

Anmerkungen

- 1 Ein Teil der Untersuchungen, die konzentriert in unserer Dissertation "Zur Entwicklung des schriftlichen Erörterns bei slowakischen Deutschlehrerstudenten", Jena 1987, dargestellt werden, wurde schon veröffentlicht: Seglová, O.: Das Kommunikationsverfahren Erörtern im Sprachunterricht für slowakische Deutschlehrerstudenten. In: brücken. Germanistisches Jahrbuch DDR-ČSSR 1984/85, Prag 1985, S. 240 ff.
- 2 Lišková, D./Kanisová, Z./Richter, M.: Lesen - Üben - Sprechen. Ein Übungsbuch zur deutschen Konversation. Bratislava 1983.
- 3 Zur Grundliteratur gehören solche Werke, wie: Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung. Hg. v. W. Schmidt. Leipzig 1981; Grundfragen der Kommunikationsbefähigung. Hg. v. G. Michel. Leipzig 1985; Fleischer, W./Michel, G.: Stilistik der deutschen Gegenwartsprache. Leipzig 1977; Riesel, E./Schendels, E.: Deutsche Stilistik. Moskau 1975. Weitere Literaturangaben zu Teilgebieten dieser Problematik sind in der obenerwähnten Dissertation zu finden.
- 4 Im theoretischen Teil des Lehrbuches (Mistrík, J./Paulíny, E.: Slovenský jazyk pre gymnáziá a stredné odborné školy. Bratislava 1973) wird das Erörtern im Hinblick auf seine Leistung als das komplizierteste Darstellungsverfahren charakterisiert, "das erklärt, expliziert", wobei "die innere Seite der Erscheinung, die Struktur, die Zusammenhänge und verschiedene innere Gesetzmäßigkeiten" verfolgt werden. Die Erörterung hat meist eine feste dreiteilige Struktur: die Einleitung, den Hauptteil, den Schluß. "In der Einleitung wird kurz gesagt, wovon die Rede sein wird, wie die explizite Erscheinung einzuordnen ist, wo darüber schon geschrieben wurde u.ä. Im Hauptteil wird alles erklärt und begründet. Im Schlußteil kann alles kurz zusammengefaßt werden (= Zusammenfassung), oder es kann der Hauptteil durch die Hervorhebung der Bedeutung des Sachverhalts ergänzt werden ...". Von den Methoden, die den Sachverhalt klären helfen, werden hier in erster Linie die Induktion und die Deduktion etwas näher dargestellt, außerdem werden noch die Synthese und Analyse erwähnt. Zum Schluß des theoretischen Teils wird noch zwischen der wiss. und populären Erörterung unterschieden: "Die wissenschaftliche Erörterung ist bündig, gedrängt, begriffsbeladen. Die populäre Erörterung ist sprachlich verständlicher, konkreter, beschreibender, übersichtlicher" (a.a.O. S. 97 f., übersetzt aus dem Slowakischen von O.S.).
- 5 S. Anm. 3.
- 6 zit. nach der oben erwähnten Dissertation, S. 42.

Ingrid Kelling

Übungen zur Methodik Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerweiterbildung

Der folgende Beitrag schließt an die Überlegungen zu Zielen, Inhalten und Verfahren in der Deutschlehrerweiterbildung im vorigen Band dieses Jahrbuchs (S. 196-210) an. Dort wurden als Hauptaufgaben der Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern die Aktualisierung der Kenntnisse über die Tendenzen der Gegenwartsprache, die Forschungsschwerpunkte und -entwicklungslinien der Germanistik und der Methodik Deutsch als Fremdsprache, das Informieren über die gesellschaftliche Entwicklung in der DDR einerseits und die Reaktivierung des sprachlichen Könnens in Verbindung mit der Vervollkommnung der Fähigkeiten zur Unterrichtsführung andererseits gesehen. Um diesen letzteren Problembereich soll es im folgenden gehen.

Die Qualität der beruflichen Tätigkeit des Deutschlehrers wird bestimmt von seinem eigenen sprachlichen Können, seinem Wissen von den Gesetzmäßigkeiten der Sprache und des Sprachaneignungsprozesses und seinen Fähigkeiten in der Unterrichtsführung. (Neben den fremdsprachendidaktischen Fähigkeiten dürfen die allgemeinpädagogischen/erzieherischen Fähigkeiten und die Wirkung der Lehrerpersönlichkeit nicht unberücksichtigt bleiben, doch ist hier nicht der Ort, darauf einzugehen.) Diese fachlichen und fremdsprachenmethodischen Faktoren stehen in einem dialektischen Wechselverhältnis zueinander; auch ein überdurchschnittliches Niveau in einem Bereich kann ungenügende Kenntnisse/Fähigkeiten im anderen auf die Dauer nicht kompensieren.

