen; d.h. sie wissen vieles und wissen doch nichts. Diese Diskrepanz führt häufig zu Irritationen. In der praktischen linguistischen Analyse vermischen Studierende nicht selten linguistisches Fach- und sprachliches Alltagswissen; sie können nicht unterscheiden, was fachwissenschaftliche Analyse

1 Die Kriterien zielen auf folgende Punkte: 1. Eignung der Inhalte, 2. didaktischer Mehrwert der virtuellen Umsetzung gegenüber herkömmlichen Vermittlungsmöglichkeiten, 3. systematische versus induktive Darstellungsweise, 4. adäquate didaktisch-methodische Umsetzbarkeit, 5. Kongruenz im Anspruchsniveau von Lernzielen und Übungsformen, 6. Möglichkeit zur Interaktion mit Peers (Schulmeister, 2000b, S. 156-158).

und was nur gut gedachte Alltagslogik ist. Überdies ist die linguistische Grundausbildung meist sehr theorielastig, d.h. die Anwendung der Theorien kommt oft zu kurz und der Praxisbezug wird nur ungenügend hergestellt. An diesen Punkten setzt der phänomengeleitete Ansatz an.

2.2 Phänomengeleiteter Umgang mit linguistischen Problemen

In herkömmlichen Einführungswerken werden linguistische Theorien und Modelle meist systematisch und unter sachlogischer Perspektive bzw. deduktiv vermittelt. Der Bezug zur sprachlichen Realität beschränkt sich dabei meist auf einige wenige illustrierende Beispiele. Zudem werden die vermittelten linguistischen Konzepte und Theorien als fachwissenschaftliche Grundlagen oft kaum motiviert. Auf diese Weise wird Studierenden zwar linguistisches Grundwissen vermittelt, doch wird dabei die Verbindung zur Anwendung, zur sprachlichen Realität oft nur ungenügend hergestellt.

Phänomenzentrierte Einführungen setzen demgegenüber – wie der Name sagt – beim sprachlichen Phänomen an. Am Anfang der Auseinandersetzung steht hier nicht die linguistische Theorie, sondern das sprachliche Phänomen, mit dem sich eine Theorie beschäftigt. Dieses wird in seinem realen Kontext vorgeführt und dient so als Ausgangspunkt für die fachlinguistische Beschäftigung, die daraus induktiv abgeleitet wird. Anhand von zwei Beispielen aus dem Kapitel „Gesprächsanalyse“ aus dem Projekt „Studien-CD Linguistik“ soll im Folgenden gezeigt werden, wie sich der phänomengeleitete Umgang mit Linguistik in der konkreten Umsetzung gestaltet.

Kurz zum Projekt: Die „Studien-CD Linguistik“ ist als interaktives Lehrmittel für die Grundausbildung in germanistischer Linguistik konzipiert, das in Ergänzung zu gängigen, eher theoriegeleiteten Einführungsbüchern Übungen, audio-visuell unterstützte Anwendungsbeispiele, illustrierende Animationen, Grafiken und authentisches Sprachmaterial zur Vertiefung ausgewählter Themen und Probleme aus den Kernbereichen der Linguistik anbietet. Die „Studien-CD Linguistik“ ist modular aufgebaut und zielt im Unterschied zu herkömmlichen Einführungen auf die Anwendung linguistischer Theorien und auf die Aktivierung der Studierenden zur Eigenarbeit. Vor diesem Hintergrund werden in den Lerneinheiten keine vollständigen Theoriedarstellungen angestrebt – dazu wird auf entsprechende Einführungsbücher verwiesen, was gegenüber anderen elektronischen Einführungen eine Entlastung von großen Textmengen bringt, ohne dass auf Problematisierungen und auf eine fundierte theoretische Abstützung verzichtet werden muss.

Beispiel 1: Simulation einer gesprächslinguistischen Problematik

Im Lernmodul „Umgang mit Gesprächen“ sollen die Studierenden lernen, dass und wie Gespräche für die gesprächslinguistische Analyse aufbereitet werden. Dieses Ziel könnte eigentlich sehr einfach durch die Auflistung der notwendigen Maßnahmen erfolgen. Aus darstellerischer Sicht wäre dies bestimmt die effizienteste Methode. Jedoch entwickeln viele Studierende leichter ein Bewusstsein für linguistische Probleme, wenn sie mit sprachlichen Phänomenen konfrontiert werden. Deshalb wurde ein sprachliches Phänomen – ein Ausschnitt aus einer Fernsehdiskussion – als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung gewählt, aus dem die Theoretisierungen abgeleitet werden können.

