

UNIVERSITY OF WISCONSIN  
LIBRARY  
GLU 1507

# GLOTTODIDACTICA

VOL • XXIV (1996)





BT light Pol. 24: 1996 v. h 25 82 A II  
UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU 11. GRU. 1997 K

# GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL OF  
APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXIV (1996)

Editor – Izabela Prokop, Poznań  
Assistant to the Editor – Paweł Hostyński, Poznań

## Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa

Jacek Fisiak – Poznań

Leon Kaczmarek – Lublin

Franciszek Grucza – Warszawa

Aleksander Szulc – Kraków

Waldemar Marton – Poznań

Władysław Woźniewicz – Poznań



POZNAŃ 1997

Okladkę projektowała

MARIA DOLNA

*Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych*



© Copyright by Adam Mickiewicz University Press, Poznań 1997

Redaktor techniczny

MICHAŁ LYSSOWSKI

425 821 II / 1997

ISBN 83-232-0855-7

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 16,00. Ark. druk. 12,125. Papier offset. kl. III. 80 g. 70 × 100.

Podpisano do druku w kwietniu 1997 r.

WYKONANO W ZAKŁADZIE GRAFICZNYM UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

**Bibl. UAM**

97 EO 1647

## CONTENTS

### I. ARTICLES

Józef DARSKI, Die deutsche Substantivdeklination in pädagogischer Aufbereitung . . .	5
Angelika FEINE, Der Blütenflor des Halm-Dschungels – Paradies für Musikanten. Behindern Metaphern die rationale Erkenntnis? . . . . .	27
Paweł HOSTYŃSKI, Induktive Lehrverfahren im Fremdsprachenunterricht. Der Versuch einer zeitgemäßen Bestimmung des Begriffs und seiner Funktion in historischer Perspektive . . . . .	37
Adebayo LAWAL, Implications and Applications of Semantic Field Theory and Componential Analysis in Vocabulary Teaching . . . . .	63
Gero LIETZ, Zwischensprachliche Interferenz als Fehlerquelle in schriftlichen Arbeiten polnischer Germanistikstudenten . . . . .	73
Czesława SCHATTE, Zu kulturbedingten Gemeinsamkeiten im phraseologischen Bestand des Deutschen und des Polnischen . . . . .	121
Barbara SKOWRONEK, Welche Konzeption der Sprache für die Glottodidaktik? . . .	133

### II. REPORTS

Jolanta WYSOCKA, Language Centres: Planning for the New Millennium. 4th CERCLES International Conference Dresden 26-28 September 1996 . . . . .	143
Gabriela KONIUSZANIEC, Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa Geschichte – Stand – Ausblicke . . . . .	145

### III. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS

Hartmut E. H. Lenk: Praktische Textsortenlehre. Ein Lehr- und Handbuch der professionellen Textgestaltung. (Elżbieta Szwejkowska-Olsson) . . . . .	149
Susanne Sachtleer: Die Organisation wissenschaftlicher Texte. Eine kontrastive Analyse. (Elżbieta Szwejkowska-Olsson) . . . . .	149
Compte-rendu du numéro 22 des Mélanges Pédagogiques de C.R.A.P.E.L. (Teresa Tomaszkiewicz) . . . . .	153
Alexander Schwartz, Enseignement des langues et théories d'acquisition/Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien (Weronika Wilczyńska) . . . . .	159
Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburstag. Reihe Sprache: System Tätigkeit. Bd. 17. Hrsg. von Angelika Feine und Karl-Ernst Sommerfeld . . . . .	161
Beiträge zur Text- und Stilanalyse. Reihe Sprache: System und Tätigkeit. Bd. 19. Hrsg. von Angelika Feine und Hans-Joachim Siebert. (Marek Gładysz) . . . . .	161

Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa. Hrsg. von Marek Czyżewski, Elisabeth Gülich, Heiko Hausendorf und Maria Kastner. (Magdalena Jurewicz) . . . . .	165
Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit: Arbeitspapiere der 13. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Hrsg. von K.-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Paweł Hostyński) . . . . .	175
Martina Gilles – Il. tedesco – perché? Analysen zum Deutschlandbild italienischer Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung von nationalen Stereotypen. (Barbara Skowronek) . . . . .	177
Evelyn Frey – Einführung in die historische Sprachwissenschaft des Deutschen. (Gabriela Koniuszaniec) . . . . .	179
Rüdiger Grothjahn. Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd.3. (Kazimiera Myczko) . . . . .	180
IV. PUBLICATIONS RECEIVED . . . . .	185
V. ANNOUNCEMENTS . . . . .	187

INDUKTIVE LEHRVERFAHREN  
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.  
DER VERSUCH EINER ZEITGEMÄßEN BESTIMMUNG  
DES BEGRIFFS UND SEINER FUNKTION  
IN HISTORISCHER PERSPEKTIVE

PAWEŁ HOSTYŃSKI

*Adam Mickiewicz University – Poznań*

**ABSTRACT.** The following article attempts to analyse the concept of induction and its function in the mainstream methods in foreign language teaching. The paper presents the results of the research carried out on the effectiveness of the application of inductive vs. deductive approach. It also describes the influence of the collected experiences on the modern glottodidactic view according to the inductive or deductive approach. Throughout the description of past and present trends, the author demonstrates the understanding of induction, starting from its source meaning, through its meaning in glottodidactics, to terms related to various ways of inductive teaching.

Vor dem Hintergrund der vom Verfasser aktuell durchgeführten, größtenteils qualitativ ausgerichteten Untersuchungen zum Phänomen der induktiven Lehrverfahren im heutigen Fremdsprachenunterricht (FU)<sup>1</sup> erschien

---

<sup>1</sup> Das Forschungsvorhaben erwuchs aus der vom Verfasser (im Rahmen der Vorbereitungen auf die Schulpraktika für Studenten des Lehrerkollegs und der Angewandten Linguistik) im Deutschunterricht an Oberschulen beobachteten Unterrichtspraxis, die u.a. im Bereich der Grammatikvermittlung von mangelnder Schüleraktivierung, deduktiver Regelvermittlung und insgesamt einer „vortragsmäßigen Lehrtradition“ gekennzeichnet war (vgl. Hostyński 1995). Angesichts einer recht starken Position der Grammatik im FU polnischer Oberschulen kann vermutet werden, daß sich die angesprochene Lehrtradition nachteilig auf die Förderung kreativer Fähigkeiten (vgl. dazu Grundsätze emanzipatorischer Didaktik, z.B. Neuner/Hunfeld 1992) und die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten auswirkt. Dem quantitativ orientierten Teil der Untersuchung (vgl. Anm.20) schließen sich aktuell Unterrichtsbeobachtungen, Lehrer- und Schülerinterviews an, die in Anlehnung an die Methodologie der qualitativen Sozialforschung angelegt und nach dem explorativ-interpretativen Paradigma ausgewertet werden (vgl. u.a. Edmondson/House 1993, Grotjahn 1993, Lamnek 1993). Die bisherigen, statistisch ausgewerteten Ergebnisse werden also um weitere Fragestellungen und Angaben ergänzt, deren Elizitierung im Fragebogen nicht möglich war.

es sinnvoll, den Begriff der Induktion (teilweise im Kontrast zur Deduktion) genau zu betrachten, seine Bedeutung zu bestimmen und ihn von tendenziellen Bedeutungsattributen zu befreien, zumal aufgrund des durchgeführten Literaturstudiums Unklarheiten und Unterschiede im Verständnis dieses Begriffs bei verschiedenen Autoren verzeichnet werden konnten. Ein weiterer Grund für eine erneute Betrachtung eines seinerzeit heftig diskutierten Lehrverfahrens ist in der heutigen Unterrichtspraxis zu sehen, wo die explizite Grammatikvermittlung weiterhin einen beachtlichen Platz einnimmt<sup>2</sup>, was u.a. wahrscheinlich mit einer altüberlieferten *darbietenden* Lehrtradition und mit den im polnischen Schulwesen seit mehreren Jahrzehnten üblichen und verbindlichen Leistungsanforderungen zusammenhängt, die leider vorwiegend auf die Vermittlung von (leicht) abfragbarem (Sprach)Wissen und nicht auf fertigkeitenorientierte Aufgaben gerichtet sind<sup>3</sup>. In diesem Zusammenhang erscheint die Frage interessant, welche Grammatiklehrverfahren in der polnischen Unterrichtswirklichkeit tatsächlich benutzt werden – in der Zeit einer „kommunikativen“ Umorientierung im Bereich der Ziele, Aufgaben, Inhalte und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts<sup>4</sup>. Auch wenn kommunikative und fertigkeitenorientierte Zielsetzungen immer mehr an Bedeutung gewinnen, so wird wahrscheinlich der Anteil des Grammatikunterrichts am Gesamtunterricht nicht unbedingt geringer. Es sollten deshalb im Rahmen dieses Grammatikanteils die in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis benutzten kognitiverenden Verfahren näher betrachtet werden und darunter insbesondere induktive Lehrverfahren, die (allerdings im Bereich der Wissensvermittlung) den fertigkeitenorientierten, kommunikativen Lehrzielen – im Hinblick auf die Art der zu entwickelnden mentalen Aktivitäten – am nächsten sind, weil sie bei den Lernenden die Selbsttätigkeit und Kreativität fördern und zur Entwicklung der *Sprachreflexion* verhelfen, die speziell beim selbständigen Lernen bzw. bei der Vervollkommnung der ersten und der weiteren Fremdsprachen (z.B. nach dem Abschluß der

<sup>2</sup> Leider liegen dazu keine empirischen Daten vor. Unsere Annahme stützt sich hier vor allem auf eigene Beobachtungen (vgl. Hostyński 1995) sowie auf einige Autoren, die in der heutigen „massenweisen“ Schulbildung die Vorherrschaft von „informativ-darbietender“ Vermittlung fertiger Inhalte feststellen (vgl. z.B. Lewowicki 1991:11f). Eine Bestandsaufnahme zur Rolle der Grammatik im FU in Deutschland liefern zwei umfangreiche Studien von Zimmermann (1984) und Mey/Zimmermann (1993, 1994), in denen festgestellt wird, daß Grammatikvermittlung durchschnittlich zwischen 40 und 60% der Gesamtunterrichtszeit (Englisch/Französisch) einnimmt (Zimmermann 1984:31) und daß Grammatik von etwa zwei Dritteln der befragten Lehrer (Englisch/Französisch/Russisch) „gern“ bzw. „sehr gern“ unterrichtet wird (Zimmermann 1984:37; Mey/Zimmermann 1994:3).

<sup>3</sup> Trotz der aktuellen Festlegungen im Curriculum (vgl. Anm. 4) wird im FU der Allgemeinbildenden Oberschulen viel Nachdruck auf Grammatikkenntnisse gelegt – z.T. wegen der bestehenden Anforderungen im Abitur und in den Aufnahmeprüfungen zum Studium.

<sup>4</sup> Das seit 1995 vorliegende „Curriculum Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene Lerner der Gymnasialstufe 1-4“ legt als erstes Prinzip des Deutschunterrichts fest: „Die Vermittlung der Fremdsprache orientiert sich an kommunikativen Tätigkeiten“ (Pluciński u.a. 1995:6).