Wie alle Fähigkeiten entwickeln sich auch die spezifischen Fähigkeiten des Fremdsprachenlehrers durch Tätigkeit, durch Lernen. Lernen bedeutet ja generell: Erfahrungen machen, durch die sich das Verhalten modifiziert. Unausgesetzt vollzieht sich der psychische Prozeß des menschlichen Lernens in geistig-sprachlicher Tätigkeit.

Die spezifische Lernform im geplanten Fremdsprachenunterricht ist das Üben, die Übung, d.h. die Ausführung sprachlicher Handlungen, die mehr oder minder direkt

auf die zeitlich vom Unterrichtsprozeß getrennte Nutzung außerhalb des Unterrichts, in der sprachlichen Kommunikation (die ihrerseits wieder von außersprachlichen Zielen determiniert wird) gerichtet ist.

Welche Funktion hat nun in dem speziellen Prozeß des Erwerbs einer Fremdsprache die Übung? Offensichtlich führt die an sich völlig richtige Aussage, daß jede Beschäftigung mit der Fremdsprache auf irgendeine Weise eine Übung darstellt (den Fall ausgenommen, wo Fehlerhaftes präsentiert, rezipiert und dann natürlich auch produziert wird), allein nicht weiter.

Vermutlich sind "Übung" und "Üben" die meistgebrauchten Termini der Fremdsprachendidaktik. Da der Begriff "Üben" aber nicht nur im Unterricht, geschweige denn nur im Fremdsprachenunterricht angesiedelt ist, hat er seine terminologische Exaktheit verloren. Das zeigt sich im Gebrauch des Terminus in der Fachliteratur wie auch in der Einteilung der Übungen, die unterschiedlichsten Kriterien folgt. In den Methodiken Russischunterricht (1975, 270) und Englisch- und Französischunterricht (1978, 205 f.) wird von "Komponentenübungen" und "komplexer Entwicklung" (bezogen auf die Hauptsprachtätigkeiten) gesprochen, häufig wird auch zwischen "präkommunikativen" Übungen und "kommunikativen" Aufgaben getrennt. Wir finden also eine wachsende Unsicherheit im Gebrauch der Termini. Zwischen "Aufgaben" und "Übungen" sorgfältig unterschieden wird etwa in der DIDAKTIK DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS - DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, wo als "Übung" die Arbeit an der Entwicklung von Fertigkeiten verstanden wird, die auf den Übungsgegenstand gerichtet ist und in der wiederholte sprachliche Operationen und Tätigkeiten mit dem Ziel der Teilautomatisierung ausgeführt werden. Das Lösen kommunikativer "Aufgaben" wird als "bewußter, selbständiger, schöpferischer Kommunikationsakt" bestimmt, der adressatengemäß und mit Eigenzielstellung vollzogen wird (1981, 75). Diese Differenzierung zwingt dazu, bei jedem Unterrichtsschritt zu überlegen, ob es sich um eine 'Aufgabe' oder eine 'Übung' handelt. MARIANNE LÜSCHMANN z.B. unterscheidet in ihrer Arbeit "Vom Lesen zum Sprechen" (1985) bei der Beschreibung der von ihr vorgeschlagenen Unterrichtsschritte sorgfältig (wobei man in dem einen oder anderen Falle anderer Meinung sein mag). Dagegen heißt es bei S. UTHESS: "Als Übungen werden hier alle Darstellungen erfaßt, mit denen eine Aufgabe zum Erfassen, Einprägen, Einüben und Anwenden verbunden ist" (1986, 36). Nur von 'Aufgaben' ohne weitere Differenzierung wird z.B. in dem Hochschullehrbuch "Deutsch für Germanisten" Teil 1 und 2 (1985 und 1986) gesprochen, wo nach der Funktion in bezug auf die sprachliche Bewältigung eines Themas bzw. Kommunikationsbereichs unterschieden wird nach "Einführenden Aufgaben", "Aufgaben zum Text" und "Weiterführenden Aufgaben" obwohl

es sich in vielen Fällen um Übungen im Sinne der wiederholten sprachlichen Handlung zu Ausschnitten aus dem Sprachsystem handelt.