Zum Aufbau der Lerneinheit:

Auf der ersten Seite wird oben links an prominenter Stelle ein Video präsentiert (vgl. Abb. 1). Zudem enthält die Seite einen erklärenden Text, das Lernziel sowie Literaturhinweise. Beim ersten Aufstarten stehen diese Elemente jedoch nicht gleichwertig nebeneinander, denn sobald die Datei aufgerufen wird, startet das Video und lenkt so die Aufmerksamkeit auf sich.

Studien-CD
Linguistik

7 Gesprächsanalyse ► **Methodik** : Analyseperspektiven

Umgang mit Gesprächen

Sobald ein Gespräch zu Ende ist, existiert es nur noch in der Erinnerung. Will man sich linguistisch mit Gesprächen beschäftigen, genügt die Erinnerung jedoch nicht. Denn für die Analyse müssen Gespräche wiederholbar sein. Am Anfang jeder gesprächsanalytischen Studie steht demnach die Dokumentation der Gespräche, die Datenerhebung.

Da für die Gesprächsanalyse nur authentisches Sprachmaterial brauchbar ist, eignen sich dazu ausschliesslich registrierende Verfahren wie Ton- oder Videoaufnahme [>>]. [i]

Faustregeln für die Datenerhebung:

- Die Gespräche sollten natürlich und nicht elizitiert, d. h. nicht durch den Beobachter provoziert und "hervorgelockt" sein.
- Das Gesprächsgeschehen sollte möglichst vollständig dokumentiert werden. Die Aufnahmen können später nicht ausgedehnt werden.
- Die Aufnahme sollte das Gesprächsgeschehen nicht stören. [i]

Was Sie nach der Bearbeitung dieser Lerneinheit wissen

- warum man Gespräche für die linguistische Analyse aufbereiten muss.
- wie man Gespräche für die gesprächsanalytische Untersuchung aufbereitet.

Wo Sie nachlesen können

- StuBu 7.4.1
- Dittmar 2002:51-60
- Sager 2001

Methodik » Umgang mit Gesprächen (7100)

1 / 4

Abb. 1: „Umgang mit Gesprächen“ (Startseite)

Auf diese Weise wird der Lerner (bzw. die Lernerin) mit einer Gesprächsrealität konfrontiert. Er wird von einem Gespräch überrascht und muss dieses – ohne Möglichkeit, das Video zu steuern – „über sich ergehen lassen“. Es wird also eine

Situation simuliert, die der Lerner im Alltag häufig erlebt: Er wird unvorbereitet mit einem Gespräch konfrontiert, das bereits in vollem Gang ist. Zugleich ziehen weitere „Dinge“ – die präsentierten Texte, seine Umgebung etc. – die Aufmerksamkeit auf sich und lenken ihn vom Gespräch ab, so dass er diesem vermutlich nur bedingt folgen kann. Damit wird auf einer vorlinguistischen Stufe an die Erfahrungen des Lerners angeknüpft.

In einem zweiten Schritt geht der Text – nun theoretisierend – auf die simulierte Problematik ein. Als Heranführung an die Problematik nimmt er einerseits die eben gemachten Erfahrungen mit dem automatischen Videostart auf. Andererseits wird im Text der nächste Schritt im Modul motiviert:

Seite zwei des Moduls zeigt wiederum dasselbe Video, nun aber mit Videosteuerung, so dass das Gespräch jetzt wie eine „richtige“ Gesprächsaufnahme technisch verfügbar ist (vgl. Abb.2):