Schulbildung) notwendig ist<sup>5</sup>. Soweit wir sehen, besitzen in dieser Hinsicht die induktiven Verfahren potentiell einige wertvolle, lerneraktivierende Eigenschaften und könnten in den Fremdsprachenlernprozeß eine wünschenswerte Komponente einbringen, die durch gewisse Herausforderung der Lerner zu eigenen Denkleistungen die Förderung ihrer Eigenaktivität im gesamten FU unterstützt. In dem erwähnten qualitativen Teil der Untersuchung wird u.a. Fragen nachgegangen, die auf die Lehrperspektive eingehen (z.B. Wovon machen es die Fremdsprachenlehrer abhängig, induktive Lehrverfahren bei der Grammatikvermittlung einzusetzen?) wie auch auf die Lernperspektive (z.B. Wie kommen die Lernenden mit den Versuchen des Lehrers klar, neue Grammatikphänomene induktiv zu vermitteln? Inwieweit sehen die Lernenden darin eine Hilfe bei ihrem eigenen Lernprozeß?). Obwohl es heutzutage in der Fachdiskussion eine andauernde Kritik an unterrichtlichen Steuerungsverfahren betrieben wird (vor allem deshalb, weil die Lernresultate beim Einsatz der bisherigen lehrerzentrierten und stark steuernden Vermittlungskonzepte hinter den Erwartungen aller Beteiligten zurückblieben), ist die unterrichtliche Steuerung allein deshalb nicht aufzugeben. Ob die lehrseitig eingesetzten Steuerungsverfahren die entsprechend intendierten Fremdsprachenlernprozesse wirklich auslösen können, bleibt dabei allerdings ungewiß, weil der Lerner seinen eigenen Lernprozeß *autonom* steuert. Angesichts dieser Tatsache formulierte Bausch (1993:11) die folgende Grundthese, die für alle, also auch die induktiven Lehrverfahren gilt: „Das Lernen und Lehren fremder Sprachen ist prinzipiell so zu planen und durchzuführen, daß zum einen die im Fremdsprachenlerner vorhandenen intellektuellen Merkmale Wissens- und Sprachstände konstruktiv aktiviert und zum anderen seine psychisch-emotionalen Dispositionen und Haltungen angemessen berücksichtigt werden können“.

Bevor es (in Anlehnung an verschiedene Quellen) auf die Ermittlung eines allgemeinen und eines im heutigen FU begründeten Verständnisses der 'Induktion' eingegangen wird, sollen im folgenden die Stellung der induktiven Verfahren in der „Methodengeschichte“, vorwissenschaftliche Ausgangspositionen, Forschungserkenntnisse und die Stellung der induktiven versus deduktiven Verfahren in der aktuellen Fachdiskussion und in der Praxis des FUs gezeigt werden.

### *Induktive Verfahren in methodengeschichtlichem Rückblick*

Es ist einleuchtend, daß bei unserem Rückblick nur um die selektive Herausarbeitung einiger wesentlichen Züge gehen kann, die das heutige

<sup>5</sup> Hecht (1994:128f) versteht die Sprachreflexion als einen Prozeß, der sich im Spannungsfeld zwischen bewußtem und unbewußtem Umgang mit Sprache entwickelt. Ergebnis dieses Prozesses soll u.a. das Wissen über die Strukturen der Sprache sein, das für „eine Stufe von Sprachbewußtheit“ (*language awareness*) gehalten wird.

Verständnis der Induktion im FU mitgeprägt haben und demnach auch für aktuelle Einschätzungen bzw. Auseinandersetzungen besonders wichtig sind. Gegenwärtige Entwicklungen sind in ihrer Problematik erst dann voll verstehbar, wenn auch die historischen Fakten bekannt sind, die sie mitkonstruiert haben. Darüber hinaus kann uns die historische Perspektive davon abhalten, das „Neue“ immer für das Beste zu halten, nicht zuletzt durch die Entdeckung, daß das „Neue“ nicht ganz so innovativ ist, wie es uns auf den ersten Blick erscheint. Auf die weit in Vergangenheit liegenden Fakten wird verständlicherweise nur hingedeutet, weil ihre Bedeutung für unsere Überlegungen eher gering ist.

Aus der Zeit der sog. „*Sprachmeistermethode*“ liegen neben einigen überlieferten Sprachbüchern (u.a. von Meister Jörg, 1424, vgl. Weinig 1995:241f, andere Beispiele z.B. bei Edmondson/House 1993:50ff) eigentlich nur Vermutungen über die damals üblichen Lehrverfahren vor. Obwohl es bekanntlich keine einheitliche Sprachmeistermethode gab (Ziele und Gestaltung des Unterrichts erwachsen meist aus den praktischen Erfahrungen der Lehrenden allein), wird unter ihren bewußt oder unbewußt formulierten methodischen Leitgedanken ein Vorrang von Induktion vor allem bei Aussprache- und Grammatikarbeit erkannt (vgl. Apelt 1991:105). Primat vor Sprachsystematisierung hatte allerdings die Imitation, grammatische Terminologie wurde nicht verwendet: die ersten systematischen Bemühungen um die deutsche Grammatik setzten ja erst im 16. Jahrhundert ein.

In derselben Zeit, als noch die Sprachmeister an den Höfen ihre Muttersprache als Fremdsprache unterrichteten, wurden der Bildungselite in den Schulen bis ins erste Drittel des 19. Jahrhunderts die *Alten Sprachen*, Latein und Griechisch, angeboten. Gegen auswendiges Beherrschen von Vokabeln und Grammatik erhoben sich bereits im 17. Jahrhundert Stimmen (von Komenský, Ratke u.a.), die u.a. verlangten, daß die Sprache im Kontext und die sprachlichen Regeln ausgehend von Beispielen als induktiver Basis vermittelt werden sollten. In seinem Werk „*Analytische Didaktik und andere pädagogische Schriften*“ schrieb J.A. Komenský: „Das Beispiel gehe immer voraus, die Vorschrift folge immer nach (...)“ (zitiert nach Apelt 1991:119). W. Ratke schrieb in seinen Grundsätzen zur methodischen Gestaltung des Sprachunterrichts: „Keine Regel soll man geben, ehe man die Materie, den Autorn und Sprach gegeben hat“ (zitiert nach Apelt 1991:110). Folgerichtig in Verbindung mit diesem Grundsatz und im Kontrast zur damals üblichen isolierten Regelvermittlung verlangte er eine angemessene sprachliche Induktionsbasis für die Regelfindung, wobei die Regel nicht als Selbstzweck, sondern „fürnehmlich zur Bestätigung“ dienen sollte. Diese Leitgedanken mußten beinahe 300 Jahre auf den Anbruch einer vollständig neuen Ära für den Sprachunterricht warten.

Mit Hilfe der *Grammatik-Übersetzungs-Methode* (GÜM), die im 19. Jahrhundert im neusprachlichen Unterricht eingesetzt wurde, wurde die Sprache gelehrt und erlernt durch die Verknüpfung zahlreicher, einzeln behandelter Regeln, die deduktiv vorgegeben und an Beispielsätzen verdeutlicht wurden. Ausgehend von den Einzelheiten der Sprache sollte Schritt für Schritt das Gesamtsystem, d.h. eigentlich ihre Synthese aufgebaut werden. Die Fremdsprache wurde nicht als lebendiges Kommunikationsmittel vermittelt. Der Lernende sollte in die Lage versetzt werden, literarische Texte lesen, verstehen und übersetzen zu können. Der Schüler wurde durch Auswendiglernen von isolierten Wörtern und Regeln und durch mechanisch auszuführende Aufgaben demotiviert, er hatte keine Möglichkeit, sich einen Problembereich (selbständig) zu erarbeiten, sein Verstand wurde nicht gefordert. Gustav Tanger, einer der Befürworter der GÜM, begründete diesen Sachverhalt folgendermaßen: „Das eigene Erarbeiten grammatikalischer Regeln wäre eine Überforderung für den kindlichen Verstand. Es müsse ja doch der Lehrer ständig helfend eingreifen – und wo bliebe dann der Sinn einer solchen Vorgehensweise? Der Schüler gewöhne sich durch eine solche Art des Lernens nur vorschnelles und unbegründetes Schlußfolgern an“ (vgl. Neuner/Hunfeld 1993:32).

Im Unterricht nach der GÜM wurde viel über die Sprache geredet, aber zu wenig mit ihr getan. Mit der Reformbewegung in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts kam eine extreme Reaktion darauf: „dogmatischer“ Verzicht auf die Muttersprache im FU. Wilhelm Viëtor, wirkungsvollster Kritiker der GÜM in Deutschland, forderte ein neues methodisches Verfahren: weg von Literatur hin zur gesprochenen Alltagssprache. Aus dem Versuch, sich von der Lehrmethode der Alten Sprachen zu lösen entstand die *Direkte Methode* (DM), die u.a. 'natürliche' oder 'induktive' Methode genannt wird. Im Vordergrund sollte die aktive mündliche Sprachbeherrschung stehen, Artikulation und Aussprache wurden intensiv geübt, Schreib- und Grammatikübungen vernachlässigt. Viëtor sprach sich für den induktiven Weg des Grammatiklernens aus: „Regellernen sei aber nur sinnvoll, wenn sich der Schüler die Regeln aus einer Vielzahl von Beispielen selbst erarbeiten könne.“ (Neuner/Hunfeld 1993:34). Insbesondere durch Nachahmung des Lehrers sollte sich der Schüler in das System der Fremdsprache einleben, ihre Regularitäten *intuitiv* erschließen und ein Gefühl für diese Sprache entwickeln.

Da hier die Begriffe 'induktiv' und 'intuitiv' nahezu gleichgesetzt werden, kann 'Induktion' in der DM bestimmt nicht als ein Lehrverfahren verstanden werden, sondern als eine autonome Eigenaktivität des Schülers, der auf 'natürliche' Weise, wie ein Kind, ohne Verwendung der Muttersprache die Fremdsprache quasi wie eine 'zweite Muttersprache' erwirbt, indem er ihre Regeln durch Intuition lernt (vgl. Weinig 1995:245). Dieses Verständnis der 'Induktion' hatte einen nachhaltigen Einfluß auf die abweichenden Anwendungen dieses Begriffs in der Fachliteratur, zumal der DM ein noch massiver

betriebenes Konzept folgte, das dieselbe, durch wissenschaftliche Erkenntnisse untermauerte und erweiterte Grundposition benutzte.

Unter dem Einfluß des amerikanischen Strukturalismus und der behavioristischen Lernpsychologie entstand die *Audiolinguale Methode* (ALM), mit der sowohl pragmatische als auch pädagogische Ziele verfolgt werden sollten: Moderne Fremdsprachen wurden als internationale Kommunikationsmittel unverzichtbar; durch den ständigen Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht und durch Imitation sollte der Schüler ein „Sprachgefühl“ entwickeln und die Gesetzmäßigkeiten der Sprache allmählich selbst entdecken. Strukturalistische Sprachbeschreibung versuchte jede Sprache nach den ihr eigentümlichen Gegebenheiten (ohne Umweg über Latein) zu erfassen. Eine ganze Reihe der Verfahren der strukturalistischen Sprachanalyse finden sich als Übungsformen der ALM wieder: als *pattern drill*, als Einsetzübung, als *substitution table*. Spracherwerb wird nach dem Behaviorismus als Verhaltenskonditionierung gesehen: durch Nachahmung nach dem Reiz-Reaktion-Schema und durch kontinuierliches Einüben von Satzmustern (*pattern drill*) sollte die Sprechfertigkeit entwickelt werden. Wie in der GÜM spielt auch hier die Grammatik die tragende Rolle, sie wurde jedoch implizit vermittelt. Obwohl keine grammatischen Kategorien benannt werden, wird in jeder Lektion ein vorgesehenes Grammatikpensum möglichst vollständig vorgeführt und geübt. Trotz der grundlegenden Einsprachigkeit des Unterrichts werden muttersprachliche Erklärungen und induktive Grammatikarbeit nicht gänzlich abgelehnt (vgl. Henrici 1986). Man erkennt dabei eine gewisse Diskrepanz zwischen Begründung und Konzeption bzw. Praktizierung des audiolingualen Sprachlehrverfahrens, die sich (in Anbetracht der theoretischen Grundlage in der behavioristischen „*habit-formation-theory*“) in der prinzipiellen Zulassung kognitiver Elemente äußert<sup>6</sup>. Zimmermann (1977:24) stellt dazu folgendes fest: „Die audio-linguale Konzeption ist hinsichtlich des Erwerbs der Grammatik einer Zielsprache uneinheitlich: Während einige ihrer Vertreter darunter ausschließlich einen mechanischen Prozeß der Gewohnheitsbildung verstehen, sehen andere auch kognitive Lehrstrategien vor“. Lado (1967:133) schreibt nämlich zum audiolingualen Grammatiklehrvorgang: „Erklärungen oder Verallgemeinerungen werden induktiv erarbeitet und vom Lehrer bestätigt“ und „Andererseits müssen diejenigen *patterns*, die in zwei gegebenen Sprachen nicht parallel auftreten, hinsichtlich ihrer grammatischen Struktur näher erklärt werden“ (ebenda: 131). Gemäß diesen Festlegungen wird die Bewußtmachung nicht gänzlich ausgeschlossen, jedoch lediglich zugelassen, und zwar erst nach dem „gesamten“ Übungsgeschehen, d.h. nachdem die unterrichtlichen Übungsprozesse bis zur Automatisierung fortgeführt worden sind. Trotz der

---

<sup>6</sup> Diese Diskrepanz in der Anlage der ALM wurde zum „wissenschaftstheoretischen Sündenfall“ erklärt (vgl. Zimmermann 1977:20; Tönshoff 1992:130).

uneinheitlichen Standpunkte kann für die Grammatikdarstellung der ALM ein Verfahren als typisch gelten, wonach eine Beispielsammlung als Ausgangspunkt der Grammatikarbeit dient. In den Lehrbüchern werden optische Signale (Hervorhebung, Pfeile usw.) eingesetzt, die den Lernenden so führen, daß er die Gesetzmäßigkeiten selbst erkennt. Die Darstellung der Grammatik erfolgt jedoch grundsätzlich in der Zielsprache.

