

ed. 625 8211 T¹

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXIX (2001)





cd. 425 821 11
H
2004-03-24

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

13201

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXIX (2001)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer

Editor – Izabela Prokop

Assistants to the Editor – Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Augustyn Surdyk

Editorial Advisory Board

Barbara Skowronek – Poznań
Franciszek Grucza – Warszawa
Jacek Fisiak – Poznań
Waldemar Marton – Poznań

Jerzy Żmudzki – Lublin
Weronika Wilczyńska – Poznań
Władysław Woźniewicz – Poznań



POZNAŃ 2003

BIBL. UAM
2004 E04/18

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 829 2925, tel./fax (+48-61) 829 2926
e-mail: prokop@amu.edu.pl

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA



425 821 11

vol. 29

2003

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003

Opracowanie redakcyjne i łamanie
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
ELŻBIETA RYGIELSKA

ISBN 83-232-1329-1
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

Nakład 400 egz. Ark. wyd. 16,00. Ark. druk. 12,25. Papier offset. ki III, 80 g, 70 x 100.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL. UAM

2004 EO418

CONTENTS

I. ARTICLES

Magdalena JUREWICZ, <i>Erklärungssequenzen in konsekutiv gedolmetschten Gesprächen</i>	5
Paweł HOSTYŃSKI, <i>Äußerungen deutschlernender Oberschüler zum induktiven Vorgehen im Grammatikunterricht</i>	25
Michał MŁODECKI, <i>Zur Übersetzung juristischer Termini in deutschen und polnischen Klageanträgen</i>	51
Usman Ahmadu MOHAMMED, <i>Examination of Hausa Terms and Concepts Used over the Electronic Media in the Eastern Hausa Dialect Area</i>	61
Agnieszka NOWICKA, <i>Dialogic Signals in Argumentative Discussions of Advanced Polish Learners of English</i>	85
Danuta OLSZEWSKA, <i>Zur Hierarchisierung der wissenschaftlichen Assertionen mit metatextuellen Äußerungen</i>	105
Izabela ORCHOWSKA, <i>Peut-on contribuer à l'épanouissement interculturel des apprenants de fle à travers l'organisation des échanges scolaires?</i>	119
Małgorzata PŁOMIŃSKA, <i>Zur Übersetzungsäquivalenz deutscher und polnischer Phraseologismen mit Farbbezeichnungen</i>	129
Anna UNISZEWSKA, <i>The Nature of Linguistic Processes Determining the Applicability of Nominalizations Applied to Strings NP-Cop-AP</i>	139
Joanna ZAWODNIAK, <i>Implications of Multi-sensory Approach for Child L₂ Vocabulary Acquisition</i>	149

II. BOOK REVIEWS

Piotr Kwieciński: <i>Disturbing Strangeness. Foreignisation and Domestication in Translation Procedures in the Context of Cultural Asymmetry</i> (M. ZIAJA-BUCHHOLTZ)	161
Autorenkollektiv unter der Leitung von Ryszard Lipczuk: <i>Von Artisten, Illusionisten, Kriminallisten und anderen falschen Freunden. Teil I: Buchstaben A-K, 87 S.</i> und <i>Von Piloten, Pionieren, Potentaten und anderen falschen Freunden. Teil II: Buchstaben L-Z</i> unter der Leitung von Ryszard Lipczuk und Krzysztof Nerlicki (L. CIEPIELEWSKA)	164
Udo O.H. Jung (Hg.): <i>Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer</i> (K. IŻBIŃSKA)	166
Teresa Siek-Piskozub: <i>Uczyć się bawiąc</i> (K. IŻBIŃSKA)	170
Kirsten Malmkjær (ed.): <i>Translation and Language Teaching</i> (E. KOŚCIAŁKOWSKA)	172
Andrzej Kałny (Hg.): <i>Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji</i> (M. MACIEJEWSKI)	174
Waldemar Pfeiffer: <i>Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki</i> (S. ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ)	177

Leon Zaręba: *Słownik idiomatyczny francusko-polski – Dictionnaire idiomatique français-polonais* (J. PLECIŃSKI) 181

Agnieszka Frączek: *Zur Geschichte der deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Lexikographie (1772-1868)* (G. ROBAK) 183

Marian Szczodrowski: *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation* (B. SKOWRONEK) 186

III. REPORTS

Bericht über das 37. Linguistische Kolloquium (Joanna ANDRZEJEWSKA-KWIATKOWSKA) 191

IV. PUBLICATIONS RECEIVED 193

V. ANNOUNCEMENTS 195

ÄUßERUNGEN DEUTSCHLERNENDER OBERSCHÜLER ZUM INDUKTIVEN VORGEHEN IM GRAMMATIKUNTERRICHT

PAWEŁ HOSTYŃSKI

Adam Mickiewicz University – Poznań

ABSTRACT. The article presents the outcome of empirical research devoted to inductive teaching of foreign language grammar on secondary school level. The research was carried out according to qualitative methodology with use of open interview, which allowed depicting of the issues connected with “insightful”, inductive teaching from the students’ perspective. Students’ opinions enabled an insight into their thinking processes and views concerning certain didactic steps and stages leading to generalisations (in this case grammatical rules). Students, first of all, voice their subjective opinions on the effectiveness of the inductive approach and its influence on further language learning. Student’s utterances concern also occurring problems connected with, for example, teacher’s authoritative attitude, inappropriate choice of texts, unequal level of advance in the group and also involve individual hardships – internal barriers – being a consequence of attachment to the expository teaching tradition in teaching languages.

0. Untersuchungsmethodische Vorbemerkungen

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse von Schülerinterviews präsentiert, die im Rahmen einer Studie zur Grammatikvermittlung an acht allgemeinbildenden Oberschulen in Poznań durchgeführt worden sind. Im Anschluß an 15 beobachtete „Grammatik-Stunden“ wurden insgesamt 56 Lernende befragt (hier auszugsweise zitiert mit der Kennzeichnung S1-S56). Es gab drei Fragenkomplexe: Komplex „a“ – sog. „Eisbrecherfragen“, Komplex „b“ – Fragen zu Vorerfahrungen der Schüler, Komplex „c“ – Fragen zur Auswertung der beobachteten Unterrichtsstunden, Komplex „d“ – Fragen zur Bewertung der induktiven Grammatiklehrverfahren. Wir befassen uns im folgenden mit den Erkenntnissen, die im Bereich des letzten Fragenkomplexes „d“ gewonnen werden konnten. Das globale Ziel dieses Teils war es vor allem, Einsicht in individuelle Vorstellungen der Lernenden zu bekommen, und zwar ihre Hypothesen und Kommentare zum Sinn des induktiven Vorgehens und zu den damit verbundenen Vor- und Nachteilen, d.h. zum Einfluß induktiven Lernens auf den individuellen Lernprozeß aus Schülersicht. Da allen Interviews die vom Autor beobachteten

Unterrichtsstunden¹ vorangingen, wurde die Aufmerksamkeit der Schüler im Laufe der Interviews auf konkrete Unterrichtsverfahren fokussiert, ohne daß unbekannte Begriffe wie *induktiv* oder *deduktiv* genannt werden mußten. Die Interviews wurden auf polnisch durchgeführt. Sie wurden transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (gestützt auf den Vorschlag von Mayring 1996). Aus den erhaltenen und analysierten Schülerantworten wurden die Aussagen ausgewählt und auszugsweise zitiert, die bei der jeweiligen Fragestellung als recht anschauliche Beispiele dienen. Um den polnischen Lesern die einschlägigen Einstellungen der befragten Lernenden näherzubringen, habe ich beschlossen, die Schüler so weit als möglich selber sprechen zu lassen: Die im originalen Wortlaut unter der laufenden Anmerkung zitierten Passagen veranschaulichen am besten die spontan formulierten Schülermeinungen in ihrer vollen Aussagekraft.

Bevor direkt nach der subjektiv eingeschätzten Nutzbarkeit bzw. Effektivität der beobachteten Verfahren gefragt wurde, sollte auch erfragt werden, ob überhaupt und wie die Lerner den Einsatz der induktiven Verfahren verstehen und aus ihrer Sicht begründen². Eng damit hing übrigens die Frage zusammen, inwieweit die Lernenden mit der induktiven Regellerschließung vertraut (gemacht worden) sind und inwieweit sie es infolge ihrer bisherigen Erfahrungen im FU gewohnt sind, daß neue Grammatikpensen sowohl im Text- bzw. Satzkontext präsentiert und anschließend induktiv erarbeitet als auch ausgehend von der Regelangabe eingeführt werden (können). Wenn nämlich bei einem bestimmten Lehrer die neuen Grammatikerscheinungen integriert, d.h. in einer inhaltlich interessanten Aufmachung präsentiert werden, und wenn die Aufgabe der Regelfindung und -formulierung öfters gestellt und gemeinsam ausgeführt wird, dann ist zu erwarten, daß die Lernenden über dieses Vorgehen sachlich reflektieren können und es nicht etwa als ein "Kuriosum" ansehen, das mit dem Besuch der hospitierenden Person zusammenhängt. Auf die Ergründung dieses Bereichs zielen Fragestellungen, die sich beim Interviewen meistens auf natürliche Weise aus dem Ablauf des Gesprächs ergaben. Die jeweilige Frageformulierung hing z.T. jeweils mit den Inhalten und der Gestaltung der gerade beobachteten Unterrichtseinheit(en) zusammen: Zum besseren wirklichkeitsbezo-

¹ Der Ablauf jeder beobachteten Stunde wurde in Form eines Protokolls festgehalten. Die Protokolle waren die Grundlage für Beschreibung und Analyse der induktiven Verfahren als 'entdeckend-lernlassender' Lehrschritte in ihrer didaktischen Umgebung (vgl. Hostyński 1998). Die Ergebnisse sind Bestandteil der Dissertation des Autors: *Induktive Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Eine Studie zur Grammatikvermittlung am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache*.

² Bei der Festlegung der Inhaltspunkte für das Interview erschien uns diese Frage zunächst etwas überflüssig: Es wurde nicht gerade damit gerechnet, daß bei den Lernenden das Verständnis (die Zielvorstellung) der induktiven Lehrverfahren so differenziert ist. Aus den Antworten kann abgeleitet werden, inwieweit die Lernenden über die Unterrichtsgestaltung reflektieren, ob sie sich der benutzten Lehrstrategien bewußt sind oder diese ihnen bewußt gemacht werden.

genen Verständnis und zur Veranschaulichung der Fragen wurde nämlich auf manche Unterrichtsabläufe und -inhalte zurückgegriffen. Dies hatte den Vorteil, daß den Lernenden im Fragenkontext bedeutungsvolle Anhaltspunkte (Unterrichtsmomente) umschreibend präsentiert und in Erinnerung gerufen werden konnten.