The screenshot shows a digital learning environment. At the top, there is a navigation bar with 'Studien-CD Linguistik' on the left and a menu of numbered items (1-11) on the right, with item 7 selected. Below this is a secondary navigation bar with '7 Gesprächsanalyse', 'Methodik', and 'Analyseperspektiven'. The main content area is titled 'Umgang mit Gesprächen'. On the left, a video player shows a group of people in a meeting. Below the video are playback controls and a text box: 'Schauen Sie sich den Ausschnitt jetzt noch einmal an. Und beantworten Sie die vier nebenstehenden Fragen. Falls Sie damit Schwierigkeiten haben, verlieren Sie nicht zu viel Zeit und lassen Sie sich die Lösung anzeigen. Machen Sie sich auch nicht zu viele Gedanken über die Darstellung Ihrer Antworten.' To the right of the video is a quiz section with four questions: 1. 'Wieviele Personen sprechen in diesem Ausschnitt?' (with a small input box), 2. 'In welcher Reihenfolge sprechen die Personen?' (with a large text input box), 3. 'Welche Personen sprechen gleichzeitig?' (with a large text input box), and 4. 'Was genau sagt der Moderator (im Wortlaut)?' (with a large text input box). At the bottom right of the quiz area, there is a 'Lösung zeigen' button and a progress indicator '2 / 4'. The footer of the interface shows 'Methodik » Umgang mit Gesprächen (7100)' and navigation arrows.

Abb. 2: „Umgang mit Gesprächen“ (Seite 2)

Anhand einer Aufgabe mit exemplarischen gesprächsanalytischen Fragen zum Gesprächsgeschehen wird nun verdeutlicht, dass allein die Konservierung eines Gesprächs für die gesprächslinguistische Analyse nicht genügt. Denn die Fragen lassen sich zwar grundsätzlich beantworten, doch verursacht dies allein auf der Basis einer Videoaufnahme und ohne eine Verschriftlichung, eine Transkription des Gesprächs, große Schwierigkeiten. Auf diese Weise erfahren die Studierenden „am eigenen Leib“ die Notwendigkeit einer weiteren Aufbereitung des Gesprächs. Im Kommentar zur Lösung, die der Lerner jederzeit über einen Button einblenden

kann, werden die aufgetretenen Probleme als Motivation für das weitere Vorgehen, das auf der nächsten Seite illustriert wird, erläutert.

Nachdem vorerst eher intuitiv den naiven Konzepten vom Umgang mit Gesprächen nachgespürt wird, folgt im Schlussbild der Lerneinheit (Abb. 3) – sozusagen als Zusammenfassung – die Theoretisierung der am Phänomen aufgezeigten Phasen der gesprächsanalytischen Datenerhebung.

Studien-CD Linguistik

7 Gesprächsanalyse ► **Methodik** : Analyseperspektiven

Umgang mit Gesprächen

In der Gesprächsanalyse geht man demnach in drei Phasen vor:

Phase 1

Heuristische Phase

Sie umfasst

- die Entwicklung von Fragestellungen und Hypothesen.
- die grundsätzliche Festlegung und Bestimmung des Untersuchungsfeldes und der Lebenswelt, aus der die Aufnahmen stammen sollen.

Phase 2

Technische Phase

Sie umfasst

- die Planung der Aufnahmen.
- die Erkundung des Zugangs zu den Daten.
- die Kontaktaufnahme.
- die Durchführung der Aufnahmen.
- die Dokumentation des Aufnahmeprozesses.

Phase 3

Analytische Phase

Sie umfasst

- die Aufbereitung der Daten.
- die eigentliche Analyse.

Fragestellung

→

Primärdaten
(Gespräch)

→

Sekundärdaten
(Video-/Ton-
Aufnahme)

→

Tertiärdaten
(Transkript)

→

Analyse

4 / 4

Methodik » Umgang mit Gesprächen (7100)

Abb. 3: „Umgang mit Gesprächen“ (Schlussbild)

Die Darstellung gliedert sich wiederum in Theoriebeschreibung (oben) und Konkretisierung (unten), so dass der Phänomenaspekt auch hier nicht außer Acht gelassen wird.