Eine Weiterentwicklung der ALM stellt in den 60er Jahren die *Audiovisuelle Methode* (AVM) dar. Die Merkmale dieser zunächst in Frankreich entwickelten Methode liegen (im Unterschied zur ALM) in der Betonung des visuellen Elements in der Aufnahme und Übungen von Bedeutungen und Strukturen, im rigiden Ausschluß der Muttersprache, in der Zurückdrängung kognitiver Elemente (z.B. isolierter Grammatikerläuterungen), in der Übernahme weiterer „struktureller“ Übungstypen sowie in einer stärkeren Akzentuierung der authentischen Sprechsituation im situativen Kontext (vgl. Neuner 1995:185). Wie in der ALM wird Sprachenlernen als ein Habituationsprozeß gesehen, der Schüler verhält sich überwiegend rezeptiv und reproduktiv, sein kognitiver und kreativer Potential wird ausgeschaltet. In ihrer „Reinkultur“ sah die AVM den Einsatz von kognitivierenden Verfahren gar nicht vor. Induktives Regelerschließen konnte lediglich schülerseitige Anstrengungen bedeuten, die dem Pattern zugrundeliegende Regel ohne metasprachliche Erklärungen des Lehrers zu erfassen.

Für den Fremdsprachenunterricht der Höheren Schulen in den 50er Jahren ist die *Vermittelnde Methode* (VM) charakteristisch. Es geht dabei um den Versuch, traditionelle Zielsetzungen als bewährte Prinzipien der GÜM (Bildungsinhalte, geistig-formale Schulung, Systematik der Grammatik) und „moderne“, an die audiolinguale Konzeption anknüpfende Unterrichtsverfahren (Lektionsaufbau, Übungsgestaltung, mündlicher Sprachgebrauch) zu verbinden. Die VM wurde in Deutschland entwickelt, wo man vor der Aufgabe stand, für heterogene Lernergruppen (Erwachsene) von Ausländern mit unterschiedlichen Muttersprachen Deutschkurse zu gestalten und die Lernstoffpräsentation und die Unterrichtsverfahren einsprachig anzulegen. Das widersprach dem Prinzip der GÜM, die Muttersprache der Lernenden als Unterrichtssprache zu verwenden. Es erfüllte aber die Forderung der ALM, die Muttersprache der Lernenden so weit wie möglich aus dem Unterricht zu „verbannen“. So benutzte man gemäß der formalsprachlichen Grammatikprogression Texte, die (ähnlich wie in der ALM) als „Verpackung“ für das neue Grammatikpensum dienen sollten. Die Lektion im Lehrwerk (z.B.: „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ von Schulz und Griesbach, 1955) besteht aus drei Abschnitten: dem Einführungstext, dem Grammatikteil und dem Übungsteil. Bei der Grammatikarbeit wird konsequent induktives Vorgehen eingesetzt: Es werden zunächst Beispielsätze gegeben, in denen das neue Grammatikphänomen (z.B. durch eine andere Schrifttype) hervorgehoben ist. Erst dann

wird eine Regel zum neuen Grammatikpensum formuliert. Danach werden Ausnahmen von der Regel in einem Merksatz angegeben. Die Abfolge der Lernschritte in diesem Konzept lautet: Beispiel → Regel (→ Ausnahme, falls vorhanden).

Diese Reihenfolge erlaubte es dem Lernenden, zunächst über die in den Beispielen versteckte Regularität nachzudenken und sie erst dann direkt (als Schema, Paradigma, Regel) präsentiert zu bekommen. Dabei war also nicht unbedingt zu erwarten, daß die Lernenden die Möglichkeit (Zeit) dafür bekommen, die Regel selbst zu formulieren. Es scheint, daß mehr Nachdruck auf die Reihenfolge als auf die „gemeinsame“ Regelformulierung gelegt wurde. In der Unterrichtswirklichkeit war der Einfluß der GÜM wesentlich größer als der ALM, wo der (eventuellen) Regelpräsentation immer eine größere Menge von Übungen vorausging.

Bei der Formulierung einer „Kognitiven Methode“ (KM) in den späten 60er Jahren wurde versucht, eine Verbindung kognitiver Lerntheorien mit der von Chomsky propagierten Generativen Transformationsgrammatik zu schaffen, was nicht zuletzt daran lag, daß Chomskys Grammatikmodell in Auseinandersetzung mit der behavioristischen Lerntheorie Skinners entwickelt worden war. Kognitive Lerntheorien wandten sich gegen die Vorstellung des Menschen als einer *black box*, der durch Außenstimuli manipulierbar ist. Sie definieren Sprechen und Lernen als einen Akt des Bewußtseins (nicht als einen Akt des Verhaltenskonditionierung) und sehen den Menschen als einen aktiven Teilhaber am Lernprozeß, der Informationen gezielt auswählen und verarbeiten kann, der bewußt und einsichtig lernen kann und muß (vgl. Neuner/Hunfeld 1993:151). Der Schüler sollte in die Lage versetzt werden, über eine begrenzte Anzahl von Regeln zu verfügen, mit welchen er kreativ eine unbegrenzte Zahl von Sätzen bilden kann. Im Mittelpunkt (vor dem imitativen Lernen durch das Einprägen mechanistisch wiederholter *pattern*) steht die Einsicht des Lernenden in den Regelapparat der Fremdsprache, die „teils als vom Lehrer gegebene Lernhilfe, teils als vom Schüler erwartete Erklärung sinnvoll wird“ (Köhring/Beilharz 1973:130f). Der Sprachlernprozeß erfolgt hier von der Kompetenz zur Performanz, was in der Unterrichtspraxis bedeutet, daß der Lernende zuerst die Regel bewußt kennenlernen und sie erst dann anwenden sollte (gemäß der 'kognitiven Feldtheorie' von Lewin, vgl. Szulc 1995:135f). Die Regeln werden also deduktiv in der Muttersprache vermittelt, was als eine Lernerleichterung angesehen wurde und nicht ohne Grund an die Lehrverfahren der GÜM erinnert: Carroll bezeichnete 1964 die KM als *a modified and up-to-date grammar-translation theory* (vgl. Szulc 1995:135).

Als übergeordnetes Lernziel wird im Konzept der *Kommunikativen Didaktik* (KD) die Herausbildung der „Kommunikativen Kompetenz“ (Piepho 1974) bei den Lernenden angenommen. Die Fremdsprachendidaktik hat in vielfacher Hinsicht einen wahren Umbruch mit diesem Konzept erfahren, dessen Entwick-

lung allerdings noch nicht abgeschlossen ist. Die seit der Mitte der 70er Jahre geführte Fachdiskussion läßt sich an zwei Entwicklungslinien verfolgen. Einerseits ist es die *pädagogische Orientierung*, die eine stärkere Zuwendung dem Lernenden als Subjekt des Lernprozesses (mit seinen kulturspezifischen Lerntraditionen, seinem Vorwissen, seiner Muttersprache, Motivation usw.) einbringt (im Gegensatz zu den meisten vorausgegangenen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts, die sich an der Lehrperspektive, der Lernstoffvermittlung und der „Unterrichtssteuerung“ orientieren). Die KD berücksichtigt die Erkenntnisse aus dem Bereich der Lernperspektive wie: individuelle und zielgruppenspezifische Lernstrategien, Wahrnehmung und Speicherung, Hypothesenbildung und Sinnaushandlung im Lernprozeß usw. (vgl. Neuner 1995:186). Eine große Bedeutung spielt in dieser Orientierung die „Emanzipatorische Didaktik“, die sich für die Förderung der individuellen Potenzen der Lernenden einsetzt, die zur „Selbstproduktion in einer Gesellschaft“ (Schulz 1981) erzieht und befähigt. Die zweite Entwicklungslinie der KD ist die *pragmatische Orientierung*, die sich mit Fragen des zielgruppenspezifischen Bedürfnisses von Lernenden hinsichtlich des Fremdsprachengebrauchs beschäftigt. Zum Hauptziel eines pragmatisch orientierten FUs wurde die Entwicklung von fremdsprachlichem Können. Es wurden die Prinzipien der ALM wie „Situativität“, „Einbettung des neuen Lehrstoffes in Alltagsgespräche“ u.a. aufgegriffen und weiterentwickelt. Entscheidende Anstöße für die Entwicklung der pragmatischen Orientierung kamen auch von der Integration der Pragmalinguistik, die Sprache nicht als ein System von sprachlichen Formen betrachtet, sondern als einen Aspekt menschlichen Handelns und als einen Akt geistig-kreativer Tätigkeit. Der Stellenwert von imitativen Übungen wird jedoch nicht übersehen. Bei der Anlage der Lernprogression hat die Grammatik keine übergeordnete Rolle mehr, sprachfunktionale Kriterien sind jetzt dabei entscheidend: Ziel ist die möglichst rasche und zuverlässige Anwendung des Gelernten auf Kommunikationssituationen des Alltags. Grammatikkenntnisse sind nicht mehr das eigentliche Ziel des fremdsprachlichen Könnens. Neben der Grammatik spielen nun mehrere Faktoren eine gleichrangige Rolle: Sprechintentionen, von denen die Grammatik abgeleitet wird, Rollen/Situationen, Themen/Inhalte, Texte (vgl. Neuner/Hunfeld 1993:97). Die Grammatik wird also von den Sprechintentionen her „gebündelt“ und nach ihrem tatsächlichen Vorkommen im Alltagsgebrauch gewichtet. Von didaktischen und methodischen Prinzipien der KD, die abhängig von der konkreten Lernergruppe variiert und kombiniert werden (das Konzept ist offen und flexibel), erscheint für unsere Überlegungen besonders wichtig das Prinzip der Aktivierung des Lernenden. Der Lernende wird nicht als „leeres Gefäß“ verstanden, das mit Wissen „angefüllt“ werden muß, sondern als aktiver Partner im Lernprozeß, der zu bewußtem, selbstentdeckendem Lernen und zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache angeregt werden soll (vgl. Neuner/Hunfeld 1993:104). In diesem