1. Zum lernerseitigen Zielverständnis des induktiven Vorgehens

Die erste Frage aus dem Fragenkomplex „d“ bezog sich sowohl auf den zuvor beobachteten Unterricht als auch auf alle früheren Erfahrungen der Schüler mit dem induktiven Vorgehen in ihrem Grammatikunterricht:

d.1.1: *Welchen Sinn oder welches Ziel hat es deiner Meinung nach, wenn euch der/die Lehrer/in in den Beispielsätzen (bzw. in einem Text) Regelmäßigkeiten suchen und beschreiben läßt?*³

Die Zusatzfrage lautete:

d.1.2: *Die Lehrerin bzw. der Lehrer konnte euch doch vorab erklären, worauf die neue Grammatikerscheinung beruht und wie die Regel lautet! Zu welchem Zweck machte sie bzw. er einen solchen 'Umweg'?*

Aus den Antworten war Aufschluß darüber zu erwarten, ob sich die Lernenden überhaupt Gedanken gemacht haben, warum die neue Spracherscheinung (mal) nicht in Form einer vorab präsentierten Regel eingeführt wird, sondern in Anlehnung an die Beispiele erarbeitet werden muß. Die Fragen d.1.1 und d.1.2 wurden mit Absicht etwas allgemein gehalten und wie die meisten Fragen offen gestaltet, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, über ihr eigenes Zielverständnis des induktiven Vorgehens (falls vorhanden) zu erzählen. Diese Fragen hatten auch einen anderen Hintergrund: Es wurde mit ihnen intendiert, die Lernenden möglichst unvoreingenommen zu subjektiven Aussagen über die Vor- und Nachteile der induktiven Verfahren zu provozieren, ohne daß direkt danach gefragt worden wäre. Da auch damit gerechnet werden mußte, daß bei dieser Frage nicht alle Befragten zu wertenden Aussagen übergehen, wurde die darauffolgende Frage d.2 direkt der Besprechung von Vor- und Nachteilen gewidmet.

2. Zur Bedeutung der Aktivierung im kognitiven Bereich

Die meisten Befragten antworteten erwartungsgemäß, daß es bei einem solchen Vorgehen die Aufgabe der Lernenden ist, nicht nur zuzuhören, sondern festzustellen, welche neue Regularität in den Beispielen enthalten ist, und zu beschreiben,

³ Im vorliegenden Beitrag wurde auf das Anführen der Fragen im polnischen Wortlaut verzichtet.

worauf die neu eingeführte Spracherscheinung beruht. Viele Lernende haben darüber hinaus den Einsatz von induktiven Lehrverfahren mit vielen anderen, recht interessanten Hypothesen begründet. Unter den Antworten, die als Begründung des induktiven Vorgehens genannt wurden, war eine fast in allen Interviews enthalten: Nach Meinung der Lernenden werde deshalb induktiv vorgegangen, weil dadurch die Schüler am Unterricht aktiv teilnehmen. Diese sich grundsätzlich wiederholende Antwort wurde in den einzelnen Schüleraussagen oft um Informationen erweitert, die generell mit verschiedenen Formen der Schüleraktivierung zusammenhängen, die für die Regelerarbeitung typisch sind (Heraussuchen und -schreiben von neuen Wörtern bzw. Strukturen, Formulierung von Hypothesen zur Bildungsregel usw.). Als Ankerbeispiel könnte in dieser Hinsicht die Aussage einer Befragten dienen, die antwortete, daß man an der Regelerarbeitung vor allem aktiv mitarbeiten und vom Unterricht möglichst viel behalten solle. Sie sagte, wenn man einen Text bekommt und bestimmte Wörter herausucht, dann fasziniere es einen, daß es da etwas Neues gebe. Und wenn man dann selber entdeckt, wie z.B. eine neue Zeitform oder eine neue Konstruktion gebildet wird, dann bleibe das einem einfach im Gedächtnis. Sie erzählte dabei auch von dem Einfluß einer solchen Grammatikeinführung auf das Lernen zu Hause und griff damit einer weiteren Frage vor: Wenn sie nach einer solchen Stunde nach Hause komme, dann brauche sie gar nicht zu lernen, denn sie erinnere sich daran, wie der Konjunktiv II zu bilden sei. Und wenn sie das Imperfekt beherrsche, dann sei es kein Problem, und sie brauche für den Unterricht am nächsten Tag eigentlich nicht zu lernen (vgl. auch Frage d.3)⁴. Auch andere Befragte antworteten, daß sie bei einer solchen Grammatikeinführung zum Denken angeregt würden und selbständig die neue Bildungsregel erkennen⁵. Die meisten betonten dabei, daß sie beim induktiven Vorgehen die neuen Spracherscheinungen besser behalten⁶.

Es gab Aussagen, in denen ausschließlich darüber erzählt wurde, daß der Lehrer sich zum Ziel gesetzt hatte, die Lernenden die neuen Spracherscheinun-

⁴ S. 14: „Trzeba zapamiętać jak najwięcej z lekcji... No to właśnie przede wszystkim trzeba brać udział na pewno. Bo jeżeli samemu dostajesz jakiś tekst i wyszukujesz wyrazów, to cię to pasjonuje, że tu coś nowego jest. Potem jak sam odkryjesz np., jak się tworzy nowy czas, czy jakiś, nie wiem, jakieś nowe zdanie, jak jest po ‘aby’, jakaś konstrukcja, to to po prostu zostaje ci w pamięci. Np. jak wracam do domu, jak mamy, po tym *Konjunktivie*, to się np. w ogóle nie muszę uczyć, bo pamiętam, że właśnie mamy tworzyć... Jak umiem Imperfekt, to właśnie nie ma problemu, ponieważ wiem jak się go tworzy, no i na jutro np. nie muszę się uczyć.”

⁵ S. 15: „Uważam, że właśnie chciała, żebyśmy sami do tego doszli (...) tzn. pobudzić nas do myślenia (...). I właśnie była ogromna radość, kiedy się okazało, że jest dobrze. O, coś z tego kapuje, coś jest dobrze!”

⁶ S. 8: „To jest np. inaczej niż na angielskim (...), ponieważ tam pani od razu przedstawia, na czym polega dany czas. A tutaj jest tak, że dostajemy jakiś tekst, tak jak teraz dostaliśmy o tym lwie najpierw, a teraz o skrzyпку na dachu, i mamy się sami właściwie doszukać, co jest dla nas takie jakby nowe (...), tak jak tutaj wyrazy, zamiast *war* jest *wäre*. I właściwie sami musimy dojść do tego, jak się tworzy ten czas, czy tam nie wiem, tak jak tutaj *Konjunktiv*. I to jest chyba lepsze, dlatego że jak samemu do tego dochodzisz, to łatwiej zostaje w pamięci.” S. 11: „No, myślenie, myślenie (...), łączenie faktów.”

gen erkennen und ihre Merkmale beschreiben bzw. feststellen zu lassen, was sich in den neuen Formen wiederholt u.ä.m. Es kam vor, daß sie es bei solchen oberflächlichen Antworten bewenden ließen und keine Vorstellungen über den Sinn dieses Vorgehens zum Ausdruck bringen konnten. Manche wußten zunächst keine Antwort und sagten erst nach kurzer Überlegung, daß dadurch vor allem das Miteinbeziehen der Schüler und ihre aktive Teilnahme am Unterricht bewirkt werden sollten⁷. Viele erkannten das Ziel darin, die Lernenden zum selbständigen Nachdenken und zur 'Entdeckung' hinzuführen und stellten manchmal dem induktiven Vorgehen die Regeldarbietung gegenüber, indem sie die letztere beispielsweise als 'Servieren auf dem Tablett' oder 'Eintrichtern' bezeichneten⁸.

3. Zum Problem der heterogenen Gruppen

In vielen Antworten wurde direkt oder indirekt gesagt, daß das Lernniveau in den besuchten Klassen heterogen war. Dieser Umstand hatte einen eindeutig negativen Einfluß auf den Ablauf der Grammatikvermittlung (insbesondere der Reglerschließung) und wurde stets mit großer Unzufriedenheit kommentiert⁹. Dieser Umstand hatte auch einen gewissen Einfluß darauf, daß der Sinn der induktiven Verfahren falsch verstanden wurde: So hieß es oft, der Lehrer bzw. die Lehrerin wolle die Aufmerksamkeit auf die Merkmale (z.B. Unterschiede zwischen einer bekannten und einer neuen Zeitform) lenken und wolle sich überzeugen, ob die (bzw. bestimmte) Schüler mit der Fremdsprache vertraut und imstande sind, diese Unterschiede zu erkennen¹⁰. Merkwürdig an solchen Aussagen war, daß das Ziel des induktiven Vorgehens eher an der Lehrperson gesucht wurde, die aufgrund der Schülermeldungen für sich Informationen über sie gewinnen oder direkt ihre (Vor-)Kenntnisse testen wollte. Es ließ sich grundsätzlich erkennen, daß die Befragten mit solchen Aussagen dem Sachver-

⁷ Z.B. S. 26: „Pani pyta się nas, czy coś zauważamy, jakieś różnice, co się powtarza.” P.H.: „Tak, ale po co każe wam to robić?” S. 26: „No może... Na pewno próbuje zwrócić nam uwagę, ale nie tylko nam podając, tylko żebyśmy także brali udział (...). P.H.: „W jakim celu to robi?” S. 26: „Szczerze mówiąc nie wiem.”

⁸ S. 33: „Nie wiem, nie wiem... No na pewno jest w ten sposób po to, żeby klasa zaczęła myśleć sama. Czy żebyśmy sami do tego doszli, nakłaniający do myślenia. A ten drugi sposób jest właśnie takim podaniem na tacy, 'łopatologia'.”

⁹ S. 4: „W ogóle uważam, że powinni być podział na tych, którzy już umieją język w miarę, i tych, którzy w ogóle go nie mieli.”

¹⁰ S. 33: „Może pani chciała po prostu, żebyśmy zwrócili uwagę, jaka jest różnica pomiędzy tym czasem, który już znaliśmy, a tym który dziś poznaliśmy na lekcji i chciała, żebyśmy sami do tego doszli (...). Chciała zobaczyć, na ile właśnie każdy jest oswojony z tym językiem (...). Może chciała się przekonać, czy ludzie potrafią dostrzec tę różnicę, może gwoli swojej informacji, bo bez stopni.”

halt Rechnung tragen wollten, daß es in ihren Klassen Mitschüler gab, die im Verhältnis zu allen anderen größere Deutschkenntnisse besaßen und somit leichter die Lehrerfragen beantworten konnten. Deshalb wurde induktives Vorgehen manchmal damit erklärt, der/die LehrerIn habe angenommen, daß einige Lerner von der neuen Spracherscheinung schon früher gehört haben, und testen wolle, ob jemand den einzuführenden Grammatikstoff schon kennt und erklären kann¹¹. Die Schülerhypothese darüber, daß beim induktiven Vorgehen die Vorkenntnisse überprüft werden sollen, hing eindeutig damit zusammen, daß die Lerngruppen in bezug auf das Lernniveau in Deutsch nicht homogen waren: In allen besuchten Klassen gab es sowohl sogenannte Null-Anfänger als auch (etwas bis recht gut) fortgeschrittene Lerner¹². Nur in einem Fall wurde behauptet, es werde deshalb nach den Regelmäßigkeiten usw. gefragt, weil die Lehrperson erfahren wolle, ob die Lernenden am Unterricht teilnehmen und gut aufpassen¹³.

Es gab allerdings einige Stimmen, daß eben angesichts der heterogenen Gruppenzusammensetzung nicht die fortgeschrittenen Schüler, sondern die Anfänger bei der Regelerarbeitung besonders angesprochen werden sollen. So nannten manche als Begründung des eingesetzten induktiven Vorgehens das Vorhaben der Lehrerin, eben Null-Anfänger herauszufordern, die z.B. die einzuführende Zeitform nicht kannten und die neue Konstruktion aufgrund der Beispiele erschließen sollten. Recht oft wurde hinzugefügt, daß man grammatische Phänomene besser behalte, wenn man sie selber erschließen muß. Die Unterrichtserfahrungen (auch die gesammelten Beobachtungen) zeigen, daß sich bei der Regelerarbeitung immer zuerst die besten, also die fortgeschrittenen Lerner melden, so daß es für die Anfänger kaum noch etwas zu entdecken gibt, weil ihr Induktionsvorgang in gewisser Hinsicht als untergraben gelten kann. Dennoch stellte eine der leistungsstarken Schülerinnen fest, induktive Regelerarbeitung gebe eben den Anfängern die Chance, die Regel selbst zu entdecken¹⁴.