Wir haben also zu unterscheiden zwischen Übungen im weiteren Sinne, d.h. Sprachhandlungen jeder Art im Fremdsprachenlernprozeß, und Übungen im engeren Sinne, nämlich im Rahmen der Fertigkeitentwicklung ('Fertigkeit' in unserem terminologischen Verständnis als automatisierte Teilhandlung).

In der Einbettung der Übung in die anderen Schwerpunkte des Fachgebiets Methodik spiegeln sich die unterschiedlichen methodischen Konzeptionen deutlich wider. Immer wieder ist versucht worden, die Vielzahl möglicher Übungen in ein System zu bringen, Übungstypologien aufzustellen. Eine Reihe von Phasen lassen sich ablesen:

(1) In einer ersten Phase wurden die einzelnen Übungen nach ihrem Wert für die kommunikative Gestaltung des FU überprüft; dabei wurde eine möglichst breite Palette von Übungen angestrebt, und es wurden Systeme/Typologien aufgestellt (vgl. B. BRANDT 1968).

(2) In einer zweiten Phase stellte man - immer noch im Anschluß an dieses Bemühen - die Einheitlichkeit und Strukturiertheit der Übungen in den Mittelpunkt (vgl. H. UTHESS, S. UTHESS 1978).

Zugleich wurde die Differenzierung der Übungen immer weiter getrieben, immer wieder wurden und werden Vorschläge für Übungsfolgen unter speziellen Aspekten gemacht. Ein anschauliches Beispiel für die notwendigen - und sicher nicht einmal vollständigen - Kriterien für die Beschreibung der Merkmale einer Übung bietet die DIDAKTIK DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS - DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, wo 13 Kriterien für Übungsarten aufgezählt werden.

Diese Bemerkungen zum Problem des Übens haben Auswirkungen auf die Problematik, um die es hier geht: die Gestaltung von Lehrveranstaltungen, d.h. von Methodik DaF, bei denen der methodische und der sprachpraktische Aspekt gleichzeitig berührt werden sollen. Hier besteht augenscheinlich ein Defizit. Während es Beschreibungen der linguistischen (SCHREITER 1978) und der landeskundlichen (FISCHER 1982) Orientierung in Lehrbüchern mehrfach gibt, liegen zur methodischen Orientierung in der sprachpraktischen Aus- und Weiterbildung der Deutschlehrer(studenten) außer U. FÜRSTERS allerdings wegweisenden Überlegungen und praktikablen Vorschlägen nur wenige Ergebnisse vor. Betont wird das Primat der Berufspraxis in jüngster Zeit immer häufiger (z.B. bei S.F. ŠATILOV/V.N. ŠEVJAKOV 1986), wo es sogar heißt: "Da sich die Methodik mit der allgemeinen Problematik dieses Prozesses (der Fremdsprachenausbildung in der allgemeinbildenden Schule, I. K.) unmittelbar befaßt, kommt ihr folglich auch

die führende Rolle bei der geforderten Koordinierung zu" (ebda, 166). Während aber bisher vor allem der Bezug der sprachpraktischen Ausbildung zur beruflichen Kompetenz gesehen wurde, ist das Problem auch von der anderen Seite her zu betrachten: von der Seite der fremdsprachendidaktischen bzw. -methodischen Aus- und Weiterbildung in den im Ausbildungsprogramm vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen zur Methodik und in den Weiterbildungsveranstaltungen für Deutschlehrer. Zur Fundierung der systematischen Ausbildung (etwa in Gestalt von Vorlesungen/Vorträgen) stehen Monographien und Einzeluntersuchungen zur Verfügung. Nahezu vergebens sieht man sich jedoch zumindest auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache (aber, wie aus dem Artikel von ŠATILOV/ŠEVJAKOV 1986, erhellt, auch anderswo) nach Lehrmaterialien oder Konzeptionen um, die geeignet sind, den Seminaren als Grundlage zu dienen. Obwohl zugestanden wird, daß der Tätigkeitsaspekt möglichst weitgehend zu berücksichtigen ist und daß dafür eine materielle Basis benötigt wird, finden sich nur wenige direkte Vorschläge, es sei denn in den für Weiterbildungsveranstaltungen direkt konzipierten methodischen Heften "geländer", die auch für die Ausbildung von Deutschlehrern genutzt werden könnten (vgl. M. LÜSCHMANN 1987, 120).

Im folgenden wird der Terminus "Übungen" - seiner Unschärfe ungeachtet - beibehalten, da

- es sich in den Lehrveranstaltungen generell um Vorbereitung auf kommunikative Tätigkeit handelt und
- Übungen im engeren Sinne und Aufgaben nicht immer strikt voneinander zu trennen sind.