Zusammenhang erscheint die induktive Grammatikvermittlung bestimmt geeigneter als z.B. die deduktive, wobei u.U. auch direkte Regelangabe begründet sein kann. In den letzten Jahren ist beispielsweise in bezug auf die Grammatikarbeit im kommunikativ orientierten FU die Bezeichnung „integrierte Grammatik“ geprägt worden, die für eine Grammatikvermittlung steht, bei der bestimmte Grammatikpensen anfänglich weder benannt noch erklärt werden. In einer Reihe von vorwiegend imitativen Aufgaben, die oft in Partner- oder Gruppenarbeit (mündlich oder schriftlich) ausgeführt werden, verwenden die Schüler „nebenbei“ ein neues Sprachphänomen, das ihnen in Form von Versprachlichungsmustern konkreter Redeabsichten nur mit der Erklärung ihrer Bedeutung angegeben wurde. Dabei merken die Schüler gar nicht, daß sie neuen Grammatikstoff üben. Nachdem sie mit dem neuen Phänomen schon etwas vertraut sind, versuchen die Schüler unter Frage- und Hilfestellungen des Lehrers die vorliegende Regularität zu beschreiben und die Regel zu formulieren. Funk (1993:146ff) schildert einen möglichen didaktischen Weg der induktiven Lernerführung, bei dem die schwierige (denn ungewohnte), produktive Aufgabe der Regelformulierung dadurch erleichtert werden kann, daß sie rezeptiv („*Welche der folgenden drei Regeln ist korrekt?*“) oder reproduktiv gestaltet wird („*Ergänzen Sie die Regel [in den Formulierungen a-d]*“). Bei solch induktivem Vorgehen werden die Lernenden zu selbstentdeckendem Lernen angeregt, wobei nicht nur solch eine Form der Grammatikvermittlung in der KD möglich ist. Da die Grammatik eine untergeordnete Rolle spielt, werden oft bei der Darstellung eines bestimmten Themas, bei der Beschäftigung mit einer Sprechsituation o.ä. nur bestimmte Teilaspekte eines grammatischen Phänomens „benötigt“ und eingeführt, die nicht „massiv“ behandelt zu werden brauchen (zumal in der KD die einzelnen Grammatikpensen nach pragmatisch-funktionalen Kriterien gewichtet und deshalb nur jene explizit vermittelt werden, die zum Verstehensprozeß nötig sind oder zur elementaren „Mitteilungsgrammatik“ gehören). Die neue Grammatik kann darüber hinaus in lerneraktivierender Form mit Hilfe von vielfältigen visuellen Mitteln, Sprachspielen, Merksätzen u.a. vermittelt werden<sup>7</sup>. Eine der Folgen des Perspektivenwechsels ist, daß der Lernende zum selbsttätigen, aktiven Subjekt des Unterrichtsgeschehens und der Lehrer zu seinem Helfer werden sollte. Die Unterrichtswirklichkeit zeigt jedoch, daß in der Phase der grammatischen Regelvermittlung nicht die Lernenden, sondern die Lehrenden in der Regel immer noch die aktivsten Unterrichtsteilnehmer sind (vgl. Funk 1993:139).

Es mußte aus Platzgründen darauf verzichtet werden, in unsere (chronologische) Darstellung mögliche Verwendungen und Bedeutung der induktiven Regelerschließung in den sog. *alternativen Methoden* miteinzubeziehen. Diese „Auslassung“ kann allenfalls noch mit der Tatsache begründet werden, daß

<sup>7</sup> Funk/Koenig (1991) liefern u.a. eine Fülle von interessanten Unterrichtsvorschlägen der Grammatikvermittlung im kommunikativen FU.

diese Methoden im institutionellen Schulwesen leider kaum Einsatz finden und daß ihr Einfluß auf die Schulpraxis eher gering ist.

### *Forschungserkenntnisse zum induktiven versus deduktiven Lernen*

Das Thema dieses Beitrags ruft bestimmt die Zeit in Erinnerung, als sich die Fachwelt mit der sog. „Induktion-Deduktion-Kontroverse“ befaßt hatte, um aufgrund wissenschaftlicher (damals fast ausschließlich experimentell gewonnener) Forschungserkenntnisse eine allgemeingültige Antwort auf die Frage zu liefern, ob induktive Lehrverfahren bei der Vermittlung des Sprachwissens im FU den deduktiven überlegen sind (wie es seit Komenský behauptet wurde, ohne daß man zur Begründung seiner Hypothesen über Ergebnisse empirischer Forschungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik verfügte) oder ob es umgekehrt ist. Hammerly (1975:15) bezeichnete die obige Frage als „one of the most controversies in second language teaching“ und stellte dazu fest: „it has been subject more to fashion than to logic, more to fads than to facts“. Die positive Einschätzung der induktiven Verfahren im FU kam anfänglich zustande infolge einer direkten Übertragung der Einstellungen der Lernpsychologen zum 'Selbstentdeckungslernen'<sup>8</sup>, das bestimmte Gemeinsamkeiten mit dem 'Induktiven Lernen' aufweist, mit ihm jedoch nicht gleichgesetzt wird<sup>9</sup>. Zur Unterscheidung der beiden bezeichnet Zimmermann (1977:107) 'Induktion' als „Erkenntnisgewinnung durch einen Erkenntnissuchenden“, wobei damit nicht unbedingt zu verstehen ist, daß dieser die Erkenntnis *selbst* erarbeitet; er kann sie auch, so Zimmermann, – wenn sie im Anschluß an die Beispiele vom Lehrer abgeleitet wird – *nachvollziehend* aneignen<sup>10</sup>. Die in den 60er und 70er Jahren durchgeführten Untersuchungen<sup>11</sup> brachten unterschiedliche Ergebnisse (mit denen die Überlegenheit des einen oder des anderen Vorgehens bestätigt werden sollte, es sei denn, keines der untersuchten Verfahren erwies sich als deutlich überlegen), die hier nur in aller Kürze dargestellt werden. Carroll (vgl. 1964a: 202) stellte infolge seiner Untersuchungen fest (allerdings nicht in bezug auf den FU, sondern auf die Vermittlung von Begriffen), daß es zwischen den beiden

<sup>8</sup> Betont wurden die folgenden Vorteile des Lernens durch Entdeckung, das im Unterricht im Rahmen der *hypothetischen Methode* (im Gegensatz zur *darbietenden*) erfolgen sollte: Zuwachs an intellektueller Potenz, Übergang von extrinsischen (d.h. von außen kommenden – P.H.) zu intrinsischen Belohnungen, das Erlernen der heuristischen Methoden des Entdeckens und die Hilfe für die Verarbeitung im Gedächtnis (vgl. Bruner 1973:17).

<sup>9</sup> Befürworter der Entdeckungsmethode distanzieren sich von einigen der Grundannahmen der induktiven Lehrmethoden des Unterrichts und verwiesen auf den Hauptirrtum des induktiven Ansatzes, der ihnen zufolge darin liegt, daß der Lehrer die Fähigkeit des Schülers, eine Entdeckung zu verbalisieren, als das Kriterium verwendet, an dem er erkennt, daß eine Entdeckung stattgefunden hat (vgl. Ausubel 1974:520f).

<sup>10</sup> Mit dieser Unterscheidung sollte auch vermieden werden, daß als Alternative nur das 'deduktive Lernen' als Anwendung einer vorgegebenen Regel auf Beispiele bleibt.

<sup>11</sup> Bei den im folgenden kurz referierten Untersuchungen zum induktiven und deduktiven Lernen ist in Rechnung zu stellen, daß der Begriff 'induktiv' nicht immer eindeutig ist.

Vorgehensweisen keine gravierenden Unterschiede in der Effektivität gebe. Seliger (1975) stellte aufgrund des durchgeführten Experiments im FU mit Erwachsenen (unter Anwendung der statistisch ausgewerteten Leistungsmessungen) fest, daß die deduktive Methode effektiver sei. Oerter (1972:121) erwähnt Untersuchungen von Kersh und Wittrock, bei denen es um die Frage ging, „inwieweit Instruktion im Sinne von Hilfen bzw. genauen Anweisungen einem Verständnis hinderlich oder förderlich sind und inwieweit selbständiges Finden von Lösungen der vollständigen Instruction überlegen ist“. Er resümiert: „Insgesamt gewinnen die Autoren den Eindruck, daß weder das selbständige Finden für sich noch eine zu weitreichende Instruktion zu optimalen Lerngewinnen führt, sondern ein Prinzip, das sie 'guided discovery' nennen, d.h. ein eigenständiges Finden, das durch eine behutsame Instruktion gesteuert wird“. Hammerly (1975:18) zeigte auf die Überlegenheit der induktiven Verfahren vor allem bei Vermittlung der Sprachphänomene, die in der Muttersprache nicht vorkommen, und stellte fest, daß im Spanischen und Französischen etwa 80% der grammatischen Strukturen induktiv vermittelt werden könnten. Francis (1975:149) stellte in ihrer Studie (nicht in bezug auf den FU) fest, daß bei schwierigen Aufgaben eine Rezeptionsmethode günstiger sei als die Entdeckungsmethode. Es wurde auch eine Reihe von Forschungsarbeiten durchgeführt, die die Effektivität induktiver Lehrverfahren in Abhängigkeit von verschiedenen Lernertypen und Lernbedingungen untersuchten. Selbst wenn die hier zitierten Untersuchungen nicht mit klar definierbaren Verfahren des 'induktiven' (bzw. 'entdeckenden') und des 'deduktiven' Lernens arbeiten und nicht auf den Fremdsprachenunterricht bezogen sind, lassen die genannten Gesichtspunkte einige Hinweise über die Wirksamkeit bzw. die Schwächen dieser Methoden erkennen. Aus den durchgeführten Untersuchungen geht nach Mietzel (1973:220) hervor, daß sich die Selbstentdeckungsmethode vor allem für solche Lerner eignet, die durch erhöhte Neugier und positive Einstellungen gegenüber schulischen Arbeiten charakterisiert sind. Von den stärker lenkenden Methoden profitieren vor allem die Schüler, die mehr durch die Furcht vor Versagen motiviert sind und hohe Anpassungsbereitschaft gegenüber Autoritäten zeigen. Studien von Leith (1969) und Shadbolt (1978) zeigen, daß ängstliche Schüler beim induktiven Lernen Schwierigkeiten haben, doch wenn die Entdeckung gelenkt wird, erreichen sie höhere Lernleistungen. Eine Studie von Kersh (1962) ergab, daß entdeckendes Lernen die Schüler am meisten zu Sprachübungen motiviert und auf diese Weise Transfer- und Behaltensleistungen unterstützt. Kongruent hiermit sind zwei von Einsiedler (1981) erwähnte, in diesem Zusammenhang interessante Untersuchungen: Guthrie untersuchte in einem vergleichenden Experiment den Einfluß der induktiven und der deduktiven Methode auf das Wissen unmittelbar nach dem Lernen und auf Transferleistungen hin: Die induktive Methode erleichterte den Transfer, jedoch nicht den Wissenserwerb. In der Untersuchung von Worthen, in der die

Auswirkungen der Entdeckungsmethode auf das unmittelbare Behalten und das Behalten nach fünf und nach elf Wochen überprüft wurde, zeigte es sich, daß bei der deduktiven Methode die Kenntnisse unmittelbar nach dem Lernen größer waren; nach fünf und elf Wochen ergab sich eine signifikante Überlegenheit der Entdeckungsmethode. Ausubel (1974a:82ff) führt gewichtige Gründe gegen das induktive und für das deduktive Lernen bei jüngeren Kindern an, indem er behauptet (vgl. auch Einsiedler 1981:129), daß Entdeckungslernen nicht grundsätzlich aktivierender ist, sondern nur, wenn die Schüler über die entsprechenden Entdeckungsfähigkeiten verfügen. Die Selbstlerntechniken bzw. -fähigkeiten (wie Erkennen des Problems, Aufstellen von Hypothesen, Entwickeln von Überprüfungsmöglichkeiten, Abstrahieren von Ergebnissen u.a.) müßten erst entwickelt werden<sup>12</sup>. Nach einer Untersuchung von Anastasiow u.a. (1970) profitierten niedrig intelligente Schüler von der deduktiven Methode mehr als vom Entdeckungslernen<sup>13</sup>.