¹¹ S. 3: „Pewnie pani chciała sprawdzić właśnie, czy ktoś już np. umie ze szkoły podstawowej, czy ktoś zna, czy może to wyjaśnić.” S. 15: „Uważam, że właśnie chciała, żebyśmy sami do tego doszli. Może myślała, że wielu z nas już usłyszało gdzieś podobne sformułowania i że może po prostu jakoś nam się to kojarzy.”

¹² Laut Information der Lehrer gab es in den besuchten Klassen bis etwa ein Drittel der Lernenden, die in der Grundschule und/oder im Privatunterricht Deutsch gelernt haben. Das stellt an sich für die Lehrer ein oft erörtertes Problem dar, wenn keine homogenen Klassen gebildet werden können.

¹³ S. 35: „Jeżeli pani by wytłumaczyła, no to nie wiedziałaby, czy z tej lekcji my skorzystaliśmy, czy w ogóle uważamy i wiemy, o co chodzi. Jeżeli się spytała, no to będzie wiedziała, że my bierzemy udział właśnie w tej lekcji i jakoś myślimy nad tą lekcją, zastanawiamy się przynajmniej, o co tu chodzi.”

¹⁴ P.H.: „W jakim celu pani kazała np. dzisiaj najpierw podyktować i wypisać zdania z tekstu?” S. 2: „No, uczniowie, którzy jeszcze nie mieli tego czasu [Futur 1], mogli jakoś samemu dojść do konstrukcji tego czasu i po prostu... lepiej się zapamiętuje pewne zjawiska właśnie grammatyczne, jeśli się samemu dochodzi do...”

4. Zur Bedeutung der Interessenhaltung

Eine weitere, oft formulierte Begründung des induktiven Vorgehens war, daß durch das induktive Vorgehen die Grammatikvermittlung für die Lernenden interessanter und dadurch attraktiver sein sollte. Einmal wurde dabei die Vermutung geäußert, induktives Vorgehen solle möglicherweise auch eine psychologische Aufgabe erfüllen. Der hier zitierte Befragte wollte leider nicht darauf eingehen, welche 'psychologische Aufgabe' er sich darunter vorstellt¹⁵. Es muß hervorgehoben werden, daß etwa die Hälfte der Lernenden den Einsatz induktiver Verfahren unaufgefordert und unvoreingenommen damit begründete, daß sie interessanter als eine direkte Regelangabe sind. In demselben Zusammenhang wurde manchmal hinzugefügt, daß es einen großen Einfluß auf die Lernmotivation hat, daß am Beginn der Grammatikeinführung nicht die Regel, sondern ein Text und/oder Beispielsätze stehen. Zur Veranschaulichung solcher Schülermeinungen sei eine sehr interessante, etwas längere Passage aus einem Interview angeführt, in dem die befragte Schülerin behauptete, daß man bei der direkten (d.h. deduktiven) Regelangabe entmutigt werde, weil grammatische Regeln und Schemata 'trocken' seien, schwierig und unzugänglich erscheinen; außerdem könne man die neue Spracherscheinung nicht so gut verstehen¹⁶. Wenn man dagegen zunächst mit einem Text konfrontiert wird, dann werde man nach Meinung der Befragten angespornt und herausgefordert, sich mit diesem Text zu beschäftigen, und die neuen Grammatikregeln kommen während der Textlektüre (sowieso) zum Vorschein.

5. Zur Einbettung der Grammatikphänomene in den Kontext

Darüber hinaus wurde auch noch auf die Bedeutung der Einbettung des neuen Grammatikphänomens in einen breiteren Kontext hingewiesen, was von einem hohen Grad der Sprachreflexion bei der befragten Schülerin zeugen kann: Sie sagte, ein Text veranschauliche besser, wie die betreffende Spracherscheinung in der 'Praxis' eingesetzt werden soll, als wenn die Grammatikpräsentation als Darbietung eines Schemas erfolgt¹⁷.

¹⁵ S. 57: „Mi się wydaje (sic), że to jest ciekawsze po prostu, bo samo podanie np. *gehen – ging – gegangen* to jest nieciekawe (...). No nie wiem, to może na nas jakieś tam psychologiczne ma zadanie, ale dla nas to przede wszystkim jest ciekawsze.”

¹⁶ S. 48: „Jeśli ja widzę, że na lekcji zaczynamy od jakichś regułek, jakichś suchych takich wzorów i schematów, to wszystko wydaje mi się jakieś takie trudne i niedostępne. A jeżeli jest tekst, to jakoś bardziej podchodzę 'z duchem' do tego i chętniej pracuję na pewno.”

¹⁷ S. 48: „Żeby samemu jakoś... To mi się wydaje, że to po prostu ułatwi zrozumienie nowego materiału, żeby samemu stwierdzić, co jest nowością jakąś. Jakoś samemu spróbować sobie wykreować tę definicję, zasadę, jak z tego korzystać (...). Bo jeżeli zaczyna się nauka właśnie od takich zwykłych, prostych definicji, to po pierwsze, że uczeń, mi się wydaje, że się zniechęca już z góry do tego, a poza

Auch andere Schüler meinten, die Lehrerin bzw. der Lehrer wolle (beim induktiven Vorgehen) zuerst konkrete Beispiele zeigen, die in einen breiteren Kontext eingebettet sind, weil dadurch die Lernenden 'ein Bild davon' bekommen sollten, in welchen Sätzen die neue Grammatik vorkommt¹⁸. Oft fiel auch eine ähnliche Antwort, daß etwa mit den Beispielsätzen an der Tafel ein Muster gegeben werden sollte, auf welches sich die Schüler stützen, wenn sie die Bildung der neuen Spracherscheinung (z.B. Zeitform) besprechen¹⁹. Dieser Vermittlungsform wurde fast immer die Möglichkeit gegenübergestellt, die Regel z.B. in Form eines Schemas darzubieten²⁰. Aufgrund solcher Aussagen könnte man also annehmen, daß den Befragten sowohl Deduktion als auch Induktion bekannt sein müssen. Aus den Aussagen läßt sich ebenfalls schließen, daß sich die Lernenden der Unterschiede zwischen dem induktiven und dem deduktiven Vorgehen gut bewußt sind, insbesondere in bezug auf die offensichtliche Andersartigkeit der Anforderungen bzw. Erwartungen, die bei den einzelnen Verfahren an die Lernenden gestellt werden.

6. Weitere Schülerhypothesen

Vereinzelt wurden auch andere Hypothesen über die Ziele und Beweggründe genannt, die nach Meinung der Befragten die jeweiligen Lehrer beim Einsatz der induktiven Verfahren haben konnten. So wurde beispielsweise als Begründung genannt, daß der Lehrer den Unterricht abwechslungsreicher gestalten wollte und deshalb die Regelmäßigkeiten erschließen ließ²¹. Es wurde einmal die Vermutung geäußert, die Regeln werden deshalb von den Schülern erschlossen, damit sie nachdenken, ihre Vorschläge nennen und an ihren eigenen Feh-

tym, no nie rozumie tego tak dobrze, jakby sam do tego doszedł, wydaje mi się (...). Ja wychodzę z założenia, bo mnie to zmobilizuje bardziej, jeżeli będę miała, będę pracowała z tekstem. Jakoś inaczej do tego podejść." P.H.: „Czy możesz to wyjaśnić bliżej?” S. 48: „Jeśli dostanę tekst i po prostu podczas czytania, podczas przerabiania nowej czytanki 'wyjdą' właśnie jakieś nowe zasady gramatyki, to jakoś lepiej mi to zobrazuje ta czytanka. Po prostu zasady, jak to jest w praktyce. Bo jeśli ja mam schemat przedstawiony, jak to robić, np. dane zdanie w danym czasie, to gorzej mi się potem z tego korzysta w praktyce, aniżeli gdy mam przed oczyma, jak to wygląda już w tekście.”

¹⁸ S. 25: „Wydaje mi się, że po to były najpierw przykłady, żebyśmy po prostu mieli ilustrację tego, kiedy, w jakich zdaniach można to stopniowanie zastosować.”

¹⁹ S. 1: „[Pani podała nam te zdania przykładowe], żebyśmy może sami spróbowali określić, na czym ten czas polega. Żebyśmy mieli jakiś wzorzec, na którym moglibyśmy się wzorować przy omawianiu tego czasu.”

²⁰ P.H.: „Po co pani kazała najpierw wypisać z tekstu zdania?” S. 3: „No, żeby to nie było tak w oderwaniu od kontekstu. No myślę, że to jakiś tam cel miało, prawda.” P.H.: „Jaki?” S. 3: „Żebyśmy właśnie już operowali na czymś już konkretnym. No bo można podać jakiś schemat, ale... No i można także już na gotowym przykładzie jakby pokazać.”

²¹ S. 13: „Może dla urozmaicenia.”

lern lernen; wenn nämlich die Schülervorschläge falsch sind, dann werden sie vom Lehrer korrigiert, was nach Meinung eines Befragten dazu beiträgt, daß man den neuen Grammatikstoff besser behält (d.h. die Lehrerin läßt die Schüler die Regel erarbeiten, sie machen dabei Fehler, sie korrigiert dann und erklärt)²².

7. Unverständnis der Ziele

In einem Fall gab es eine Antwort, in der die befragte Schülerin einerseits keine Begründung für das induktive Vorgehen fand und andererseits sehr entschieden ihre Unzufriedenheit mit diesem Vorgehen zum Ausdruck brachte: In bezug auf die Regelerarbeitung äußerte sie etwas unhöflich die Meinung, die Lehrerin sei von der 'alten Schule', habe einen veralteten Unterrichtsstil und sei sich ihrer Ziele nicht bewußt²³. Wie sich bei der nächsten Frage herausstellte, haben auf diese Einstellung die Vorerfahrungen und die damit zusammenhängenden Lerngewohnheiten der Schülerin einen großen Einfluß ausgeübt.

8. Lernerseitige Bewertung induktiver Lehrverfahren

Mit den letzten zwei Interviewfragen sollte erkundet werden, welche Vorteile der induktiven Regelerarbeitung die Lernenden aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen mit diesem Vorgehen nennen können und wie sie subjektiv die Effektivität solches Vorgehens einschätzen, d.h. welche individuellen Lernprofite sie daraus ziehen, wie sie das Kosten(=Zeitaufwand)-Nutzen-Verhältnis beurteilen usw. Es erschien dabei sehr wichtig „herauszubekommen“, welchen Wert die befragten Lerner den Bemühungen bzw. den Versuchen des Lehrers beimessen, die einzuführenden Grammatikerscheinungen anhand von Beispielen erarbeiten zu lassen. Fragen d.2.1 und d.2.2 hängen eng mit der vorangehenden zusammen Frage zusammen, weil auch hier, allerdings in einem engeren Sinne nach den Zielen des Vorgehens gefragt wurde. Der Unterschied zwischen den beiden Fragen besteht lediglich darin, daß in den beiden Fragen d.2 direkt und erst recht nach den Vorteilen gefragt wird.

d.2.1: *Welchen Nutzen bringt und welche Vorteile hat deiner Meinung nach eine solche Grammatikeinführung [hier mit Rückgriff auf die Unterrichtsbeobachtung],*

²² S. 43: „Żebyśmy na własnych błędach się uczyli, że jak my powiemy i się potkniemy, znaczy źle powiemy, no to pani nas poprawi i nam wtedy wytłumaczy. Może wtedy lepiej zrozumiemy.”