Ein Übungssystem im Sinne einer Erfassung aller Komponenten sprachlicher Handlungen anzustreben ist nicht erforderlich; auch die fruchtbringende Gliederung sprachlicher Handlungen nach solchen des Aufforderns, Bewertens, Informierens und Sichverpflichtens (DESSELMANN 1986, 10) trifft hier nur sehr vermittelt zu. Es handelt sich um die Vermittlung derjenigen methodischen und sprachpraktischen Kenntnisse, die der Effektivierung der Unterrichtsführung dienen.

Übungen zur Methodik Deutsch als Fremdsprache

(Die folgenden Vorschläge fußen auf einem Lehrmaterial zu Übungsschwerpunkten der Methodik DaF, das z.Z. von R. Bohn, I. Schreiter und Vf. erarbeitet wird.)

0. Vorübungen zur Aneignung spezifischer sprachlicher Mittel

0.1. Übungen zur Terminologie der Methodik

Nicht nur, weil die Veranstaltungen in der Fremdsprache ablaufen, so daß

eine sofortige Semantisierung nicht vorausgesetzt werden kann. (ein Muttersprachler erkennt sofort, was eine "Erfassungsübung" ist), sondern auch weil die Beherrschung wichtiger Termini der FS-Methodik als Metasprache für das Selbststudium, die Konferenzteilnahme usw. von Bedeutung ist, sind wesentliche Begriffe einzuführen bzw. zu reaktivieren. Das geschieht zweckmäßigerweise durch eine Übungsfolge zu den fremdsprachendidaktischen Prinzipien, in der diese Prinzipien in Stichpunkten dargestellt werden und zu erläutern sind (vor allem durch Beispiele). In den fremdsprachendidaktischen Prinzipien sind nahezu alle wesentlichen Komponenten der Unterrichtsführung enthalten und spiegeln sich im Gebrauch der Termini wider.

0.2. Übungen zum Gebrauch der "Unterrichtssprache"

Die Notwendigkeit der souveränen Beherrschung der für die Unterrichtsführung benötigten sprachlichen Mittel bedarf keiner weiteren Begründung. Beispiele finden sich in DEUTSCH FÜR GERMANISTEN Teil 2, S. 256 f. und in "geländer 3", S. 34-48.

0.3. Daß darüber hinaus sprachliche Mittel für verschiedene Sprachhandlungstypen (des Begründens, des Argumentierens usw.) zur Verfügung stehen müssen, versteht sich, doch kann an ihrer Aneignung in diesem Zusammenhang nicht systematisch gearbeitet werden, wohl aber werden sie hier reaktiviert und gefestigt.

1. Übungen zur Rezeption von Unterrichtselementen (UE)

(Unter UE werden alle sprachlichen und auch nichtsprachlichen Elemente, die im FU genutzt werden, verstanden; also Übungen, Texte, Wortlisten, Unterrichtsmittel usw.)

1.1. zum Identifizieren/Zuordnen von UE

Erste Aufgabe muß es sein, das Wesen eines UE bewußt zu machen, seine Funktion zu erhellen.

Bsp.: "Um was für eine Übung handelt es sich?" (in bezug auf ihre didaktisch-methodische Funktion u.a.)

"Welche der folgenden Übungen dienen der Arbeit an lex./gr./phon. Kenntnissen, an der Entwicklung des Hörens, Sprechens, an ...?"

1.2. zum Vergleichen von UE

Bsp.: "Vergleichen Sie Einführung neuer Kenntnisse, ... in folgenden Lehrbüchern ...!"

1.3. zum Beurteilen von UE/zum Argumentieren

Bsp.: "Beurteilen Sie die Eignung des folgenden Textes für ...!"

"Notieren Sie bei einer Hospitation alle Aufforderungen des Lehrers!

Welche Schlußfolgerungen können Sie ziehen?"

2. Übungen zur Produktion von Unterrichtselementen

2.1. zur Erarbeitung von Einzelementen

Bsp.: "Wählen Sie einen Text zum Thema .../zur Einführung des Perfekts/...!"

"Adaptieren Sie den folgenden Text für Schüler des 2. Lernjahrs!"

2.2. zur Erarbeitung von Übungsfolgen/Stundenabschnitten

Bsp.: "Erarbeiten Sie eine Übungsfolge zum erweiterten Attribut!"

2.3. zur Planung des Unterrichts

Bsp.: "Stellen Sie aus den gegebenen Unterrichtselementen (Teilen einer Lektion) eine Unterrichtseinheit her! Begründen Sie die Abfolge!"