Den „fürheren“ Experimenten zur Effektivitätsmessung des induktiven und deduktiven Vorgehens erging es z.T. ähnlich wie den sogenannten „großen Methodenvergleichen“ (vgl. z.B. Scherer/Wertheimer 1964; Elek/Oskarsson 1973), mit denen die relative Effektivität damals gängiger imitativ bzw. kognitiv orientierter vermittlungsmethodischer Konzepte getestet werden sollte: Einerseits war den Experimenten aus dieser Zeit die Tatsache gemeinsam, daß die eingesetzten Forschungsmethoden ähnliche Schwächen aufwiesen, die erst später voll eingesehen und artikuliert wurden<sup>14</sup>. Andererseits war eine Gemeinsamkeit der beiden Forschungen im Forschungsgegenstand selbst zu sehen, weil man damals die untersuchten „Methoden“ und die untersuchten Lehrverfahren für eng miteinander verwandt hielt: Die Verbindung der deduktiven Verfahren mit dem 'Cognitive code-learning' auf der einen Seite und der induktiven Verfahren mit der audiolingualen Methode auf der anderen waren so stark, daß Chastain (1976:236) folgendes feststellen konnte: „Some foreign language educators feel the basic elements of the [audio-lingual and cognitive] theories condense to the difference between inductive and deductive learning.“ In der

<sup>12</sup> Klauer (1989) bestätigte empirisch (in einem Experiment mit Schülern im Alter von 12 Jahren) den positiven Einfluß von Trainings zur Einübung einer generellen und einer bereichsspezifischen Problemlösestrategie auf die Förderung des induktiven Denkens.

<sup>13</sup> Nach Vielau (1983:14) entspricht ein deduktiver Unterrichtsstil den Bedürfnissen lerngeohnter, guter Schüler; schwache Schüler werden durch diesen Stil benachteiligt.

<sup>14</sup> An damaligen experimentellen Forschungen wird vor allem ausgesetzt, daß nicht alle lernerfolgsrelevanten Variablen kontrolliert wurden bzw. kontrolliert werden konnten. Darauf konnten die „unbefriedigenden“ bzw. unzuverlässigen Ergebnisse zurückgeführt werden, wenn sich z.B. keine der untersuchten Methoden als deutlich überlegen erwies. Deswegen galten auch die festgestellten Effekte nur für die verschiedenen methodischen Vorgehensweisen als Gesamtkonzepte, nicht für spezielle Einzelverfahren. Man sah ein, daß die Reliabilität solcher experimentellen Vergleiche geringer war als angenommen (vgl. hierzu auch: Freudenstein 1972, Wienold 1973, Achtenhagen/Wienold 1975).

Tat erwies sich der Einfluß der imitativen Verfahren der audiolingualen Methode auf das Verständnis der induktiven Verfahren so nachhaltig, daß man sie (selbst in der Fachliteratur) beinahe für ein und dieselbe Lehrtechnik hielt, was natürlich zu einer Quelle von Mißverständnissen wurde<sup>15</sup>. Die Bedeutungsverquickungen, die durch die oben angesprochene, weitgehend simplifizierende Zuordnung zustande gekommen sind, stellen uns also (u.a. angesichts des kurz vermerkten Forschungsvorhabens) vor die Notwendigkeit, den Terminus 'Induktion' als Bezeichnung für eine spezielle Art von Lehrverfahren im FU in ihren ursprünglichen und im Laufe der Zeit vermittlungsmethodisch geprägten Bedeutungsvarianten zu erfassen und ihr heutiges Verständnis zu präzisieren.

Die „neueren“ Experimente zur Effektivitätsmessung der induktiven und deduktiven Verfahren (von denen zwei in aller Kürze geschildert werden) unterlagen weniger möglichen Verzerrungen (z.B. durch unzureichende Variablenkontrolle). Shaffer (1989) untersuchte im Französisch- und Spanischunterricht die Vermittlung von 4 gewählten Strukturen (die als schwierig und damit ungeeignet für induktive Vermittlung gelten) an Schüler im Alter von 12-18 Jahren und überprüfte die folgenden zwei Annahmen, die sich als hartnäckige Gemeinplätze in der lernpsychologischen und glottodidaktischen Literatur finden (Ausubel 1974b, Carroll 1964b, Hammerly 1975, Fischer 1979 u.a.), und zwar: die Annahme (1), daß ein induktives Verfahren bei der Grammatikvermittlung nur bei einfachen grammatischen Strukturen effektiv ist, und die Annahme (2), daß ein induktives Verfahren bei der Grammatikvermittlung nur bei lernstarken Schülern funktioniert. Die Ergebnisse zeigen, daß (1) beim induktiven Verfahren für alle 4 Strukturen bessere Ergebnisse erzielt wurden und daß dieser Unterschied bei den schwierigsten Strukturen am größten war; (2) sich eine leichte Überlegenheit des induktiven Verfahrens für alle Schüler zeigte, die lernschwächsten Schüler jedoch im Vergleich am meisten profitierten. Aufgrund dieser Ergebnisse ließen sich die obengenannten Annahmen nicht bestätigen. Damit könnten allenfalls die vielerorts betonten Vorteile der induktiven Verfahren, wie z.B. die von ihnen bewirkte bessere Behaltensleistung und Lernbeschleunigung als wieder einmal bestätigt gelten. Es bleibt allerdings immer noch offen, welche Auswirkungen die in den bisherigen Experimentalforschungen festgestellten Zusammenhänge (längerfristig) auf die Entwicklung und das Funktionieren von lernereigenem Zielsprachenwissen in (komplexen) kommunikativen Aufgaben hat, in denen die Lernenden selbständig Sprache produzieren müssen. Vorläufig könnten lediglich Annahmen

<sup>15</sup> Solchen Mißverständnissen setzt sich z.B. Barrera-Vidal (1981:233) aus, wenn er in Zusammenhang mit vermittlungsmethodischen Überlegungen die „imitativ-induktive Behandlung“ und die „kognitiv-deduktive Vorgehensweise“ gegenüberstellt. Demgegenüber kann nur betont werden, daß natürlich auch im Rahmen kognitiv orientierter methodischer Ansätze durchaus eher induktiv vorgegangen werden kann (vgl. Z.B. Tönshoff 1992:170).

formuliert werden, inwieweit die festgestellten Unterschiede bei der Bewältigung kommunikativer Aufgaben weiter wirksam sind. Die bisherigen Erkenntnisse und Erfahrungen aus der beobachteten Unterrichtspraxis legen die Schlußfolgerung nahe, daß das induktiv erarbeitete Sprachwissen als Ergebnis eines Problemlöseprozesses besser verankert ist und daß dieser Prozeß bei den Schülern zur Förderung der Fähigkeit des induktiven Denkens beiträgt, die einen unmittelbaren Einfluß auf die Fremdsprachenlernfähigkeit ausübt (und nicht nur einen mittelbaren über die erhöhte Intelligenzleistung), wie inzwischen empirisch bestätigt werden konnte (vgl. Klauer 1993).

Bolte (1994:282f) beschreibt eine kleine Studie von Achterhoff (1991), die die Aneignung des Gebrauchs von Simple Past und Past Continuous im Englischen in zwei Gruppen untersuchte, wobei 3 Aspekte variiert wurden:

1.1. Vermittlungsverfahren: in der Experimentalgruppe (E) induktiv (Lerner formulieren eigene Regelhypothesen); in der Kontrollgruppe (K) deduktiv,

1.2. Form erarbeiteter metalinguistischer Information: (E) Faustregel; (K) elaborierte Regelinformation,

2. Qualität anschließender Aufgabensequenz: (E) sequenzierte kommunikative Aufgaben; (K) formbezogene Strukturübungen.

Die experimentelle Gruppe zeigte im schriftlichen Nachtest eine Verbesserung ihrer Beherrschung gegenüber dem Vortest. Die Leistungen der Kontrollgruppe dagegen verschlechterten sich sogar gegenüber dem Vortest, was auf eine kognitive Überbelastung hindeutet, die durch das Angebot hyperelaborierter metalinguistischer Information verursacht sein kann. Diese komplexe metalinguistische Information und die Verwendung der formalen Strukturübungen führen offensichtlich nicht zu einer Vertiefung des Verstehens. Das Ergebnis ist, daß das bereits vorhandene lernereigene Zielsprachenwissen, das sich im Vortest manifestiert, offenbar nicht mehr funktioniert. Bei der Experimentalgruppe wird dagegen weniger differenzierte Regelinformation erarbeitet. Diese baut aber auf lernereigenen Intuitionen und lernereigener Analyse auf. Das vorhandene Zielsprachenwissen kann dadurch und durch die nachfolgenden kommunikativen Übungen offenbar stabilisiert werden. Dieser positive Effekt hängt nach der Anlage der Untersuchung mit einer Kombination von Faktoren zusammen. Die beschränkte Anlage der Untersuchung erlaubt es dabei nicht, das relative Gewicht einzelner Faktoren zu bestimmen.

#### *Induktive Verfahren in der aktuellen Fachdiskussion und Unterrichtspraxis*

Nach dieser kurzen Übersicht bleibt noch zu ergänzen, welchen Einfluß die bisherigen Erkenntnisse auf die Grundpositionen in der gegenwärtigen Fachdiskussion haben und welche Konsequenzen sich daraus für die Praxis des FUs ergeben. Die induktiven und deduktiven Verfahren werden heutzutage nicht mehr als Kontroverse betrachtet. Man hat eingesehen, daß in dieser Hinsicht „globale Festlegungen nicht angemessen bzw. unsinnig sind“

(Multhaupt 1995:155). Beide Ansätze, das deduktiv von den abstrakt formulierten Regeln ausgehende und das induktiv auf Regelhaftigkeiten aufmerksam machende Verfahren, haben dasselbe Ziel: Sie wollen dazu beitragen, daß es über die Bewußtmachung der Regelhaftigkeiten zu einer Verkürzung (Erleichterung) der Sprachlernprozesse kommt. Seliger (1979:368) hat das den *facilitation factor* der grammatischen Instruktion genannt: „It is obvious, however, that most learning depends on the inductive abilities of the learner. When pedagogical or conscious rules are used in language teaching, be they those that satisfy the requirements of the latest linguistic theory, old invalid rules left over from the grammar translation era, or rules which the teacher has made up for the learner, they most likely serve as mechanism to facilitate the learner's focusing on those critical attributes of the real language concept that must be induced.“ In methodischen Handbüchern werden heutzutage nebeneinander verschiedene Vermittlungswege präsentiert, wobei keinem der Verfahren mehr Bedeutung oder Effektivität zugemessen wird als dem anderen. Allerdings werden immer ihre Vor- und Nachteile aufgezählt. Der Einsatz eines bestimmten Verfahrens wird von einigen Faktoren abhängig gemacht, und zwar: von Art und Umfang der sprachlichen Erfahrungen der Schüler, von „typischem“ Lernverhalten (dem bevorzugten Lernstil) der Schüler in der Klasse, vom Anforderungsgrad des grammatischen Stoffes bei dessen Aneignung und Anwendung (er kann sich einer abstrakten Erklärung als mehr oder weniger zugänglich erweisen), von Potenzen des grammatischen Stoffes für seine systemhafte Aneignung, von der Verteilung und Anordnung des grammatischen Stoffes im Gesamtlehrgang, von der Struktur der grammatischen Kategorie und ihrer Stellung im Teilsystem der Grammatik (vgl. Borgwardt/Enter u.a. 1993:99f). Ob bzw. wann man induktiv oder deduktiv vorgehen sollte, ist also für den Lehrenden eine nur pragmatisch zu entscheidende Frage. Obwohl die Forschungserkenntnisse weitgehend die Vorteile der induktiven Verfahren bestätigen, sind diese Ergebnisse nicht pauschal auf alle Lernsituationen übertragbar. Eine solche Antwort erscheint manchen, die auf eine klare Frage eine klare Antwort erwarten, als sehr unbefriedigend. Man darf jedoch nicht klare Antworten mit simplen Antworten verwechseln, und man muß sehen, daß komplizierte Sachverhalte sich nicht immer nach ein und derselben Methode erklären lassen. Es macht deshalb keinen Sinn, nach einer „Globalmethode“ zu suchen, die unterschiedslos auf alle Fälle angewendet werden kann. Man muß aufgabenspezifische und lerner-spezifische Lösungswege suchen. Das unterstreicht im Effekt, wie wenig entbehrlich professionell ausgebildete Fremdsprachenlehrer sind, die mit geschultem Auge zur rechten Zeit den passenden Weg zu finden wissen<sup>16</sup>. Vor diesem

<sup>16</sup> Um das in der nötigen Flexibilität tun zu können, muß der Lehrer ein Repertoire an lehrstrategischen Handlungsmöglichkeiten kennen, aus dem, je nach Bedarf, die situativ angemessenen auszuwählen sind (vgl. Multhaupt 1995:157).