²³ P.H.: „Jak myślisz, w jakim celu pani wprowadza nową gramatykę właśnie w ten sposób? [tzn. induktywnie] Jeżeli nie objaśnia tyle, ale każe wam myśleć, to czy w tym ma jakiś cel?”
S. 42: „Nie sądzę, nie wiem. Mi się wydaje (sic!), że nie jest tego świadoma. Ja myślę, że pani ma tak a'propos starą szkołę uczenia.”

bei der die neue Spracherscheinung nicht vorab erklärt wird, sondern aus den Beispielen abstrahiert werden muß?

Dieser Frage wurde noch eine Zusatzfrage nachgestellt, die die Aufmerksamkeit der Befragten auf die Ergebnisse des induktiven Vorgehens im Vergleich zum deduktiven lenken sollte:

d.2.2: Welche Unterschiede gibt es deiner Meinung nach in den Lerneffekten, wenn die Regel vom Lehrer vorab präsentiert und erklärt wird und wenn man selbst nachdenkt und sie anhand von Beispielen erschließt?

8.1. Zur Behaltensleistung

In der Antwort auf die Fragen d.2.1 und d.2.2 betonten die meisten mit viel Überzeugungskraft Vorteile des induktiven Vorgehens, und zwar vor allem das bessere Behalten der Informationen (hier: Merkmale bzw. Bildungsregularitäten bestimmter grammatischer Erscheinungen), wenn man sie selbst erkennt und aus ihnen die Regel abstrahiert²⁴. Der Nutzen des induktiven Vorgehens wurde in lakonischster Form damit umschrieben, daß die neuen Grammatikkenntnisse nicht mehr eingepaukt werden müssen²⁵. In dieser Hinsicht wurden oft Vergleiche zum deduktiven Vorgehen gezogen: Bei der Regeldarbietung werden häufig neue Grammatikphänomene nicht gut verstanden und wieder schnell vergessen²⁶. Es wurde von den meisten behauptet, daß sich bei der Induktion neues Wissen besser verankere als bei der Deduktion, wo es 'zum einen Ohr hinein und zum anderen heraus' komme, wie es eine Schülerin formulierte²⁷.

8.2. Zum Verhältnis von Verstehen und Behalten

Wie bereits erwähnt, antworteten die meisten, daß die Beschäftigung mit den Regelmäßigkeiten, die im neuen Sprachmaterial enthalten sind, zu einer notwendigerweise besseren Verstehensleistung beiträgt, die bei der Rezeption al-

²⁴ S. 2: „[Lepiej jest, jak] człowiek sam może dojść do tego (...). Lepiej zapamiętuje, lepiej się przyswaja, jak w pierwszej chwili się rozumie, niż jak ktoś od razu coś komuś poda.” S. 25: „Wydaje mi się, że dobre było to, że właśnie nie było od razu tej regułki (...), bo to później się zapamiętuje po prostu, jak to jest.”

²⁵ S. 26: „Nie muszę kuć!”

²⁶ S. 25: „Bo np. jeżeli ona sama by nam to wszystko wyłożyła, to by było takie szybko i my byśmy mogli mieć mętlik w głowie (...). Jakby nam podała samą regułkę, że to właśnie tak jest, to byłoby takie, że no dobrze, tak, fajnie, napiszemy to, bezmyślnie byśmy to napisali i później zapomnielibyśmy się to.”

²⁷ S. 41: „Gdyby pani od razu to wyjaśniła, to byśmy tego tak nie zapamiętali. By powiedziała i to by wszystkim właściwie wyleciało. Jednym uchem wleciało, drugim wyleciało. A tak, to jak już sami doszliśmy, to się bardziej utrwali. Przynajmniej tak mi się wydaje.”

lein (d.h. beim Zuhören) wegen Unaufmerksamkeit o.ä. beeinträchtigt werden kann. In dieser Hinsicht stellt nach Meinung vieler Befragter die aktive Regelerarbeitung im Unterricht einen guten Ansatzpunkt für das häusliche Lernen dar: Beim Zuhören könne etwas verloren gehen; wenn man aber im Unterricht die Regel selber erschlossen habe, dann könne man beim Lernen zu Hause ähnlich vorgehen und dadurch das Ganze leichter erfassen²⁸. Die neue Spracherscheinung werde auf diese Art und Weise besser verstanden, was im kognitiven Konzept des Lernens von Norman und Rummelhard eine Grundlage für das nachfolgende Behalten und Automatisieren ist (vgl. Wolff 1990:611f.). So kann man die Schülerantworten als eine Bestätigung des kognitiven Lernkonzeptes ansehen. Von einer Befragten wurde beispielsweise betont, daß es für sie zwischen einer Regeldarbietung und selbständiger Regelerschließung einen großen Unterschied gibt, weil sie beim induktiven Vorgehen selbständig darauf komme, worauf die Regelhaftigkeit beruht und darauf stolz sein könne, daß sie etwas herausgefunden hat²⁹. Sie wies darauf hin, daß sie es dann selber begreife und erst recht verstehe, im Gegensatz zu manchen Lehrerklärungen (zur Grammatik), die sie nur schwer verstehe. Aus ihrer Aussage könnte geschlossen werden, daß für sie die rezeptive Aufnahme von dargebotenen, fertigen Regeln ein gewisses Problem darstellt, weil sie nicht mitkommen kann.

8.3. Zur Förderung des induktiven Denkens

In bezug auf das Behalten wurde in sehr vielen Aussagen der Nachdruck darauf gelegt, daß beim induktiven Vorgehen das Denkvermögen der Lernenden beansprucht wird, was nach Meinung der Befragten eindeutig zur erhöhten Behaltensleistung beiträgt: Wenn man (selbständig) über die jeweiligen Regelhaftigkeiten nachdenkt, prägen sie sich leichter ein³⁰. Einige Schüler gingen in ihren

²⁸ S. 36: „Jak sami musimy do tego dojść, to znaczy, że jakby rozumiemy to, jak sami dochodzimy, że coś w tym jest, że jakby nam to łatwiej zrozumieć. A jak pani tłumaczy, to znaczy też, chociaż dobrze tłumaczy, ale jak sami dochodzimy, to chyba jest lepiej.” P.H.: „Dlaczego?” S. 36: „No bo musimy sami myśleć nad tym, dlaczego tak jest, wtedy chyba bardziej rozumiemy.” P.H.: „Co to daje?” S. 36: „Chyba lepiej się zapamiętuje wtedy. Np. jak się, jak pani np. coś tam wytłumaczy, to czasami np. może ująć trochę. A jak sami dojdziemy, to w domu też możemy sami dojść do tego, i to wtedy tak łatwiej zapamiętać (...)”

²⁹ S. 14: „Wydaje mi się, że to wielka różnica [pomiędzy induktywnym dojściem do reguły a jej dedukcyjnym wprowadzeniem], bo nie jeżeli ja np. sama do czegoś doszłam, to ja mogę być z tego dumna, że ja: O, tutaj to wymyśliłam, a nie tak normalnie zostało powiedziane, że to jest tak a nie inaczej (...) i po prostu sama to rozumiem, a nie, że to jest tak, że ktoś mi coś powie, ja z tego zupełnie nic nie rozumiem, a tu sama coś z tego wiem.”

³⁰ S. 5: „Jeżeli każdy zaczyna myśleć na ten temat, to (...) łatwiej jest mu zapamiętać później tę regułę, bo on już mniej więcej kojarzy, o co chodzi, jeśli on sam zaczął o tym myśleć.”

Aussagen über solche pauschalen Feststellungen hinaus und betonten, daß man bei der Regelerarbeitung herausgefordert wird, etwas zu leisten, und daß dadurch die Fähigkeit des logischen Denkens entwickelt werde³¹.

8.4. Motivationssteigerung

Einige Schülerantworten brachten zum Ausdruck, daß die Beteiligung an der Regelerarbeitung eine motivationssteigernde Wirkung habe: Wenn man über die Regelhaftigkeiten nachdenkt und nach einer Bildungsregel sucht und wenn sich bei ihrer Besprechung herausstellt, daß man zu richtigen Schlußfolgerungen gekommen ist, dann bringe es enorme Freude bzw. Zufriedenheit³². Man könne mit seinen Beiträgen zeigen und gewissermaßen beweisen, daß man imstande ist, die Merkmale des neuen Phänomens zu erkennen und richtige Schlußfolgerungen zu ziehen und somit etwas zu leisten (hier im Sinne: 'zu zeigen, was man kann'). Es wurde auch als das Ziel des induktiven Vorgehens anerkannt, daß die Lernenden zum Nachdenken über die Regelhaftigkeiten gebracht werden sollen, so daß sie selber auf die Regelhaftigkeit kommen, und ihre Erkenntnis bzw. Entdeckung als ihre eigene Leistung ansehen, was sich positiv auf ihre Lernmotivation auswirkt³³.

8.5. Zum Einfluß der lehrerseitigen Fremdsteuerung

Wegen der weitgehenden Fremdsteuerung kann mit Recht beanstandet werden, daß von den Schülern Regeln aus den Beispielen selbständig abstrahiert werden: Es werden von der Lehrperson Hilfe- und Fragestellungen gegeben, die (manchmal recht kleinschrittig) den Prozeß der Regelerarbeitung organisieren. Diesem Umstand wird auch in den Schüleraussagen Rechnung getragen, es wird

³¹ S. 4: „Ja właśnie wolę wymyślać coś nowego, jakby tworzyć jakąś regułę (...), bo mogę się wtedy bardziej wykazać.” P.H.: „A jakie to ma dla ciebie zalety?” S. 4: „No, że potrafię coś zauważyć, że nie zawsze trzeba mi wszystko najpierw wytłumaczyć, tylko potrafię coś dostrzec (...). No i uczę się myślenia.”

³² S. 15: „To daje ogromną satysfakcję, jeżeli się okaże, że właśnie dochodzimy do prawidłowych wniosków. No i właśnie tę zdolność do, do właśnie logicznego myślenia i dochodzenia do takich wniosków (...). W sumie wielu z nas często zapomina o tym, że należy się zastanowić, skąd to się wzięło, dlaczego tak jest. Bo później często zapominamy, po kilku miesiącach (...) w ogóle, o co tu chodziło. A jeżeli dochodzimy do wniosków właśnie, sami do tego dochodzimy, wtedy łatwiej jest to zapamiętać. Bo wtedy pamiętamy: Aha, wtedy było coś takiego i ja doszedłem do wniosku, że tak musi być (...). Uważam, że na tym właśnie to polega.”

³³ S. 14: „Pani profesor (...) zmusiła nas do tego, żebyśmy pomyśleli w sumie. Żebyśmy my sami do tego doszli, a nie, że ona tak powie: A, no to będzie tak a tak, tylko żebyśmy my sami do tego doszli, żebyśmy my uznali to jako swój wyczyn, żebyśmy to zrozumieli, a nie, że to tylko zostało powiedziane bez żadnego zrozumienia i bez efektów później.”

aber von den Befragten – wohl gemerkt – nicht etwa behauptet, die Wirkung der induktiven Vorgehens, und zwar das dauerhafte Behalten der neuen Grammatikkenntnisse sei aufgehoben oder beeinträchtigt³⁴. Im Gegenteil, die Fremdsteuerung habe an sich keinen (negativen) Einfluß auf die höhere Behaltensleistung, sie diene ja dazu, die Lernenden zum Nachdenken und zur aktiven Teilnahme an der Regelerarbeitung anzuspornen. Es wurde jedenfalls nicht darüber geklagt, daß die Antworten vom Lehrer vorweggenommen worden seien, sondern eher darüber, daß sich die leistungsstärkeren oder/und fortgeschrittenen Mitschüler mit den Lösungen melden und die schwächeren Lerner der Möglichkeit berauben, richtig über die Antwort nachzudenken³⁵.