„Umgang mit Gesprächen“ ist grundsätzlich linear aufgebaut, wobei die Linearität für diese Lerneinheit ein wichtiges Strukturprinzip darstellt. Geht man davon aus, dass der Lerner, der bisher mit Gesprächen nur im Alltag umgegangen ist, die Notwendigkeit und Abfolge der einzelnen Bearbeitungsschritte im Umgang mit einem Gespräch selbst erfahren soll, kann die Lerneinheit nur linear aufgebaut sein. Die Linearität ist dabei aber nur ein Strukturprinzip neben anderen, denn nebst dem Video, das ab der zweiten Seite zur freien Arbeit zur Verfügung steht, werden dem Lerner durch Links zu weiterführenden Informationen (gekennzeichnet durch [i]), auf Glossareinträge sowie Verweise auf andere Lerneinheiten auch immer wieder Möglichkeiten geboten, die Linearität zu verlassen und sich entsprechend seinen Bedürfnissen zu informieren. Angepasst an das Zielpublikum (FachanfängerInnen) ist die Hypertextstruktur aber bewusst einfach gehalten. Der

Aufbau der Lerneinheit steht also keineswegs im Widerspruch zu Schulmeisters Forderung (2000b, S. 157), Lerner im E-Learning möglichst vom Zwang zu sequenziellem Lesen zu befreien.

Beispiel 2: Entdeckendes Lernen am sprachlichen Phänomen

In der Lerneinheit „Rückmeldeverhalten: formal und funktional“ soll der Lerner bzw. die Lernerin eine Vorstellung davon bekommen, welche Äußerungen in einem Gespräch zum Rückmeldeverhalten zählen sowie die Formen und Funktionen von Rückmeldeverhalten kennen lernen. Dieses Lernziel wird wiederum nicht über einen theoretischen Zugang, sondern motiviert durch das sprachliche Phänomen verfolgt.

Die erste Seite der Lerneinheit dient dabei vor allem der Orientierung: Hier werden die wichtigsten Begriffe (mit Verweisen aufs Glossar) kurz umrissen sowie das Lernziel, Lesehinweise und die sachlichen Voraussetzungen genannt.

Auf der zweiten Seite werden ihm für die Arbeit am realen Sprachmaterial ein voll steuerbares Video und das zugehörige Gesprächstranskript zur Verfügung gestellt (Abb. 4). Diese Anordnung entspricht derjenigen, wie sie in der realen gesprächslinguistischen Arbeit verwendet wird, wenn es um die Bestimmung von Rückmeldeverhalten geht.

Studien-CD Linguistik

7 Gesprächsanalyse ▶ Methodik :: Analyseperspektiven

Rückmeldeverhalten: formal und funktional

Schauen Sie sich den Gesprächsausschnitt an und notieren Sie sich, in welcher Form Hörerrückmeldungen darin realisiert werden und welche Funktionen diese erfüllen. Sie kennen den Ausschnitt bereits aus der vorhergehenden Lerneinheit.

Vergleichen Sie dann Ihre Notizen mit den Ausführungen auf den folgenden Seiten.

Formen von back-channel behavior
Funktionen von back-channel behavior

Markierung der back-channels ein/aus

2 / 4

Analyseperspektiven » Rückmeldeverhalten: formal und funktional (7204)

[133]	m2	(...) das is was was ich also von demoKRA:ten nicht verstehe; dass man
[134]	M	das is ja
	m1	eine,
	m2	immer nur gegen den AUSländischen <<gestisch unterstrichen>>transit redet.>(.) wir
[135]	M	auch die heisse, das is ja auch die heisse ((behält
	m1	eine vereinzelung in der politik
	m2	brauchen- (-) wir brauchen eine? wir brauchen eine
[136]	M	arm in der bewegung oben)) frage die sich (-) stellt (.) bezüglich der diskriminierung; nehm
	m2	gemeinsame verkehrspolitik;
[137]	M	ich an.=((-) jetzt, in der schweiz. jetzt (-) SIE haben lange gewartet- frau
	f2	ja ja
	m2	=<<nickt>>so is es >
[138]	M	lichtenberger? bitte?
	f2	na also diese WUNderbare VIELfal/ /falt in BRÜssel; die da jetzt

Abb. 4: „Rückmeldeverhalten: formal und funktional“ (Seite 2)

Der Lerner wird hier zur Eigenarbeit mit Video und Transkript angeleitet, wobei er sich als Hilfestellung je nach Bedarf im Transkript die relevanten Stellen anzeigen lassen kann. Er entscheidet dabei selber, wie lange und intensiv er sich mit dem Transkript beschäftigen will. Betrachtet er die Aufgabe als gelöst, kann er entweder linear oder thematisch zur Theorie fortschreiten.