Hintergrund sei eine Passage aus dem Interview<sup>17</sup> mit einer Deutschlehrerin (mit 19 Jahren Berufspraxis) aus einer Allgemeinbildenden Oberschule zitiert, die zwar als individuelle Meinung nicht repräsentativ ist und als Einzelfall betrachtet werden muß, die jedoch zum Nachdenken zwingt und in etwa das Gegenteil davon veranschaulicht, wie „der professionell ausgebildete Lehrer den passenden Weg zu finden weiß“. Außerdem wird an diesem Beispiel deutlich, daß Induktion schlicht mit der Deduktion verwechselt wird, wobei es nicht um die Begriffe geht, denn die Bezeichnungen 'induktiv' und 'deduktiv' werden im Interview (mit Absicht!) gar nicht benutzt<sup>18</sup>. Das Interview wurde auf Polnisch geführt, die zitierte (leichtgekürzte) Passage wurde vom Verfasser ins Deutsche übertragen:

Interviewer (P.H.): Sollte Ihrer Meinung nach eine bestimmte Form der Grammatikvermittlung im FU „dominieren“? Welche?

Lehrerin (L): „(...) In der ersten Klasse beispielsweise ist es bekannt, daß das vorherrschen muß, daß ich ihnen (den SchülerInnen – P.H.) alles angebe. Sie besitzen praktisch keine Grammatikkenntnisse. Sie kommen zu keinerlei Schlußfolgerungen. Sie müssen einfach beherrschen, wie z.B. das Substantiv dekliniert wird... Sie müssen wissen, welche Fälle... Und einfach, das ist klar... Welche Methode wird also in der ersten Klasse überwiegen? – Eine solche, daß ich ihnen eigentlich alles angeben muß... In der dritten Klasse, wo sie schon viel in der Grammatik kennen, überwiegt eine solche „Methode“, daß sie zu bestimmten Schlußfolgerungen kommen und darüber sagen... Es ging mir darum, daß abhängig vom Lernniveau, Klasse 1,2,3 oder 4, daß abhängig davon bestimmte „Methoden“ überwiegen“<sup>19</sup>.

Aus dieser Aussage geht hervor, daß die befragte Lehrerin gar keine induktiven Verfahren in ihrem Repertoire besitzt. Es ist noch schlimmer, sie scheint solche Verfahren nicht zu kennen. Die im Unterricht dieser Lehrerin durchgeführten Beobachtungen und Lernerinterviews bestätigten eindeutig, daß tatsächlich die „vortragsmäßigen“, deduktiven Präsentationsformen in ihrem (Grammatik)Unterricht überwiegen. Die befragte Lehrerin gibt deutlich zu

<sup>17</sup> Interviews mit Deutschlehrern einiger Oberschulen in Poznań gehören zum Datencorpus der Untersuchung über den Einsatz induktiver Verfahren im FU, die der Verfasser in seiner Dissertation ausführlich darstellt. Die Interviews wurden 1996 (im Anschluß an Unterrichtsbeobachtungen) durchgeführt und nach dem explorativ-interpretativen Paradigma ausgewertet. Aufgrund der Frageform (sowohl offene als auch geschlossene Fragen) kann das Interview als strukturiert-fokussiert bezeichnet werden.

<sup>18</sup> Hierfür wurden umschreibende Formen verwendet: für Induktion – „eine solche Form der Grammatikvermittlung, bei der die Schüler aufgrund (einer Reihe) von Beispielen (z.B. Sätzen aus dem Lektionstext) die vorhandene Regularität unter Hilfestellungen des Lehrers erfassen und zur Regel kommen“; für Deduktion – „eine solche Vermittlungsform, bei der der Lehrer die Regel vorab darbietet“.

<sup>19</sup> Diese Aussage wurde selbstverständlich im gesamten Kontext aufgenommen (das Interview dauerte 85 Minuten), deshalb sind allein an dem Ausschnitt eventuell nicht plausiblen Anhaltspunkte der Interpretation an anderen Stellen des Interviews belegt worden.

verstehen, daß sie lernereigenes (induktives) Regellerschließen in der ersten Oberschulklasse für schlicht unmöglich hält. An ihrer Begründung können wir noch erkennen, daß sie offensichtlich Induktion mit Deduktion verwechselt: Wenn die Schüler über mehr Grammatikkenntnisse verfügen, dann können sie sich diese Kenntnisse (besonders in höheren Klassen) zu Hilfe nehmen, wenn neue Grammatikphänomene eingeführt werden, die die Kenntnis anderer grundlegender Phänomene voraussetzen (z.B. Imperfekt → Konjunktiv II; Perfekt, Imperfekt → Plusquamperfekt). Mit Induktion hat diese Vorgehensweise aber nichts zu tun. Obwohl diese Aussage sehr kraß eine „Wissenslücke“ in der Lehrerausbildung entblößte, darf dieser „Befund“ nicht verallgemeinert werden. Er überzeugt uns nur von der Tatsache, daß es eine beachtliche Menge von Fremdsprachenlehrern gibt, die gewöhnlich deduktive Grammatikvermittlung betreiben<sup>20</sup> und die eine (anerzogene?) darbietende Lehrtradition unkritisch pflegen und den (positivistischen) Glauben hegen, daß erst eine Ansammlung (Anhäufung) des „aufgepfropften“ fremdsprachlichen Wissens den Schüler dazu befähigt, über die Fremdsprache nachzudenken und ihre Regelmäßigkeiten zu erfassen.

#### *Zum Begriff der Induktion*

Vor dem Hintergrund der vorangehenden Ausführungen soll nun dem Verständnis der fremdsprachenunterrichtlichen Induktion nachgegangen werden. Dieser Begriff durchlief innerhalb der Fremdsprachendidaktik eine verhältnismäßig lebhaft entwickelte Entwicklung, so erscheint es z.T. recht begründet, wenn er gelegentlich unterschiedlich verstanden wurde. Zu diesem Sachverhalt haben viele Autoren selber beigetragen, weil sie den Begriff *Induktion* zum Teil recht eigenwillig gebrauchen, ohne ihn ausreichend zu erläutern. Bevor eine umfassende und in dieser Arbeit befolgte Definition der „*induktiven Lehrverfahren*“ formuliert wird, wird auf einige Auslegungen des Induktionsbegriffes in ausgewählten Nachschlagewerken und exemplarisch auf seine Verwendungen in der einschlägigen Literatur gezeigt, um damit eine Basis für die Definition zu schaffen, die unserer Untersuchung zugrunde gelegt wird. Da der Begriff der Induktion eng mit der *Deduktion* verbunden ist, wird erwartungsgemäß auch auf diesen Begriff eingegangen, zumal die beiden Begriffe oft nebeneinander benutzt bzw. einander gegenübergestellt werden.

---

<sup>20</sup> Aufgrund einer Fragebogenerhebung, die an einer Gruppe von 92 Fremdsprachenlehrern polnischer Allgemeinbildender Oberschulen durchgeführt wurde, konnte quantitativ ermittelt werden, in welchem Verhältnis in der heutigen Unterrichtspraxis die induktiven Grammatiklehrverfahren zu den deduktiven stehen (Die Lehrer wurden u.a. gefragt, wie sie bei der Grammatikpräsentation und -erklärung 'gewöhnlich' und bei konkreten, exemplarischen, neu einzuführenden Phänomenen vorgehen): Laut Lehrerangaben überwiegen in ihrer Praxis induktive Verfahren, wobei 24% der Lehrer 'gewöhnlich' strikt deduktiv vorgehen (zu weiteren Ergebnissen siehe in: Hostyński 1996).

Der Begriff *Induktion* (lat. *inductio* = das Hineinführen) wird innerhalb der Geisteswissenschaften verschieden definiert, obwohl all den Auslegungen (hier natürlich abgesehen von der naturwissenschaftlichen Bedeutung der Induktion etwa in der Elektrotechnik oder Biologie) dieselbe ursprüngliche Bedeutung zugrunde liegt, wie sie etwa philosophische Wörterbücher vermitteln: Induktion ist danach ein *Sammelbegriff für Verfahren zur Gewinnung allgemeiner Aussagen über einen spezifizierten Gegenstandsbereich* (Mittelstraß 1984:232) oder *die wichtigste Form der reduktiven Schlußweise, mit deren Hilfe Aussagen, bzw. Aussagengefüge (Theorien) gewonnen werden* (Klaus/Buhr 1972:152). In der Logik wird Induktion als *die Erkenntnis- oder Entdeckungsmethode bezeichnet, die im Gegensatz zur Deduktion nicht einen formal richtigen Schluß bietet, sondern zu allgemeinen Erkenntnissen führt aufgrund der genauen Untersuchung von Tatbeständen* (Eppert 1973:131). Diese „Schlußweise“ findet durchaus Gebrauch bei Untersuchungen in vielen wissenschaftlichen Disziplinen wie z.B. im Bereich der Linguistik, wo sie knapp und unzulänglich als *eine Beweisform* definiert werden kann, *bei der man von einzelnen Beobachtungsaussagen auf einen allgemeinen Satz schließt* (mehr dazu bei Bzdęga 1985:2ff). In der deskriptiven Linguistik wird Induktion als eine *Methode* benutzt, die *beobachtend, beschreibend, klassifizierend und generalisierend zu Aussagen über eine Sprache kommt, selbst wenn anfänglich die Zielsprache nicht beherrscht wird* (Eppert 1973:131). Es ist verständlich, daß im FU keine neuen Theorien tatsächlich gewonnen zu werden brauchen, wie es in Logik, Philosophie oder Linguistik der Fall ist. Die Realität des Sprachunterrichts könnte ja eine vollständige Übertragung der Basisbedeutung der „Induktion“ nicht zulassen, und darum geht es auch nicht. Für den Prozeß der Wissensvermittlung im FU wird nur die „Idee“ nützlich gemacht, die in etwa besagt, daß aufgrund der genauen Untersuchung von Tatbeständen die Entdeckung allgemeiner Fakten, d.h. Regeln erfolgt. Art und Schwierigkeitsgrad des zu vermittelnden Sprachphänomens, konkrete fertigekeitsorientierte Zielsetzungen, zeitlicher Rahmen und nicht zuletzt intellektuelle Leistungskapazitäten der Lernenden bestimmen (neben weiteren Variablen) die Art der Bewußtmachung und die konzeptuellen Grundzüge der unterrichtlichen Induktion. Einschlägige Nachschlagewerke liefern hierfür folgende Definitionen: *W nauczaniu gramatyki metoda indukcyjna polega na tym, że uczący się sam* (Hervorhebung - P.H.) *formuluje regułę językową w oparciu o przykłady podane mu przez nauczyciela. Tak więc metoda indukcyjna prowadzi do „odkrycia reguły”.* *Przeciwnieństwo: metoda dedukcyjna* (Szulc 1984:92f/Szulc 1994:90). Ähnlich bei Eppert (1973:131f): *Im fremdsprachlichen Grammatikunterricht die Darbietung von solchem Sprachmaterial, das den Schülern die selbständige* (Hervorhebung – P.H.) *Entdeckung der Regel ermöglicht (...).* Die angeführten Definitionen legen Nachdruck auf die Tatsache, daß der Lernende (sobald er ausreichend geeignetes Sprachmaterial zur Verfügung hat) selbständig zur Regel findet und sie selber formuliert. Ein induktives Verfahren, bei dem streng das