8.6. Bedeutung von Schreibtätigkeit und Schriftbild

Von manchen Befragten wurde zusätzlich betont, daß auf die Behaltensleistung im Rahmen der Regelerarbeitung auch die Tatsache einen großen Einfluß hat, daß die neuen Grammatikerscheinungen aus dem Text immer heraus- und aufgeschrieben werden: Nach Meinung einiger Lernender – anscheinend der Augenmenschen – sei das Behalten durch das Schriftbild und die Schreibfähigkeit weitgehend unterstützt worden³⁶.

8.7. Zum Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen

Aus vielen Schüleraussagen geht hervor, daß der Aufwand an Zeit, der manchmal für zu groß gehalten wird, aus der Sicht der Lernenden für durchaus gerechtfertigt gehalten wird: Dieser Zeitaufwand bedeutet für viele schlichtweg, daß die neuen Spracherscheinungen besser verstanden werden und daß dadurch faktisch Zeit gespart werde. Die Lernenden erklärten die Zeitersparnis aus ihrer Sicht so, daß die Erarbeitung der Regelmäßigkeiten im Unterricht das Lernen erleichtert, weil man sie (die Regelmäßigkeiten bzw. Unterschiede zwischen verschiedenen Formen) selber bemerkt und versteht. Wenn man dagegen die neue Grammatik auswendig beherrschen muß, dann dauert das Lernen sehr viel länger. Es sei nach Meinung der Befragten viel leichter, etwas zu lernen, wenn

³⁴ S. 34: „Jeżeli dojdzie się do tego samemu, no z jakimś tam kierownictwem, to bardziej się to zapamięta. Na dłużej zostaje. Nawet, jeżeli potem miałby ktoś zapomnieć, to dłużej to zostaje, jeżeli dochodzi się samemu, a nie tylko taka 'sucha wiedza', która jest przekazywana i wkuwana, ale taka, do której się dochodzi samemu.”

³⁵ Die Schüleraussagen über das Problem der heterogenen Gruppenzusammensetzung wurden in 3. eingehend besprochen.

³⁶ S. 5: „Pani kazała wypisać te zdania, żeby też je lepiej zapamiętać, bo jak się przepisuje, no to się dużo zapamiętuje również.”

man es gut versteht: Wenn auch die Regelerarbeitung etwas mehr Zeit beansprucht, so ermöglicht sie dafür eine kürzere Lernzeit zu Hause³⁷. Die überwältigende Mehrheit der interviewten Schüler betonte den Zeitgewinn, der sich aus ihrem aktiven Mitwirken an der Regelerarbeitung immer und erst recht beim häuslichen Lernen ergab³⁸.

In der gesamten Datenbasis stellten nur drei Befragte fest, induktives und deduktives Vorgehen könnten in bezug auf die Lernresultate miteinander gleichgesetzt werden. Die Regelerarbeitung bringe ihrer Meinung nach einen ähnlichen Nutzen wie die Regeldarbietung, der Unterschied liege nur in dem Zeitaufwand. In diesem Kontext meinten die wenigen Befragten, die deduktive Vorgehensweise sei besser für ihren Lernfortschritt³⁹. Es fiel in diesen vereinzelt Äußerungen die Meinung auf, daß der FU ähnlich wie die meisten Schulfächer der Vermittlung von Wissen dient, das am besten in komprimierter Form dargeboten werden soll: Einer der Befragten äußerte in diesem Kontext Unzufriedenheit mit der Wissensvermittlung im Biologieunterricht, wo es in dem von der Lehrerin diktierten 'Stoff' (sic) neben den Inhalten zu viel 'Beschönigungen', d.h. zusätzliche Beschreibungen gebe.

8.8. Zum Problem des Zeitdrucks

Einige Lerner räumten bei ihrer Auswertung des induktiven Vorgehens ein, daß sie bei der Regelerarbeitung oft deshalb benachteiligt werden, weil sich die besseren (d.h. die fortgeschrittenen) Lerner mit ihren Antworten bzw. Hypothesen sehr schnell melden, manchmal noch bevor die schwächeren Lerner die Frage richtig verstanden hätten, geschweige denn über die Antwort nachdenken könnten.

³⁷ S. 51: „No, wydaje mi się, że to jest taka ciekawsza forma nauczania, bo pozwala nam to zaoszczędzić czasu. Bo jak się widzi jakąś tabelkę i jak się próbuje nauczyć czegoś na pamięć, no to bardzo powoli wchodzi. A jak się coś najpierw zauważy samemu, potem się zrozumie te różnice, to łatwiej jest się tego nauczyć, niż jak się czyta i trzeba po prostu wykuć tę tabelkę.” P.H.: „Ale lekcja trwa dłużej przez to!” S. 51: „Może tak, ale to pozwala nam zaoszczędzić czas w domu. Bo takich rzeczy jak słówek, to można nauczyć się w domu, bo to jest pamięciówka, no to trudno. A taką gramatykę, nawet jeśli to trwa dłużej, jeśli musimy sami do tego dochodzić, to jednak lepiej, żeby to było na lekcji.”

³⁸ S. 26: „Jeżeli pani pomaga dojść do czegoś, a nie mówi tylko, że tak jest, to ja więcej wynoszę, tzn. więcej zapamiętam, jeżeli ja biorę w tym bardziej czynny udział, niż tylko słuchanie. Wtedy więcej właśnie wynoszę z lekcji... Potem przygotować się w domu na następną jest o wiele łatwiej.”

³⁹ S. 18: „Myślę, że te dwie 'metody' są równoznaczne ze sobą. Wykładanie bym powiedziała 'kawy na ławę' jest równoznaczne z tym, że trzeba się zastanawiać... Z tym, że po prostu, jak człowiek się zastanawia, to na to więcej czasu się traci.” P.H.: „Co twoim zdaniem jest lepsze, lepiej pomaga się nauczyć?” S. 18: „Lepsze jest takie jak dzisiaj, 'kawę na ławę'. I to jeszcze chodzi o to, żeby było jak najmniej treści, tylko ta sama esencja. Bo na biologii np. pani nam dyktuje bardzo dużo treści, z czego tam powiedzmy połowa jest potrzebna, reszta to są upiększenia, opisy.”

ten⁴⁰. Einerseits wird damit wiederum die Forderung nach homogener Gruppenzusammensetzung laut. Andererseits ist damit die Anforderung an die Lehrer verbunden, allen Lernenden die Möglichkeit zu geben, das sprachliche Material zu analysieren und über die Regelmäßigkeiten nachzudenken: Abhängig von der Fragestellung sollte ein Mindestmaß an zeitlichem Spielraum gewährleistet werden, selbst wenn einige (und zwar die Klassenbesten) die Antwort schon wissen und sie sofort nennen könnten. In bezug auf die Lernhaltung kann in dieser Hinsicht eine grundverschiedene Aussage herangeführt werden, in der ein Schüler ohne Vorkenntnisse, also ein Null-Anfänger, darüber erzählt, wie er mit Aufgaben zur Regelerarbeitung zurechtkommt, selbst wenn er nicht alle Wörter versteht⁴¹. Es kann etwas verwundern, daß bei der Grammatikeinführung manchen Schülern zufolge unbekannte Lexik benutzt wird. Es kann sich in solchen Fällen möglicherweise auch um gewisse Wissenslücken bei den betreffenden Lernenden handeln.

9. Zur Bedeutung der Lerngewohnheiten

Einen interessanten Befund bringt ein Interview, in dem eine Schülerin der 1. Oberschulklasse über ihre Lernerfahrungen aus dem Englischunterricht in der Grundschule erzählt, die offensichtlich ihre Einstellung zum Fremdsprachenlernen und somit auch zum Deutschunterricht geprägt haben: Sie wendet im Grammatikunterricht eine ihr gewohnte, aus dem Englischunterricht (ihrer ersten Fremdsprache) bekannte und wahrscheinlich dort herausgebildete Lernstrategie an, die in etwa darauf beruht, daß bei der Aneignung neuer Sprachphänomene von der metasprachlichen Grammatikdarstellung ausgegangen wird, in der ausführliche Informationen (in Form von Regeln und Ausnahmen) vorab dargeboten werden. Die metasprachliche Bewußtmachung sei für sie eine unabdingbare Grundlage für jeglichen Lernfortschritt, und alle in einer anderen Reihenfolge ablaufenden Lehrversuche kommen dieser Lerngewohnheit sozusagen 'in die Quere'. Aus diesen Gründen zeigte sie Unzufriedenheit und Mißfallen den induktiven Lehrverfahren ihrer Deutschlehrerin gegenüber⁴². Die befragte Schülerin bevorzugte eindeutig deduktives Vorgehen, weil sie dieses bereits gut kennt und mit ihm bei der bisherigen Beherrschung des Sprachwissens Lerner-

⁴⁰ S. 26: „Czasami nie nadążam. Czasami w ogóle nie rozumiem niektórych słów i zanim spróbuję coś sama zrobić, to wtedy już ktoś lepszy ma odpowiedź. Tak że już wtedy jest problem rozwiązany.”

⁴¹ S. 27: „To jest coś takiego, no bo to jest logiczne. Nie muszę wszystkich słów rozumieć, żebym z nich coś wylapał (...). Ja się jednego języka już uczyłem, już trochę wiem, jak do tego trzeba podejść po prostu. Tak tego nie umiem określić, no jakoś mi się to udaje.”

⁴² „Mnie się wydaje, że pani właśnie myśli, że część rzeczy jest oczywistych (...). Powinno być tak dokładnie, co do ostatniego wszystko wytłumaczone. Przynajmniej tak byłam przyzwyczajona w tamtej szkole, że jak np. poznawaliśmy czas przeszły, to było wszystko na ten temat, potem ćwiczenia i tak do końca wymaglowaliśmy, że już nie było siły, żeby nie umieć.”

folg gehabt hat. Wie sie ausdrücklich betonte, sei sie stark motiviert, Deutsch zu beherrschen, was gewissermaßen recht gut ihr Bedürfnis begründet, Sprachkenntnisse vor allem durch den Wissenserwerb (oder wenigstens von ihm ausgehend) zu erweitern. Ihre Erwartung oder eigentlich Forderung, daß metasprachliche Regeln am Anfang des Lernprozesses stehen, läßt sich gut an ihren Antworten erkennen.

Sie tat beispielsweise die Frage nach den im Deutschunterricht zur Vermittlung der unbekannteren Grammatik gewöhnlich eingesetzten Verfahren mit der Feststellung ab, daß es da eigentlich keine Grammatikvermittlung gebe. Dabei nannte sie als Beispiel die Einführung des Imperfekts, bei der sie Erklärungen vermißte, woher die Form *war* kommt, und wunderte sich darüber, daß mit diesem Wort unbekannter Herkunft sofort Fragen beantwortet werden mußten. Sie gab jedoch zu, daß sie erst etwas später merkte, wie einfach die Imperfektformen seien⁴³. Die Schülerin äußerte die Erwartung, daß neue Grammatikerscheinungen explizit dargeboten werden, weil sie eine solche Form der Grammatikpräsentation gewohnt ist. Sie betonte darüber hinaus, sie wisse aufgrund ihrer Erfahrungen aus dem Englischunterricht, wie sie Fremdsprachen lernen solle⁴⁴. Die emotional beladenen Aussagen lassen an der Befragten eine überzeugte Gegnerin des induktiven Lernens erkennen; aufgrund der ausschließlich kritischen Meinungen über die Deutschlehrerin kann nicht ausgeschlossen werden, daß auch persönliche Gründe einen Einfluß auf die Entwicklung der Lernhaltung hatten.