Wählt der Lerner „Formen von Rückmeldeverhalten“, kommt er zu einer systematischen Auflistung der relevanten formalen Elemente, die er am Gesprächstranskript überprüfen kann.

Wählt er „Funktionen von Rückmeldeverhalten“, wird er noch einmal mit derselben Anordnung konfrontiert, nun jedoch ergänzt um eine Theoretisierung in Form einer intuitiv verständlichen funktionalen Klassifikation (rechts neben dem Transkript; Abb. 5), die denn auch nicht eigentlich eingeführt wird. Informationen zu den einzelnen Klassen sowie zu problematischen Äußerungen im Transkript (gekennzeichnet durch [i] bzw. ⓘ) können jedoch bei Bedarf abgefragt werden.

Studien-CD Linguistik

Gesprächsanalyse ► Methodik ► **Analyseperspektiven**

Rückmeldeverhalten: funktional

Bestimmen Sie die Hörerrückmeldungen (grau hinterlegt) nach ihrer Funktion. Wählen Sie eine Farbe aus und markieren Sie im Transkript die entsprechenden Äußerungen.

[133]	m2	(...) das is was was ich also von demoKRA:ten nicht verstehe; dass man
[134]	M	das is ja
	m1	eine,
	m2	immer nur gegen den AUSländischen <<gestisch unterstrichen>>transit redet.>(.) wir
[135]	M	auch die heisse, das is ja auch die heisse ((behält
	m1	eine vereinzlung in der politik
	m2	brauchen- (-) wir brauchen eine? wir brauchen eine
[136]	M	arm in der bewegung oben)) frage die sich (-) stellt (.) bezüglich der diskriminierung; nehm
	m2	gemeinsame verkehrspolitik;
[137]	M	ich an.=(--)) jetzt, in der schweiz. jetzt (-) SIE haben lange gewartet- frau
	f2	ja
	m2	ja
[138]	M	lichtenberger? bitte?

Zurück zur Auswahl

Die wichtigsten Funktionen von back-channel behavior sind (gemäss Rath 2001): [i]

- Aufmerksamkeitsignalisierung [i]
- Komentierung [i]
- Antwort auf Sprechersignale [i]
- Gesprächsschrittbeanspruchung [i]
- Markieren beenden

Überprüfen Lösung ausblenden

4 / 4

Analyseperspektiven » Rückmeldeverhalten: formal und funktional (7204)

Abb. 5: „Rückmeldeverhalten: formal und funktional“ (Seite 4)

Darüber hinaus bietet die Seite dem Lerner die Möglichkeit, sein Verständnis der funktionalen Klassen mit einer integrierten Bestimmungsübung an einem konkreten Gespräch interaktiv zu überprüfen und so sein Wissen zu vertiefen. Dazu markiert er die einzelnen Hörerrückmeldungen mit der entsprechenden Farbe (vgl. Abb. 5). Dabei kann er seine Markierungen jederzeit überprüfen. Er muss die relativ lange, zeitaufwändige Übung also nicht vollständig lösen, sondern kann sie jederzeit abbrechen, ohne auf ein Feedback verzichten zu müssen. Außerdem er-

möglichst diese Funktionalität dem Lerner, seine Hypothesen unverzüglich zu überprüfen und nötigenfalls zu revidieren, was verhindert, dass sich falsche Hypothesen einprägen.

Überdies lässt sich die Lösung jederzeit ein- und ausblenden, was dem Lerner die Möglichkeit gibt, sich vorweg mit der Lösung zu beschäftigen, um über die Beschäftigung mit konkreten Ausprägungen die Zuordnungskategorien besser zu verstehen und einen Anstoß für die Bearbeitung der Übung zu erhalten.