zugrundeliegende Prinzip der selbständigen und „genauen Untersuchung von Tatbeständen“ (Eppert 1973:131) beibehalten wird, wird manchmal 'reine Induktion' genannt (vgl. z.B. Marton 1975:64). Eine ausführlichere, obwohl weitgehend durch die Audiolinguale Methode beeinflusste Definition finden wir bei Köhring/Beilharz (1973:121): *Weg, bei dem im Fremdsprachenunterricht Sprechakte stimuliert werden, die zunächst durch Nachahmung oder Analogiebildung nachvollzogen und anschließend in einer Regelfindung systematisiert werden. Das induktive Verfahren schält aus einem vorgegebenen Ausgangsmaterial bestimmte Sprachformen heraus. Es leitet aus der Bearbeitung des sprachlichen Sachverhalts die herrschenden Gesetzmäßigkeiten ab, indem die jeweiligen Beispiele in bezug auf ihre gemeinsamen Merkmale verknüpft und die so gefundenen Gemeinsamkeiten zur Regel zusammengefaßt werden. Im Unterricht liefert meistens das Lehrbuch das erforderliche Anschauungsmaterial, das von der Klasse (Hervorhebung – P.H.) in seiner syntaktischen Struktur und funktionalen Bedeutung analysiert wird. Aus der Abstrahierung des Allgemeingültigen folgt die Formulierung der Regel.* Hier wird das Wesen des induktiven Vorgehens detaillierter erfaßt. Allerdings wird nur an einer Stelle auf den Beitrag der Lernenden an diesem Vorgehen hingewiesen, das auf eine „Regelfindung“ aus ist, die ja nicht etwa der Lehrer zu vollziehen, sondern zu bestätigen und gegebenenfalls zu vervollkommen hat. Sicher ist die Lehrerrolle dabei entscheidend: Er muß zunächst die für die Regelfindung nötige Ausgangsbasis schaffen und den Vorgang „betreuen“. Es wird hier jedoch nicht genau gesagt, von wem „die gefundenen Gemeinsamkeiten zur Regel zusammengefaßt werden“, d.h. wer die Regel formuliert. Es wird dagegen eindeutig das Verhältnis zum Übungsgeschehen bestimmt, das gewissermaßen im Sinne von zwei audiolingualen Prinzipien, und zwar, „Sprachmuster durch Gewohnheit“ und „Elementare Satzstrukturen“ (vgl. Lado 1973:78f) vor der Regelfindung stattfindet<sup>21</sup>. In diesem Zusammenhang betont auch Vielau (1983), daß „bei einem induktiven Verfahren die Regel ans Ende des Übungsprozesses gestellt wird“. Nach seinen Begriffsbestimmungen wäre jedoch selbst eine von Musterbeispielen ausgehende unterrichtliche Regelerarbeitung mit abschließender Regelformulierung durch einen oder mehrere Schüler ein deduktives Verfahren, sofern es nur vor dem Übungsprozeß zum Einsatz kommt (vgl. Vielau 1983:14). Wir sehen also, daß derartige Verquickungen für eine

---

<sup>21</sup> Zur uneinheitlichen und diffusen Einbeziehung kognitiver Elemente in der ALM vgl. in diesem Beitrag S. 42 (u.a. Zimmermann 1977:18ff). Die Studie von Scherer/Wertheimer hat z.B. gezeigt, daß sich der audiolingual gestaltete FU u.a. dadurch auszeichnet, daß der Lernende dazu veranlaßt (oder gar „gezwungen“) wird, grammatische Regeln induktiv zu erschließen: „(...) the materials are constructed so that the students can arrive at its [grammar] comprehension by induction. Once the examples have been drilled, the grammar is discussed and clarified if necessary (Scherer/Wertheimer 1964:5).

differenzierte Betrachtung wenig hilfreich sind. Diese typisch audiolinguale Reihenfolge kann bestimmt nicht als Voraussetzung der Induktion angesehen werden. Über das Vorhandensein eines induktiven Vorgehens entscheidet nicht die Tatsache, ob die Regelerarbeitung dem Übungsprozeß folgt oder ihm vorangestellt wird, sondern die Tatsache, daß die Regel aufgrund der durch Frage- und Hilfestellungen des Lehrers angeleiteten, schrittweisen Analyse der vorgegebenen Beispiele durch die Schüler und/oder den Lehrer abstrahiert und formuliert wird. Unter audiolingualem Einfluß stehen allerdings auch solche Definitionen der Induktion, die gar keine Regelerarbeitung nach der Übungsphase vorsehen und solche, in denen die Regel nach dem Übungsprozeß nicht durch die Schüler abstrahiert, sondern durch den Lehrer präsentiert wird, wie es in von Elek/Oskarsson (1973:127) heißt: „Inductive procedure (...) can then be defined as the technique whereby explanations, rules or generalisations are either not given at all, or given only after main practice of the pattern”. Auch Barrutia (1972:14) versteht unter „Induktion” die Regelerklärung durch den Lehrer nach der Vorgabe von Beispielen und bringt den Begriff mit dem Zeitpunkt der Kognitivierung in Zusammenhang: „Wie lange sollten die Drills wiederholt werden, bevor der Lehrer die Regel erklärt (...)? Wann und wie sollte der Lehrer die Regel einführen? In der Mitte des Drills, als Destillat am Ende, in detaillierter Form zu Beginn oder vielleicht überhaupt nicht?”.

Ein Problem bei der Verwendung des Begriffs 'Induktion' liegt in der gelegentlich anzutreffenden Anbindung an das Begriffspaar 'unbewußt'/imitativ<sup>22</sup>. So bestimmt z.B. Hammerly (1975:15) 'Induktion' als „the students acquiring subconscious control over grammatical structures without conscious analysis”. Darin spiegelt sich die starke Belegung des Induktionsbegriffes durch die behavioristische Tradition, die 'induktiv' mit 'nicht kognitiv' gleichsetzt, d.h. zur Kennzeichnung von vermeintlich ohne kognitive Anstrengung ablaufenden Lernprozessen verwendet. Unter diesem Einfluß entstanden solche mißverständlichen Bezeichnungen wie z.B. „imitativ-induktive” Vorgehensweise (vgl. unter Anm. 15). Dieses Verständnis des Induktionsbegriffes steht im Gegensatz zu seiner stark mental ausgerichteten Bedeutung. Gegen die These vom scheinbar mühelosen Prozeß der Ausbildung sprachlicher Gewohnheiten ist inzwischen hervorgehoben worden, daß auch auf Imitation zielende Lernformen Hypothesenbildungsprozesse nicht überflüssig machen und somit komplexe mentale Aktivitäten darstellen können (vgl. Tönshoff 1992:170). Gerade wenn das unterrichtliche Vorgehen des Lehrers und die Lernmaterialien weitgehend imitativ ausgerichtet sind, können bestimmte Lerner überfordert sein (vgl. z.B.

---

<sup>22</sup> 'Deduktion' wird dagegen manchmal mit dem Begriffspaar 'bewußt'/kognitiv' in enge Verbindung gesetzt.

Quetz/Bolton/Lauerbach 1980). Sowohl induktive als auch deduktive Verfahren stimulieren kognitive Lernprozesse. Übrigens kann im Rahmen kognitiv orientierter methodischer Ansätze durchaus eher induktiv vorgegangen werden (vgl. Tönshoff 1992:170). Es besteht kognitiv kein prinzipieller Unterschied zwischen dem „natürlichen“ Sprachlernen, in dem die Sprachlerner aus den ihnen begegnenden Sprachäußerungen *selbstentdeckend* auf die darin steckenden Regelmäßigkeiten schließen, und dem „gesteuerten“ Sprachlernen, in dem sie Texten bzw. Beispielsätzen begegnen, die didaktisch so ausgewählt wurden, daß bestimmte Regelmäßigkeiten der sprachlichen Äußerungen sofort „ins Auge springen“. Man spricht deshalb auch davon, daß das induktive Vorgehen ein *rule hiding and rule seeking* sei (vgl. Multhaup 1995:156)<sup>23</sup>.

Eine mögliche Verquickung bzw. Überlappung der Begriffe kann dann entstehen, wenn für dieselben bzw. naheliegenden (und von Autoren terminologisch nicht scharf getrennten) Verfahren unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden, die z.T. aus semantischen Begriffsunterschieden in verschiedenen Sprachen resultieren. So wurden für Unterrichtsverfahren, die von der 'reinen' Induktion abweichen, Benennungen in Umlauf gesetzt, die Ursache möglicher Mißverständnisse sind. Es geht hier um folgende Bezeichnungen: 'gelenkte Induktion', 'analytisch-deduktives Verfahren' im Deutschen, 'guided discovery' im Englischen, 'podejście indukcyjno-dedukcyjne', 'sterowane' bzw. 'kierowane odkrycie' im Polnischen.

Wie es bei der obigen Anführung der Begriffsdefinitionen vermerkt wurde, weicht selbst die 'reine' fremdsprachenunterrichtliche Induktion zwangsläufig von ihrer philosophisch fundierten Vorlage ab. Im Unterricht wird ja die 'Idee' des induktiven Schließens für Lehrzwecke künstlich einer Problemlösesituation zugrunde gelegt, mit der sich die Lernenden selbständig auseinandersetzen haben. Diese 'reine' Induktion im FU, wo die Schüler aufgrund der angegebenen Beispiele selbständig, d.h. ohne jegliche Hilfestellungen des Lehrers zu einer korrekten Regelformulierung kommen, kommt in einer wirklichen Unterrichtssituation eher selten vor. Sie stellt nämlich eine extreme Variante dar, deren Nachteile wie vor allem großer Zeitaufwand und oft ein hoher Schwierigkeitsgrad vielerorts ausgiebig erörtert worden sind. Multhaup (1995:156) äußert sich dazu folgendermaßen: „Und

---

<sup>23</sup> Eine zentrale Frage entsteht allerdings auf der Schülerseite, und zwar ob und inwieweit induktive Denkprozesse auch tatsächlich eintreten. Im Zusammenhang mit unserer Begriffsbestimmung erscheint deshalb das Verständnis der 'Induktion' als eines Denkprozesses interessant, der 'induktives Denken' bezeichnet wird und nach Klauer (1993:3) in der Entdeckung und Prüfung von Regelmäßigkeiten durch das Erkennen von Gleichheit oder von Verschiedenheit (oder von beidem) im Hinblick auf Merkmale bzw. im Hinblick auf Relationen besteht.