10. Demotivierungs- und Fluchtreaktionen

Es gab einige wenige Aussagen, in denen die Lernenden über eine gewisse Scheu bzw. ihr Gefühl von Unsicherheit erzählten, die nach Meinung der Befragten im Zusammenhang mit anspruchsvollen Aufgaben wie Regelerarbeitung auftreten. Aus der Aussage eines Befragten geht in dieser Hinsicht hervor, daß er direkte Regelangabe bevorzugt und sich vor der selbständigen Regelerarbeitung gewissermaßen scheut, weil er glaube, wegen Wissenslücken bzw. wegen geringer Vorkenntnisse in Deutsch, nicht imstande zu sein, aus den Beispielen

⁴³ S. 42: „W zasadzie to [ona] w ogóle nie wprowadza właściwie. To znaczy, takie jest moje wrażenie, tak mi się wydaje, bo gdy poznawaliśmy czas przeszły, to przez cały czas było *war*, a ja w ogóle nie wiedziałam, co to jest, jaki to jest wyraz, bo nie wiedziałam, że to jest druga forma czasownika *być* (...). I potem od razu pytania i trzeba było zrobić odpowiedzi w czasie przeszłym. To od razu tak szybko. W ogóle skąd to się wzięło, jak to wygląda, że to jest czas taki i taki.” P.H.: „Ale rozumieć to rozumiałaś znaczenie?” S. 42: „Tak, wtedy nawet nie wiedziałam, że to jest takie proste, że tylko *byłam* i tylko *war* i już właściwie jest czas przeszły.”

⁴⁴ S. 42: „Miałam spore doświadczenie z tym angielskim, już mniej więcej wiem, jak się mam uczyć języka (...).”

alle Regelmäßigkeiten herauszufischen⁴⁵. Er machte dabei nicht etwa den Eindruck, leistungsschwach zu sein. Im Gegenteil, es war ein intelligenter Schüler, was von seiner Deutschlehrerin durchaus bestätigt wurde. Es scheint, daß er deshalb die Regeldarbietung vorzieht, weil er sich keine Mühe geben und somit seine intellektuellen Potenzen nicht auf die Probe stellen will⁴⁶. Es kann damit auch bestimmt eine gewisse Angst verbunden sein, daß die bisherigen (mangelhaften) Kenntnisse nicht ausreichen, um der Regelerarbeitung gerecht zu werden.

11. Faktor Bequemlichkeit

Es mag sein, daß der Titel für diesen Absatz dem Charakter der hier präsentierten Befunde nicht vollkommen adäquat ist. Es sollte vorausgeschickt werden, daß die Lehrtraditionen eine unverkennbar große Bedeutung bei der folgenden Lerneinstellung spielen: In bezug auf diejenigen Lerner, die die induktive Grammatikeinführung nicht 'akzeptieren' oder nicht 'mögen', läßt sich aufgrund ihrer Aussagen feststellen, daß sie die 'Gewohnheit' haben, nicht im Unterricht, sondern erst zu Hause zu lernen. Für sie ist die Stunde dazu da, um sich lehrerseitige Erklärungen anzuhören und alles aufzuschreiben, was später (für die nächste Deutschstunde oder Kontrollarbeit) zu lernen ist. Man kann aufgrund der einzelnen Aussagen vermuten, daß diese Lerngewohnheit ihren Ursprung einerseits in den früheren Erfahrungen der deduktiv-darbietend gestalteten Grammatikvermittlung und andererseits in den mangelnden bzw. gar negativen Erfahrungen mit der bisher möglicherweise eingesetzten induktiven Lehrsteuerung haben kann. Darüber hinaus können die Ursachen bei den Lernenden selbst gesucht werden, die nicht gerade dazu neigen, die Unterrichtszeit zum Lernen zu nutzen. Ein krasses Beispiel lieferte einer der Befragten, der sich für eine solche Grammatikvermittlung aussprach, bei der die Lehrperson jede neue Bildungsregel bis ins kleinste Detail präsentieren und ausführlich erklären sollte (vgl. z.B. im obigen Absatz). Wie sich bei fast allen Interviews herausstellte, konnten sich die Lernenden in dem (meistens direkt nach dem Unterricht) durchgeführten Interview hauptsächlich an die Inhalte des Grammatikunterrichts gut erinnern, die induktiv zu erarbeiten waren, nicht aber an die Inhalte (z.B. Teilregel), die in derselben Stunde deduktiv dargeboten wurden. Das war auch bei dem oben erwähnten und unten zitierten Befragten der Fall, der

⁴⁵ S. 33: „Ja myślę, że ten pierwszy sposób, czyli zaczynający się od reguły jest dla mnie lepszy dlatego, że właśnie ja nie jestem na tyle obyty z językiem niemieckim, żebym dostrzegł te różnice, jak np. dziś na lekcji było. Tak, że ja wszystkiego nie wyłapałem, tylko co inni (...). Dlatego wydaje mi się, że właśnie podanie regułki, podanie wszystkich wyjątków, na czym to polega, zastosowanie tego w zdaniu i następnie zadanie domowe polegające na tym, że jest zdanie po polsku i należy je przetłumaczyć na niemiecki. Mi to bardziej odpowiada, po prostu szybciej 'łapie' wtedy.”

⁴⁶ Das Problem der damit verbundenen Lehrtradition wird u.a. in 12. genauer erörtert.

sich an deduktiv dargebotene Teilregeln nicht erinnern konnte: Es war eine Lektion mit der lehrbuchgestützten Einführung von Modalverben *können* und *mögen*, wo der Satzbau induktiv erarbeitet und die Verbkonjugationen deduktiv dargeboten wurden. Der Schüler meinte zwar, er behalte neues Wissen dann besser, wenn alles vorab und überschaubar dargeboten werde. In demselben Interview war er aber nicht imstande, sich an die Konjugation von *können* zu erinnern, die eben deduktiv (als Paradigma an der Tafel) dargeboten worden war, wohl aber an den induktiv erarbeiteten Satzbau (Modalverb mit trennbar zusammengesetztem Verb *anrufen*). Er bekam deshalb eine Rückfrage, warum er sich denn an die Konjugation nicht erinnern könne, die ja in einer von ihm bevorzugten Weise erklärt worden war! Daraufhin antwortete er, daß er doch die Konjugation im Heft stehen hat und sie sich später besser einprägen könne. Er gab allerdings zu, daß er während der Erklärung nicht gut aufgepaßt hatte. Als ihm wiederholt das Argument entgegengehalten wurde, daß er sich trotz der von ihm bevorzugten Erklärungen an das gerade Gelehrte nicht erinnern kann und wohl zu Hause pauken muß, antwortete er, daß er doch etwas (seine Notizen) vom Unterricht habe und nur den 'Rest' allein mache⁴⁷. Es kann aus dieser Aussage geschlossen werden, daß deduktive Vermittlung des Sprachwissens subjektiv für effektiver (als die induktive) gehalten wird, obwohl es vom Lernenden nicht rational begründet werden konnte, zumal einige ihm entgegengehaltene Indizien genau für das Gegenteil sprachen. Er mußte schließlich zugeben, daß er das im Unterricht Erklärte und von ihm Notierte erst beherrscht, wenn er es zu Hause gelernt hat. Man kann vermuten, daß es sich bei der präsentierten Schülerhaltung um gewisse „Ausweichmanöver“ handeln kann, die er (nicht nur) während des Grammatikunterrichts einsetzt: Um schwierige Situationen zu vermeiden, scheint er alle seine intellektuellen und kreativen Potenzen „abzuschalten“ (vgl. Janowski 1995:146).

12. Einfluß der darbietenden Lehrtradition

Auch an vielen anderen Schüleraussagen kann man erkennen, wie stark in den Schülerköpfen eine Vorstellung des Schulunterrichts steckt, bei dem der Lehrer der Aktivste ist: Seine Aufgabe bestehe darin, zu 'lehren', und die der Schüler,

⁴⁷ P.H.: „A co to daje, że pani nie wyjaśni sama?“ S. 43: „Nauczmy się na własnych błędach. Może tak nam wtedy łatwiej wejdzie.“ P.H.: „Którą formę nauczania wolisz?“ S. 43: „Wolę jak pani wytłumaczy, lepiej jak wytłumaczy.“ P.H.: „Dlaczego? Czy zapamiętasz to?“ S. 43: „Tak, to bardziej bym zapamiętał, niż takie uczenie się na błędach.“ P.H.: „No tak, ale właśnie budowę zdania zapamiętałeś, a do tego musieliście dojść sami. A jak cię przed chwilą pytałem o odmianę czasownika „können“, to nie umiałeś. A to pani sama ją napisała na tablicy i nie trzeba było nic robić, ani uczyć się na błędach.“ S. 43: „No tak, ale to mam w zeszytcie, to mi się bardziej utrwali.“ P.H.: „Ale ja nie rozmawiam z zeszytem, tylko z tobą. Czyli co ci więcej dało?“ S. 43: „Nie wiem, ja wolę to jak wytłumaczy pani (...) wolę tak przejrzeć.“ P.H.: „No ale i tak nie pamiętasz.“ S. 43: „No bo nie uważałem.“ P.H.: „I musisz potem kuć w domu.“ S. 43: „Tam dużo nie kuję. Trochę z lekcji wynoszę, a resztę to tam sam robię.“

das dargebotene Wissen zu rezipieren, also ausschließlich zuzuhören und das Gelehrte zu 'lernen'. Und diese Schüler bekommen anscheinend ihre Vorstellung bestätigt, wenn der Lehrer (wie gewohnt) seinen 'Vortrag' hält, dem die Schüler aufmerksam zuhören, ohne dabei zu irgendeiner Aktivität herausgefordert zu werden. In dieser Vorstellung des Grammatikunterrichts werden die Lernenden erst dann aktiv, wenn sie Übungen machen, abgefragt werden bzw. Kontrollarbeiten schreiben. Sollte ein Lehrer Versuche unternehmen, den Lernenden bei der Grammatikpräsentation aktive Denkhandlungen abzugewinnen, dann weicht er von der sonst gültigen Vorstellung ab, ruft Erstaunen hervor, stößt möglicherweise auf Mißbilligung oder gar Widerstand und erweckt möglicherweise (vor allem anfänglich) Mißtrauen. Die in den obigen Absätzen präsentierten Lernhaltungen lassen einiges auf das lernerseitige Verständnis der Schüler- und Lehrerrolle schließen, das allem Anschein nach aus der altüberlieferten, 'positivistischen' Lehrtradition resultiert: Die Lernenden werden dabei mit Wissen aufgefüllt, das sie (erst recht) zu Denkopoperationen befähigen sollte. In bezug auf die Lehrtraditionen erschien eine der Aussagen besonders interessant: Bei der Frage nach der Einschätzung der induktiven Regelerarbeitung äußerte ein Schüler die Vermutung, daß die künftigen Fremdsprachenlehrer vielleicht in der Pädagogik solche 'Methoden' kennenlernen, von denen die Schüler nichts wissen sollten, vielleicht 'geheime Methoden'. Zu diesen zählte der Befragte offensichtlich auch das induktive Vorgehen. Er meinte auch, daß die Anwendung einer bestimmten 'Methode' eine Gewohnheit der Lehrerin sei. Der Schüler präsentierte dann seine Überlegungen über die ihm aus der Schule und aus den Erzählungen seines Großvaters bekannte Lehrmethoden. Induktive Lehrverfahren bezeichnete er als eine eher neue 'Methode', die in den letzten fünfzig Jahren entstanden sei.