3 Schlussbemerkungen

Wie die Beispiele zeigen, steht in phänomenzentrierten Einführungen nicht das Neue (die Theorie), sondern das Bekannte (das sprachliche Phänomen) am Anfang der Auseinandersetzung. Auf diese Weise knüpfen sie – den Forderungen konstruktivistischer Ansätze folgend (vgl. z.B. Mandl & Gräsel 2000, S. 19f. oder Schulmeister 2000a, S. 6 bzw. 2000b, S. 155) – direkt am Vorwissen bzw. an naiven Konzepten der Lerner an und sprechen, da sie eigene Erfahrungen aktivieren und generieren (vgl. Beispiel 1), die Motivation der Lernenden an. Durch die Beschäftigung mit sprachlichen Phänomenen werden die Studierenden zur selbstständigen Hypothesenbildung angeregt, ohne bereits durch fachwissenschaftliche Kenntnisse in ihrer Wahrnehmung eingeschränkt und auf eine bestimmte Ausdeutung festgelegt zu sein. Dies ermöglicht ihnen, auch Verbindungen herzustellen, die in einer Lerneinheit nicht thematisiert werden, was die Motivation der Lerner fördert, sich eigenaktiv mit schwierigen linguistischen Themen zu beschäftigen.

Ein weiterer Vorteil dieser Zugangsweise besteht darin, dass den Studierenden beim selbstständigen Arbeiten an konkreten Beispielen einerseits Verständnislücken, andererseits Stärken oder Schwächen einer Theorie eher bewusst werden. Dadurch wird der kritische Zugang zur Theorie gefördert, was für die Linguistik mit ihren zahlreichen, oft divergierenden Modellen besonders wichtig ist.

Und schließlich kann durch die Orientierung am Phänomen das Vorgehen bei der empirischen Forschung nachgezeichnet werden, so dass die Studierenden über phänomenzentrierte Einführungen einen direkten Einblick in die reale linguistische Arbeit erhalten.

Der phänomengeleitete Zugang zur Linguistik ermöglicht also einen intuitiven Einstieg auch in komplexe Themen und motiviert den fachlinguistischen Umgang mit Sprache. Durch die interaktive Auseinandersetzung mit authentischem Sprachmaterial wird das intuitive sprachliche Wissen der Studierenden für die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Sprache produktiv nutzbar gemacht: Der sprachliche Alltag wird zum Anknüpfungspunkt für die linguistische Theoretisierung. Dabei werden die Bezüge zwischen Sprachalltag und Sprachwissenschaft explizit hergestellt, was den Studierenden zugleich deren Unterscheidung erleichtert.

Da in phänomenzentrierten Einführungen linguistische Theorien und Modelle nicht nur beschrieben, sondern am authentischen (Sprach-)Material in der Anwendung vorgeführt bzw. vom Lerner angewandt werden, erleichtern sie den Studierenden den Zugang zu linguistischen Themen und führen zu einer Intensivierung des studentischen Lernens, indem über den Einbezug von Audio- und Videomaterial vermehrt auch visuelle und auditive Lernkanäle integriert werden.

Literatur

- Albrecht, R. (1999). Einsatz elektronischer Medien im realen und virtuellen Campus. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik. Abruf am 28. Mai 2003; http://www.tu-bs.de/afh/albrecht/lu_kon.htm
- Mandl, H., & Gräsel, C. (2000). Instruktionale Ansätze zum problemorientierten multimedialen Lernen in der Medizin. In K.-H. Bichler & W. Mattauch (Hrsg.), *Multimediales Lernen in der medizinischen Ausbildung*. Heidelberg: Springer, 19-28. Abruf am 28. Mai 2003; http://link.springer.de/link/service/books/3/540/148981/fpapers/mmlern_mandl.pdf
- Schulmeister, R. (2000a). Didaktische Aspekte hypermedialer Lernsysteme. Lernvoraussetzungen, kognitive Re-Interpretation und Interaktion. In R. Kammerl (Hrsg.), *Computerunterstütztes Lernen*. Abruf am 28. Mai 2003; <http://www.izhd.uni-hamburg.de/pdfs/DidAspekte.pdf>
- Schulmeister, R. (2000b). Zukunftsperspektiven multimedialen Lernens. In K.-H. Bichler & W. Mattauch (Hrsg.), *Multimediales Lernen in der medizinischen Ausbildung*. Heidelberg: Springer, 144-159. Abruf am 28. Mai 2003; http://link.springer.de/link/service/books/3/540/148981/fpapers/mmlern_schulmeister.pdf