selbst dann, wenn die Lernenden auf dem Wege zum Erkennen der Regelmäßigkeit vom Lehrer kognitiverende Hilfen erhalten, ist immer noch von einem induktiven Vorgehen zu sprechen." Die oben aufgezählten Begriffe spiegeln die Bandbreite der Versuche wieder, die unterrichtliche Induktion so zu gestalten, daß ihre Vorteile beibehalten und ihre Nachteile minimalisiert werden. Trotz der vorgenommenen Änderungen können also all diese Benennungen im allgemeinen als 'induktive Verfahren' verstanden werden. Oerter (1972:121) diskutiert Untersuchungen von Kersh und Wittrock, die 'guided discovery' als „ein eigenständiges Finden, das durch eine behutsame Instruktion gesteuert wird" umschreiben. Marton (1975:65) und Szalek (1994:302) beschreiben die 'gelenkte Induktion' (Marton nennt sie auf Polnisch 'kierowane odkrycie' und auf Englisch „guided discovery"; Szalek nennt sie auf Polnisch „sterowane odkrycie" und „podejście indukcyjno-dedukcyjne") als ein Verfahren, bei dem zur Entdeckung der Regel nicht die völlig selbständige geistige Schüleraktivität, sondern eine durch entsprechend geordnete Lehrerfragen gelenkte Aktivität führt, die (d.h. Fragen) den Lerner dazu zwingen, aus seinen eigenen Wahrnehmungen richtige Schlüsse zu ziehen (vgl. Marton 1975:65). Heyd (1991) bezeichnet die oben umschriebene Vorgehensweise als „analytisch-deduktives Verfahren", das sich vom induktiven Verfahren dadurch unterscheidet, daß in dem letzteren, dem 'rein' induktiven, so Heyd, „zwischen Veranschaulichung und Bewußtmachung der neuen sprachlichen Erscheinung eine Phase der Erstfestigung der neuen sprachlichen Erscheinung ohne Kenntnis der Regel tritt. Diese Phase soll bereits vor der Bewußtmachung eine Gewöhnung an die sprachliche Form bewirken, um ihr Verstehen zu erleichtern" (vgl. Heyd 1991:167). Wiederum läßt sich hier deutlich der Einfluß der audiolingualen Methode (Gewohnheitsbildung) erkennen. Zimmermann hält zur Klärung der Begriffe Induktion und Deduktion fest, daß sie sich weder auf Übungsvorgänge (wie z.B. *pattern drill*) noch auf das *bewußte* versus *unbewußte* Lernen beziehen, sondern auf die Art des Erkenntnisvorgangs: „Bei der Induktion wird aufgrund von Beispielen, die der Lehrer vorgibt, eine Regel von diesem oder einem Schüler (bzw. mehreren) abstrahiert" (vgl. Zimmermann 1977:106). Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen sei für den FU in lehrtechnischem Sinne die folgende Bestimmung des Begriffs 'Induktion' vorgenommen: Unter 'Induktion' bzw. 'Induktivem Verfahren' soll im FU eine Steuerungsmaßnahme verstanden werden, bei der aufgrund von vorgegebenen Beispielen unter Anleitung und Hilfestellungen des Lehrers eine Regel von einem Schüler (bzw. mehreren) abstrahiert wird. Am Anfang steht also ausgewähltes objektsprachliches Material, aus dem der Lehrer und/oder die Schüler die jeweilige Regelbeschreibung ableiten. Ob ein induktives Verfahren vorliegt, entscheidet die intentionale Gerichtetheit des Lehrerverhaltens.

## LITERATUR

- Achtenhagen, Frank & Wienold, Götz (1975): *Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Band 1. Didaktische Analysen und Transformationsgrammatik als Instrumente der Curriculumforschung.* – München: Kösel
- Achterhoff, A. (1991): *The communicative teaching of grammar: an experiment.* Doktorscripte. – Utrecht: Department of English Language and Literature Rijksuniversiteit Utrecht
- Apelt, Walter (1991): *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht.* – Berlin: Volk und Wissen
- Ausubel, David P. (1974a): *Psychologie des Unterrichts. Band 2.* – Weinheim: Beltz
- Ausubel, David P. (1974b): *Adult versus children in second-language learning.* – In: *Modern Language Journal* 58, 420-423
- Barrera-Vidal, Albert (1981): *Hinweise zur Methodik des Französischunterrichts für Erwachsene.* – In: A. Raasch (Hg.): *Französisch als Zielsprache. Handbuch des Französischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung* (München: Hueber)
- Barrutia, Richard (1972): *Die neuere Linguistik und ihr methodisches Risiko.* – In: R. Freudenstein & H. Gutschow (Hgg.): *Fremdsprachen Lehren und Erlernen* (München: Piper) 13-19
- Bausch, K.-Richard (1993): *Zur Frage der Tauglichkeit von 'Steuerung' und 'Offenheit' für den eigenständigen Wirklichkeitsbereich 'Lehren und Lernen von Fremdsprachen'.* – In: K.-R. Bausch; H. Christ & H.-J. Krumm (Hgg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. Arbeitspapiere der 13. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Bochum: Brockmeyer) 7-17
- Bolte, Henning W. (1994): *Grammatikinstruktion im (kommunikativen) Fremdsprachenunterricht. Vom Lehren zum Lernen.* – Utrecht: Fakultät der Letteren Universität Utrecht
- Borgwardt, Ulf; Enter, Hans; Fretwurst, Peter & Walz, Dieter (Hgg.) (1993): *Kompendium Fremdsprachenunterricht.* – München: Hueber
- Bruner, Jarome S. (1973): *Der Akt der Entdeckung.* – In: H. Neber (Hg.): *Entdeckendes Lernen* (Weinheim, Basel: Beltz) 15-27
- Bzdęga, Andrzej Z. (1985): *Induktion und Deduktion in der Erstellung von kontrastiven Grammatiken.* – In: *Linguistische Arbeitsberichte* 48, 1-10
- Carroll, John B. (1964a): *Words, Meanings and Concepts.* – In: *Harvard Educational Review* 34, 194-205
- Carroll, John B. (1964b): *Language and thought.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs
- Chastain, Kenneth (1976): *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice.* Chicago: Rand McNally
- Edmondson, Willis J. (1993): *Interne und externe Spannungen beim Fremdsprachenlernen.* – In: K.-R. Bausch; H. Christ & H.-J. Krumm (Hgg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. Arbeitspapiere der 13. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Bochum: Brockmeyer) 59-66
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Tübingen: Francke
- Einsiedler, Wolfgang (1981): *Lehrmethoden.* – München: Urban & Schwarzenberg
- Elek, Tibor von & Oskarsson, Mats (1973): *Teaching Foreign Language Grammar to Adults.* – Stockholm: Almquist & Wiksell
- Eppert, Franz (1973): *Lexikon des Fremdsprachenunterrichts. Zur Praxis und Theorie des Lehrens und Lernens von Zielsprachen.* – Bochum: Kamp
- Fischer, A. Robert (1979): *The Inductive-Deductive Controversy Revisited.* – In: *Modern Language Journal* 63, 98-105
- Francis, Evelyn W. (1975): *Grade Level and Task Difficulty in Learning by Discovery and Verbal Reception Methods.* – In: *Journal of Educational Psychology* 67, 146-150

- Freudenstein, Reinhold (1972): Rezension von: Smith, Ph.D., Jr. (1970): A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project. – In: *Zielsprache Englisch* 1, 33-37
- Funk, Hermann (1993): Grammatik lernen lernen – autonomes Lernen im Grammatikunterricht. – In: T. Harden & C. Marsh (Hgg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch* (München: iudicium) 138-157
- Funk, Hermann & Koenig, Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. Berlin: Langenscheidt
- Grotjahn, Rüdiger (1993): Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige Dichotomie. – In: J.-P. Timm & H.J. Vollmer (Hgg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung* (Bochum: Brockmeyer) 223-248
- Hammerly, Hector (1975): The Deduction/Induction Controversy. – In: *Modern Language Journal* 59, 15-18
- Hecht, Karlheinz (1994): Lernziel: Sprachbewußtheit. – In: *Die Neueren Sprachen* 93 (2): 128-147
- Henrici, Gert (1986): Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen). – Paderborn
- Heyd, Getraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. – Frankfurt am Main: Diesterweg
- Hostyński, Paweł (1995): Induktion nicht fallenlassen! – Ergebnis einiger Hospitationen. – In: *Neofilolog* 9, 13-17
- Hostyński, Paweł (1996): Induktive Erkenntniswege in der Praxis der schulischen Grammatikvermittlung. – In: K.A. Sroka (Hg.): *Kognitive Aspekte der Sprache. Akten des 30. Linguistischen Kolloquiums*, Gdańsk 1995 (Tübingen: Niemeyer) im Druck
- Kersh, Bert Y. (1962): The Motivating Effect of Learning by Directed Discovery. – In: *Journal of Educational Psychology* 53, 65-71
- Klauer, Karl Josef (1989): Denktraining für Kinder I. Ein Programm zur intellektuellen Förderung. – Göttingen: Verlag für Psychologie
- Klauer, Karl Josef (1992): Problemlösestrategien im experimentellen Vergleich: Effekte einer allgemeinen und einer bereichsspezifischen Strategie. – In: H. Mandl, H. F. Friedrich (Hgg.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (Göttingen: Verlag für Psychologie) 65-75
- Klauer, Karl Josef (1993): Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken auf zentrale Komponenten der Fremdsprachenlernfähigkeit. – In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7, 1-9
- Klaus, Georg & Buhr, Manfred (Hgg.) (1972): Philosophisches Wörterbuch. – Berlin: das europäische buch
- Köhring, Klaus H. & Beilharz, Richard (1973): Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik. – München: Hueber
- Lado, Robert (1967): Moderner Sprachunterricht. – München: Hueber
- Lamnek, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung. Band 1-2, – Weinheim: Beltz
- Leith, G.O.M. (1969): Learning and personality. – In: W. R. Dunn & G. Holroyd (eds.): *Aspects of educational technology* (London) 101-110
- Lewowicki, Tadeusz (1991): W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej. – In: *Edukacja* 1(33): 6-16
- Marton, Waldemar (1974): Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Mey, Hartmut & Zimmermann, Günther (1993, 1994): Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts in Deutschland Ost (und West). Folge I-II, – In: *Fremdsprachenunterricht* 8 (37/46), 445-449; 1(38/47), 2-8
- Mietzel, Gerd (1973): Pädagogische Psychologie. – Göttingen: Hogrefe

- Multhaup, Uwe (1995): Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen. – Ismaning: Hueber
- Mittelstraß, Jürgen (Hg.) (1984): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 2, Mannheim: Bibliographisches Institut
- Neuner, Gerhard (1995): Methodik und Methoden: Überblick. – In: K.-R. Bausch; H. Christ & H.-J. Krumm (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Tübingen: Francke) 180-188
- Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. – Berlin: Langenscheidt
- Oerter, Rolf (1972): Psychologie des Denkens. – Donauwörth: Auer
- Pfeiffer, Waldemar (1990): Lernziele und Lernstrategien. Eine problemorientierte Skizze. – In: E. Leupold & Y. Petter (Hgg.): *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch* (Tübingen: Narr)
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. – Dornburg: Frickhofen
- Pluciński, Grzegorz; Reymont, Elżbieta & Sibiga, Agnieszka (1995): Curriculum Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene Lerner der Gymnasialstufen 1-4. Warszawa: MEN
- Quetz, Jürgen; Bolton, Sibylle & Lauerbach, Gerda (1981): Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. – Berlin
- Scherer, George A.C. & Wertheimer, Michael (1964): A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching. – New York: McGraw-Hill
- Schulz, Wolfgang (1981): Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg
- Seliger, Herbert W. (1975): Inductive Method and Deductive Method in Language Teaching: A Re-Examination. – In: *IRAL* 13(1): 1-18
- Seliger, Herbert W. (1979): On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching. – In: *Tesol-Quarterly* 13(3): 359-369
- Shadbolt, David (1978): Interactive relationships between measured personality and teaching strategy variables. – In: *British Journal of Educational Psychology* 1978, 227-231
- Shaffer, Constance (1989): A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages. – In: *Modern Language Journal* 73(4): 395-403
- Szałek, Marek (1994): O nauczaniu problemowym. In: *Języki Obce w Szkole* 4 (189) 300-305
- Szulc, Aleksander (1984): Podręczny Słownik Językoznawstwa Stosowanego. Dydaktyka Języków Obcych. – Warszawa: PWN
- Szulc, Aleksander (1994): Słownik Dydaktyki Języków Obcych. – Warszawa: PWN
- Tönshoff, Wolfgang (1992): Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion. – Hamburg: Kovač
- Vielau, Axel (1983): Probleme der grammatischen Bewußtmachung im kommunikativen Englischunterricht. – In: *Englisch-Amerikanische Studien* 5, 6-18
- Wienold, Götz (1973): Die Erlernbarkeit der Sprachen: Eine einführende Darstellung des Zweitspracherwerbs. – München: Kösel
- Zimmermann, Günther (1977): Grammatik im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt am Main: Diesterweg
- Zimmermann, Günther (1984): Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts. – Frankfurt am Main: Diesterweg