Er sagte, früher habe es so etwas wie aktive Teilnahme der Schüler am Unterricht nicht gegeben. Wie er von seinem Großvater erfahren habe, hätten die Schüler im Unterricht nur dagesessen und Notizen angefertigt bzw. Übungen gemacht; es habe nie so etwas gegeben, daß die Schüler damals hätten aktiver werden müssen, daß sie sich über unbekannte Spracherscheinungen Gedanken hätten machen und sich mit Hypothesen hätten melden müssen bzw. gar können.

Die damalige Lehrmethode sei 'disziplinar' gewesen, und die heutige sei seiner Meinung nach 'heiter'. Nachteil der 'heutigen Methode' sei, daß es im Unterricht viel Geplapper gebe, denn nicht alle machen sich Gedanken darüber, was die Lehrerin will, sondern beschäftigen sich mit ganz anderen Sachen oder geben sich z.B. ihren 'Träumereien' hin⁴⁸.

⁴⁸ P.H.: „Co daje według ciebie umysłowy wysiłek i wasze dochodzenie do reguły?“ S. 18: „Nie wiem. Mnie się wydaje, że to jest raczej nowa metoda, która w ostatnim pięćdziesięcioleciu powstała, bo kiedyś to było po prostu w liceach czy w szkołach było tak, że nikt się nie odzywał.

13. Autoritäre Lehrerhaltung

Verhältnismäßig viele Befragte betonen, daß sie wegen der autoritären bzw. restriktiven Haltung der Lehrerin/des Lehrers daran gehindert werden, sich ohne Hemmungen zu melden und eigene Hypothesen zum Ausdruck zu bringen⁴⁹. Eine große Rolle scheint bei der Hinführung der Lerngruppe zur Regelerarbeitung nicht nur die vorhandene Motivation der Lernenden zu spielen, sondern auch die Fähigkeit des Lehrers, die (potentielle) Motivation und das Interesse der Lernenden an dem neuen Sprachmaterial und am anschließenden Vorgang der Regelerarbeitung zu wecken bzw. zu steigern. Diesem Ziel kann vor allem die Schaffung einer Atmosphäre dienen, in der sich die Lernenden sicher sein können, daß sie akzeptiert werden und daß ihre Beiträge nicht beurteilt werden. Nur dann kann erwartet werden, daß die Lerner keine Hemmungen haben, sich spontan zu melden, wenn sie Ideen haben.

Natürlich liegt es nicht allein an der Lehrperson, denn manche Lerner trauen sich vielleicht auch bei recht günstiger Atmosphäre nicht, sich von sich aus zu melden.

14. Zum Verhältnis von Regelerarbeitung und Inhaltsbezug

In den Interviews wird von manchen Befragten auf die Bedeutung der als Ausgangspunkt des induktiven Vorgehens eingesetzten Texte hingewiesen, deren Inhalt (eher als die Überschaubarkeit der grammatischen Formen) einen großen Einfluß auf die Motivation und dadurch indirekt auf den Vorgang der Regelerarbeitung ausüben kann. Eine Schülerin betonte beispielsweise, daß die Erarbeitung der Bildungsregel ziemlich langweilig war (Einführung von Futur I). Als einen der Gründe nannte sie den Inhalt des Lehrbuchtextes, der zur Grundlage des Regelerarbeitungsprozesses gemacht wurde. Ihrer Meinung nach eigne sich dieser Text (*Gute Besserung*)⁵⁰ für ganz kleine Kinder; sie finde ihn steif, uninteressant und lächerlich⁵¹.

Nie było czegoś takiego jak aktywność w lekcji. Tak jak się dowiedziałem od dziadka, to uczniowie siedzieli, całą lekcję notatki sporządzali, robili ćwiczenia, ale nigdy nie było czegoś takiego jak aktywność na lekcji, że się zastanawiali i się zgłaszali. Lekcja była bardziej dyscyplinarna, teraz jest bardziej taka wesoła... Ta metoda wytwarza, że jest gadulstwo na lekcji. Bo oczywiście nie wszyscy się zastanawiają nad tym, co pani chce, tylko zajmują się całkiem innymi rzeczami, np. myślą o niebieskich migdałach."

⁴⁹ S. 2: „Im lepszy nauczyciel, może łagodniejszy, to więcej może się zgłaszam (...). A tutaj pani w sumie jest miła, bardzo; może taka sroga podczas pytania. Niektórzy się boją."

⁵⁰ Der Text stammt aus dem Lehrwerk „Deutsch mal anders I. Neu" von Pfeiffer/Drażyńska-Deja/Karolak (1995:98).

⁵¹ S. 25: „No bo mieliśmy taką czytanke o jakiejś Heidi, która jest chora, i to jest takie bez sensu, takie sztywne. (...) Mnie to w sumie nie interesuje, że ona jest np. grzeczna, bo bierze

15. Einfluß induktiver Verfahren auf das (selbständige) Fremdsprachenlernen

Frage d.3 war die letzte Frage des Schülerinterviews und hatte zum Ziel, Aussagen darüber zu gewinnen, welche Bedeutung den induktiven Verfahren in bezug auf das spätere Lernen beigemessen wird: Dabei ging es einerseits um das Lernen 'direkt' nach dem Unterricht mit induktiven Grammatiklehrverfahren – zu Hause und in den nachfolgenden Unterrichtsstunden, und andererseits um das spätere Lernen von Deutsch sowie anderen Fremdsprachen.

d.3: *Welchen Einfluß hat deiner Meinung nach die selbständige Beschäftigung mit unbekanntem Grammatikphänomenen und die gemeinsame Regelerarbeitung in Anlehnung an Beispiele auf das spätere Fremdsprachenlernen?*

Die meisten Befragten konzentrierten sich in ihren Antworten auf das Problem des Lernens zu Hause, und zwar nach dem Unterricht, in dem induktive Grammatiklehrverfahren eingesetzt wurden. Die Lernenden wiederholten oft die schon früher erwähnte Meinung, daß die neuen Grammatikkenntnisse nicht mehr eingepaukt werden müssen, weil sie nach dem Unterricht mit der Regelerarbeitung weitgehend behalten worden seien⁵². Es reiche vollkommen aus, zu Hause in Anlehnung an die Notizen zu wiederholen, worauf die neue Erscheinung beruht, und die Hausaufgabe zu machen. Grundsätzlich werde nach Meinung der Befragten sehr viel weniger Zeit für das häusliche Lernen gebraucht, auch die Wiederholung und die Bewältigung der Hausaufgabe gehe wesentlich flotter voran, wenn man am Grammatikunterricht aktiv teilgenommen habe: Man brauche zu Hause nicht mehr alles von Grund auf zu lernen und bei 'Null' zu beginnen, weil man aus dem Unterricht bereits viel behalten habe.⁵³ Es wurde immer wieder das deduktive mit dem induktiven Vorgehen verglichen: Bei dem ersten sinke das Interesse und das Konzentrationsvermögen, so daß man von der ganzen Stunde etwa 30% behalte, wie es eine Schülerin 'per Daumen' einschätzte. Wenn man dagegen im Unterricht die Regeln erschließen müsse, dann seien sie im Gedächtnis gut 'fixiert', und man wisse nach einem solchen Unterricht alles⁵⁴. Um einen Vergleich zu ziehen, erzählte beispielsweise eine

lekarstwa (...). To jest zbyt takie dla małych dzieci. Naprawdę dla małych dzieciaków można takie teksty wciskać, ale nie nam, no bo to jest naprawdę śmieszne."

⁵² S. 25: „Jak później na następną lekcję, to już będę pamiętać, nie będę musiała otwierać zeszytu, żeby sobie przypomnieć, jak właśnie jest z tymi przymiotnikami i będę wiedzieć, że się dodaje to *-er*."

⁵³ S. 32: „Na pewno trzeba się nauczyć tego, bo wszystkiego nie da się zapamiętać, no ale nie muszę się uczyć od podstaw, od zera. W domu tak po prostu czytam to i próbuję mniej więcej dojść do tego, na czym to polega."

⁵⁴ S. 8: „A jeżeli tylko patrzysz i słuchasz, to w sumie dla ciebie jest tyle tych wiadomości, że nie jesteś w stanie... I nie sposób się tym zainteresować. Zapamiętujesz może 30% na całą lekcję." P.H.: „A dlaczego tak mało w porównaniu z dochodzeniem do reguły?" S. 8: „Dlatego, że po prostu tu jest myślenie (...) i wtedy rzeczywiście się ma utrwalonej wychodzisz z lekcji i wszystko umiesz."

Befragte über ihre Erfahrungen aus dem Privatunterricht in Englisch, in dem ihre Lehrerin alle Regeln vorab serviert, so daß die Schülerin erst später, d.h. beim häuslichen Lernen dazu kommt, die neuen Spracherscheinungen kognitiv zu verarbeiten, weil sie bei der Regeldarbietung gar nicht zum Denken aufgefordert werde. Diesem Vorgehen stellte sie induktives Lernen aus ihrem Deutschunterricht gegenüber, nach welchem sich das Lernen zu Hause beinahe erübrige oder weitaus kürzer sei⁵⁵. In diesem Kontext wurde manchmal zugegeben, daß die Regelerschließung im Unterricht zwar Mühe kostet bzw. schwierig sei, aber dafür das spätere Lernen leichter mache⁵⁶.

Es wurde auch bei dieser Frage wiederholt, daß das Erschließen von grammatischen Regeln in Anlehnung an Texte oder Beispiele beim späteren Lernen nützlicher sei als die Regeldarbietung und 'trockene Lehrbuchübungen' mit Tabellen zu grammatischen Formen⁵⁷. Diese Meinung wurde einerseits damit begründet, daß die Beschäftigung mit grammatischen Formen im Kontext besser auf ihre Anwendung z.B. im Sprechen vorbereitet. Nur bei ganz wenigen Befragten wurden keine näheren Hypothesen über den möglichen Einfluß des induktiven Lernens formuliert; in den meisten Interviews wurde über die positive Auswirkung der Regelerarbeitungsprozesse und der damit zusammenhängenden Lerneraktivierung auf das spätere Lernen erzählt.

In einigen Interviews wurde auch auf einen weiteren Vorteil hingewiesen, und zwar, daß man durch die Erarbeitung von Regeln die Fähigkeit entwickelt, selbständig zu denken, was beim weiteren selbständigen Lernen von Deutsch sowie anderen Fremdsprachen sehr hilfreich sein kann. Es sei hier die Meinung einer Schülerin angeführt, die die Zweckmäßigkeit des induktiven Lernens im Unterricht damit begründete, daß man beim selbständigen Lernen auch induktiv vorgehen könne und leichter neue Grammatikerscheinungen verstehe. Sie sagte darüber hinaus, daß der Lehrer doch nicht ständig dabei sein werde, um alles zu erklären, wenn man beim Weiterlernen unbekanntes und unverständliches Phänomene begegnet⁵⁸.