Die Erarbeitung spezifischer Aufgabenstellungen für die methodische Qualifizierung von Deutschlehrern und Lehrerstudenten bringt eine Reihe von Problemen mit sich:

1. Nicht entschieden werden kann die Frage, wieviel fremdsprachenmethodische Kenntnisse vorausgesetzt werden können.
2. Für die Teilnehmer ungewohnt ist der stete Bezug auf die Unterrichtspraxis, d.h. die Brechung der in der Lehrveranstaltung zu lösenden Aufgaben in der eigentlichen Unterrichtstätigkeit.
3. Der hohe Abstraktionsgrad macht bei ungenügender Sprachkenntnis die Lösung der Aufgaben nicht nur vom fachlichen Standpunkt, sondern auch von der sprachlichen Seite her sehr kompliziert.

Trotzdem sind solche Übungen in ihrem Wert für die künftige Unterrichtstätigkeit hoch einzuschätzen, wird hier doch ein Beitrag zur Aktivierung und damit auch zur Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts geleistet. Insgesamt werden als Ziele verfolgt:

- die Bewußtmachung der Funktion von UE, Unterrichtsschritten u.ä.,
- die Erziehung zu kritischer und schöpferischer Haltung gegenüber vorliegenden Materialien,
- die Reaktivierung und Aktivierung sprachlicher und methodischer Fähigkeiten.

Literaturverzeichnis

BRANDT, B.: Theorie und Praxis einer Übungstypologie für den Fremdsprachen-

unterricht. In: Fremdsprachenunterricht (FU) 10/68, S. 404-412.

DESSELMANN, G.: Handlungsorientierte Aufgabenstellung im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache (DaF) 4/86, S. 226-231.

DESSELMANN, G.: Sprachhandlungstypen als Basis für Typen kommunikativer Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht. In: Wiss.Zs. d. KMU 35/86, 1, 7-13.

Didaktik des Fremdsprachenunterrichts - Deutsch als Fremdsprache. Autorenkoll. u. Ltg. v. G. Desselmann u. H. Hellmich. Leipzig 1981.

Methodik Russischunterricht. Autorenkoll. u. Ltg. v. K. Günther u. H. Uthess. Berlin 1975.

Methodik Englisch- und Französischunterricht. Autorenkoll. u. Ltg. v. L. Pohl, G. Schlecht u. S. Uthess. Berlin 1978.

FISCHER, G.: Die landeskundliche Komponente im Hochschullehrbuch für ausländische Germanistik- und Deutschlehrerstudenten. In: DaF 6/82, S. 360-363.

FÖRSTER, U.: Zur Entwicklung eines berufsorientierten sprachlichen Könnens der Deutschlehrer. In: Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Leipzig 1980.

KELLING, I.: Deutschlehrerweiterbildung. In: brücken. Germanistisches Jahrbuch DDR-ČSSR 1985/86, S. 196-210.

KEMPTER, F./ZÖCH, I.: Überlegungen zur Planung von Aufgabenfolgen zur Entwicklung des Sprechens. In: DaF 6/85, S. 358-361.

LÖSCHMANN, MARIANNE: Vom Lesen zum Sprechen. In: Zur Theorie und Praxis ..., a.a.O.

LÖSCHMANN, MARTIN: Rezension zu "geländer 1, 2, 3". In: DaF 2/87, S. 120.

ŠATILOV, S.F./ŠEVJAKOV, V.N.: Funktional-inhaltliche Komponenten der beruflichen Kompetenz eines Fremdsprachenlehrers. In: DaF 3/86, S. 163-166.

SCHREITER, I.: Theoretische Grundlagen für die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien und ihren Einsatz im komplexen Sprachunterricht ausländischer Deutschlehrerstudenten des 1. Studienjahres. Diss. A, Jena 1978.

UTHESS, H./UTHESS, S.: Der Fremdsprachenaneignungsprozeß als Einheit von Erfassen, Einprägen, Einüben und Anwenden. In: FU 7-8/78, S. 312-324.

UTHESS, S.: Einige Überlegungen zur Gestaltung von Fremdsprachenlehrbüchern der allgemeinbildenden Schule entsprechend dem Prinzip von Einheitlichkeit und Differenzierung. In: DaF 1/86, S. 33-37.

VIEHWEGER, D.: Sprachhandlung, Handlungsziele, Handlungspläne. LS/A/ZISW, 113/1, Berlin 1983.