⁵⁵ S. 8: „Pani mi wyklada (...), dyktuje mi, że tu muszę zrobić tak i tak. Dopiero wracam do domu i patrzę w te ćwiczenia i sobie dopiero wtedy myślę. A tutaj na niemieckim jest tak, że właśnie na lekcji patrzemy, jak mamy to tworzyć i właściwie do domu nie ma co robić specjalnie.”

⁵⁶ S. 35: „Na pewno in efekcie jest potem od razu nam łatwiej, ale trudniej jest zacząć. Np. niektóre tematy są trudniejsze, niektóre łatwiejsze, ale później po prostu więcej zapamiętamy z tej lekcji, jeżeli my sami będziemy dochodzili do tego, nawet jeśli to jest czasem trudne.”

⁵⁷ S. 57: „Porównując z takim 'tabelkowym' uczeniem gramatyki można na pewno powiedzieć, że wychodzenie od tekstu i różnych przykładów, wyszukiwanie tych nowych form jest później bardziej przydatne niż właśnie takie samo ćwiczenie form z tabeli. W zdaniach to po prostu zastosowanie od razu się uczy i łatwiej później to jest używać w mówieniu, konwersacje prowadzić.”

⁵⁸ S. 18: „Jeżeli coś sama zrozumiem na lekcji, dojdę do pewnych wniosków, tzn. jakiejs nowej reguły gramatycznej, to tak samo będę już to rozumieć, kiedy się będę uczyć w domu. I myślę, że przez to uczymy się takiego samodzielnego myślenia, bo przecież nauczyciel nie będzie wciąż 'pod ręką', i np. jak kiedyś będę się uczyć, albo jak będę w Niemczech, to będę musiała sama pomyśleć, bo nie będzie nauczyciela, żeby go zapytać.”

16. Abschließende Bemerkungen

In den Interviews brachten die Lernenden ihre Meinungen zu den wichtigsten Bereichen des fertigungsorientierten Grammatikunterrichts zum Ausdruck. Im Rahmen des Fragenkomplexes "d" wurde ein breiter Fächer an Merkmalen bzw. direkt an Vor- und Nachteilen des induktiven Vorgehens aus Schülersicht genannt.

Wenn auch manchmal nur stichwortartige Antworten fielen, mit denen gewisse Probleme lediglich angeschnitten wurden, so lassen sich auch an diesen kurzen Meldungen inhaltliche Schwerpunkte in der lernerseitigen Bewertung der induktiven Verfahren erkennen.

Im Bereich der möglichen Ziele, die die Lehrer nach Meinung der Lernenden mit dem induktiven Vorgehen erreichen wollen, wurden recht verschiedene Vermutungen geäußert. Wie man leicht feststellen konnte, entstand mit der Beschreibung der lernerseitigen Zielvorstellungen zugleich eine Auflistung der (positiven) Merkmale, die dem induktiven Vorgehen von den Lernenden zugeschrieben werden. Einige Merkmale (Pluspunkte) wurden auch bei der Frage d.2.2 wiederholt, bei der die Lernenden aus ihrer subjektiven Sicht die Vorteile des induktiven Vorgehens nennen sollten. Im folgenden werden die erwähnten Vorteile (als Ergebnis der Fragen d.2.1 und d.2.2.) stichwortartig zusammengefaßt: bessere Behaltensleistung, Aktivierung der Lernenden im kognitiven Bereich, Überprüfung der Aufmerksamkeit der Lernenden, Testen von Vorkenntnissen der Fortgeschrittenen und Herausforderung der sog. Null-Anfänger (in heterogenen Gruppen), Steigerung der Attraktivität des Unterrichts, Abwechslung im Unterricht, Lernhilfe durch die Einbeziehung der Grammatikphänomene in den Kontext, Anschaulichkeit der Grammatikdarstellung, Lernen 'durch Versuch und Fehler', positiver Einfluß der lehrerseitigen Fremdsteuerung, Lernhilfe durch Schreibtätigkeit und Schriftbild, Steigerung der Verstehensleistung, Förderung des induktiven Denkens, Steigerung der Lernmotivation, Vermeiden von Auswendiglernen und Zeitersparnis beim häuslichen Lernen. Unter den möglichen Zielen und zugleich den Vorteilen des induktiven Vorgehens wurde also an erster Stelle die bessere Behaltensleistung genannt.

Wie aber die obige Zusammenfassung zeigt, nannten die Lernenden auch viele andere positive Merkmale, die recht verschiedene Aspekte des Lernens betreffen. Natürlich wurden auch Nachteile erkannt, die ihren Ursprung größtenteils in der darbietenden Lehrtradition und/oder in individuellen Lerngewohnheiten der Befragten hatten. Es muß jedoch betont werden, daß die kritischen Aussagen zum didaktischen Wert des induktiven Vorgehens in einer überaus kleinen Minderheit blieben: Von den 56 Befragten gab es nur bei vier Personen Aussagen, in denen Unzufriedenheit mit dem induktiven Lernen zum Ausdruck gebracht wurde. Sie bezogen sich auf die unten zusammengefaßten Merkmale, die sich nach Meinung vereinzelter Lerner nachteilig auf ihre Lernhaltung auswirken und Abneigung hervorrufen können: großer Zeitaufwand, Zeitdruck bei der Regelerarbeitung (besonders bei Null-Anfängern), negativer

Einfluß der Fremdsteuerung, die den individuellen Lerngewohnheiten und der darbietenden Lehrtradition zuwiderläuft (bzw. Unverständnis für die Motive der Lehrperson, induktiv vorzugehen), demotivierende Wirkung bei niedrigem Intelligenzquotient und/oder bei Wissenslücken, demotivierende Wirkung wegen Bequemlichkeit der Lernenden (z.B. Ausweichmanöver).

Viele Schülerinterviews lieferten aussagekräftige Hinweise darauf, daß die Art/das Verfahren der Grammatikvermittlung (und die damit verbundenen Lehrtraditionen) und die Formen der Fertigkeitsschulung (falls vorhanden) in einem engen Verhältnis von Wechselwirkungen stehen: Wenn nämlich bei der Grammatikvermittlung deduktive Verfahren vorherrschen, bei denen die Lernenden im kognitiven Bereich unterfordert werden, und wenn bei der Fertigkeitsschulung keine aktivierenden, kommunikativen Aufgaben für Partner- und Gruppenarbeit gestellt werden, bei denen die Lernenden zum aktiven „Mitmachen“ herausgefordert sind, dann kann nicht verwundern, daß die Lerner auf die Dauer eine passive Haltung einnehmen, gelangweilt und schließlich demotiviert sind.

Von den genannten Nachteilen sollten Zeitaufwand und Zeitdruck kurz kommentiert werden. Es wurde hier der relativ große Zeitaufwand genannt, der zweifelsohne ein Merkmal des induktiven Lernens ist. Auch in der Fachliteratur zur Grammatikvermittlung, die sich mit dem Vergleich verschiedener Verfahren beschäftigt, sowie in Forschungsarbeiten, die Induktion und Deduktion als Kontroverse präsentieren, wird als Nachteil oder nur als Merkmal des induktiven Vorgehens seine relative Zeitaufwendigkeit hervorgehoben (vgl. u.a. Borgwardt u.a. 1993:100). Es erscheint allerdings logisch, daß Regelerarbeitung unter aktiver Beteiligung der Lernenden mehr Zeit als die Regeldarbietung im deduktiven Vorgehen erfordern muß. Die wichtigste Frage ist dabei, ob sich der Zeitaufwand einmal 'auszahlt'. Diese Frage wurde von der überwiegenden Mehrheit der Befragten bejahend beantwortet⁵⁹. Eine andere Frage ist, ob dem Lehrer ausreichend Zeit zur Verfügung steht, um bei der Grammatikeinführung eine induktive Sequenz in den Unterricht einzubetten. Sie ist aber nur aus der jeweiligen Sicht des Lehrers zu beantworten, der heutzutage zugegebenermaßen meistens in wenigen Wochenstunden ein umfangreiches Pensum an fremdsprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten zu vermitteln hat⁶⁰.

Es wurde von keiner der befragten Personen festgestellt, Regelerarbeitung bringe eine bessere Behaltensleistung als die Regelerarbeitung; nur wenige Befragte stellten fest, daß sie die beiden Vermittlungsformen in bezug auf das Be-

⁵⁹ Es ist empirisch bestätigt, 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, vgl. Klauer 1993).

⁶⁰ Dazu gehört auch das Problem der in den letzten Jahren vorgenommenen Kürzungen im Wochenstundenplan, die der FU polnischer Oberschulen erfahren hat.

halten für gleich effektiv halten. Die kritischen Stimmen lassen vor allem erkennen, daß die Befragten entweder die Ziele der Regelerarbeitung (aufgrund der mangelnden oder negativen Erfahrungen) nicht kannten oder unter einem starken Einfluß ihrer Lerngewohnheiten standen, die offensichtlich vor allem aus der darbietenden Lehrtradition resultieren.

Es konnte in der vorliegenden Arbeit nicht gerade ausführlich auf die Probleme der leistungsschwächeren Lerner eingegangen werden, weil sich in den Interviews das Problem der Heterogenität der Gruppen in den Vordergrund stellte, das in allen Klassen mehr oder weniger stark vorhanden war. Somit wurde in den Aussagen den Unterschieden im Lernniveau zwangsläufig mehr Aufmerksamkeit gewidmet, und die Meldungen zu individuellen Problemen der leistungsschwächeren Lerner traten kaum hervor.

Es läßt sich auch erkennen, daß die meisten negativen Einstellungen zum induktiven Lernen ihren Ursprung nicht in den Nachteilen und Mängeln dieses Verfahrens haben, sondern in den konkreten individuellen Eigenschaften der befragten Personen. Solche Aussagen sind für uns eine wichtige Informationsquelle, die Bereiche aufdeckt, in denen sich die Lernenden mit dem unbekanntem Vorgehen nicht zurechtfinden können. Es scheint für diese Lerner das größte Problem zu sein, die Angst vor dem Nachdenken als einer kognitiven Anstrengung abzubauen und sich über ihre eigenen Gewohnheiten hinwegzusetzen. Ein Problem sind außerdem die niedrige Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und die Angst vor Kritik (sowohl vonseiten des Lehrers als auch der Mitlernenden). In den obengenannten Bereichen ist meines Erachtens eine zusätzliche 'Aufklärungs- und Trainingsarbeit' angezeigt, bei der die Lernenden einerseits über den Sinn und die Ziele der induktiven Verfahren informiert würden und andererseits ihre Hemmungen abbauen könnten. Es scheint eine Binsenwahrheit zu sein, daß die Entwicklung der persönlichen Kompetenz im Sinne der emanzipatorischen Didaktik und die Förderung der Denkfähigkeit der Schüler der Optimierung des Fremdsprachenlehr- und -lernprozesses nur zugute kommen können.

LITERATUR

- Borgwardt, Ulf; Enter, Hans; Fretwurst, Peter; Walz, Dieter (1993): *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Hostyński, Paweł (1998): Was wäre, wenn ich die Sonne wäre? Ein Beispiel aus der schulpraxisorientierten Erforschung induktiver Lehrverfahren im (integrierten) Grammatikunterricht. In: *Glottodidactica* XXV (1997), 19-40.
- Janowski, Andrzej (1995): *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- 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.

- Mayring, Philipp (1996): Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: G.W. Schnaitmann (Hg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Donauwörth: Auer, 41-61.
- Wolff, Dieter (1990): Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 89/6, 610-625.