

BT kopl. 20: 1990 v.

V25821 II

1991-11-18

# GLOTTODIDACTICA

VOL. XX



2003. GRU. 1 6

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

# GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL  
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XX

Editor — Waldemar Pfeiffer, Poznań  
Assistant to the editor — Jerzy Mleczak, Poznań

## Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz — Warszawa  
Stanisław Gniadek — Poznań  
Leon Kaczmarek — Kraków  
Aleksander Szulc — Kraków

Jacek Fisiak — Poznań  
Franciszek Grucza — Warszawa  
Waldemar Marton — Poznań  
Władysław Woźniewicz — Poznań



POZNAŃ 1990

Okładkę projektowała  
MARIA DOLNA

425821 II / 20 / 1990



Redaktorzy: Anna Gierlińska, Andrzej Pietrzak  
Redaktor techniczny: Michał Łyssowski

ISBN 83-232-0199-4

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. A. MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 520+80 egz. Ark. wyd. 15,25. Ark. druk. 11,75. Papier druk. sat. kl. III. 80 g  
70×100. Oddano do składania 23 II 1989 r. Podpisano do druku we wrześniu 1990 r. Druk ukończono  
we wrześniu 1990 r. Zam. nr 391/105.

DRUKARNIA UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA – POZNAŃ, UL. FREDRY 10

BIBL. UAM  
91 E 744

## CONTENTS

### I. ARTICLES

Walter APELT, Zu Theorie und Praxis einer allgemeinen Fremdsprachenmethodik (AFM) — Grundlegende Positionen und empirische Erfahrungen . . . . .	5
Ulrich ESSER/Ulrich NOWAK, Kognitives Training von Fremdsprachlernstrategien — Begründung eines neuen Forschungsansatzes der Fremdsprachlernpsychologie . . . . .	15
Aleksander KOZŁOWSKI, Der Text im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts . . . . .	21
Martin LÖSCHMANN, Welche Aufgaben und Übungen bei literarischen Texten?	33
Jan KORZENIEWSKI, Zur Sprachkreativitätsförderung mittels neuartiger Bildkonventionen . . . . .	45
Marianne LÖSCHMANN, Zum Hör-Seh-Verstehen von Video- und Fernsehsprachprogrammen . . . . .	51
Vesselin VAPORĐSHIEV, Didaktisierung von textlinguistischen Mitteln zur Entwicklung des Verstehenden Lesens von Fachtexten . . . . .	63
Olga DIAZ, Didactique littéraire . . . . .	71

### II. NOTES AND DISCUSSIONS

Ulrich ESSER, Psychologische Aspekte der Diagnose von Fremdsprachenlernfähigkeit — Eine Diagnose der Diagnostik . . . . .	77
Janusz ZYDRON, Sita Learning System — Auswertung eines Lerneffizienztestes . . . . .	83

### III. REPORTS

Marek SZALEK, Some features of the communicative approach in Great Britain and the Soviet Union . . . . .	91
---	----

### IV. CASE STUDIES

Efurosibina ADEGBIJA, Learners' strategies for improving English: a case study of Nigerian undergraduates . . . . .	103
Mirosława STAWNA, The communicative approach in the classroom: a diagnostic study . . . . .	113

### V. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS

T. Buntgarten (Hrsg.), <i>Wissenschaftssprache und Gesellschaft</i> (Andrzej Z. BZDEGA). . . . .	123
E. Apeltauer (Hrsg.), <i>Gesteuerter Zweitsprachenerwerb</i> (Werner REINECKE) . . . . .	125
K. R. Bausch, F. G. Königs, R. Kogelheide (Zusammenstellung & Redaktion),	

	<i>Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung</i> (Werner REINECKE) . . .	129
K.-R. Bausch, F. G. Königs (Hrsg.), <i>Sprachlehrforschung in der Diskussion</i> (Jan KORZENIEWSKI) . . . . .		134
F. G. Königs (Hrsg.), <i>Manuskripte zur Sprachlehrforschung</i> (Jan KORZENIEWSKI) . . . . .		138
R. Ehnert, H.-E. Piepho (Hrsg.), <i>Fremdsprachenlernen mit Medien</i> (Gothild LIEBER) . . . . .		140
Autorenkollektiv, <i>Funktionen, Gestaltung und Einsatz von Unterrichtsmitteln im Englischunterricht</i> (Kazimiera MYCZKO) . . . . .		144
H. Breitung, R. König, I. Schwarz, <i>Zu Gestaltung und Einsatz komplexer Lehr- und Lernmittel im Deutschunterricht für Ausländer</i> (Maria SAWICKA) . . . . .		147
R. Brütting, <i>Literaturdidaktische Kommunikationsforschung</i> (Aleksander KOZŁOWSKI) . . . . .		148
W. Melde, <i>Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht</i> (Halina MALEŃCZYK) . . . . .		153
Autorenkollektiv unter Leitung von G. Michel, <i>Sprachliche Kommunikation (Einführung und Übungen)</i> (Halina MALEŃCZYK) . . . . .		157
E. I. Passow, <i>Kommunikatiwnyj metod obuczenija inozazyčnomu goworeniju</i> (Marek SZALEK) . . . . .		161
R. Bamberger, E. Vanecek, <i>Lesen — Verstehen — Lernen — Schreiben</i> (Maria SAWICKA) . . . . .		163
I. Poldauf, <i>English word stress. A theory of word-stress patterns in English</i> (Stanisław PUPPEL) . . . . .		164
R. Freudenstein, C. V. James (eds), <i>Confidence through competence in modern language learning</i> (Teresa SIEK-PISKOZUB) . . . . .		167
H. Küpper, <i>Illustriertes Lexikon der deutschen Umgangssprache</i> (Vesselin VAPORDSHIEV) . . . . .		172
B. Voss (ed.), <i>Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht</i> (Wojciech MEHL) . . . . .		174
C. Brumfit, H. Lunt, J. Trim (eds), <i>Second language learning: research problems and perspectives</i> (Wojciech MEHL) . . . . .		175
D. Strauss, <i>Didaktik und Methodik. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung</i> (Jan KORZENIEWSKI) . . . . .		176
K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (Hrsg.), <i>Empirie und Fremdsprachenunterricht</i> (Barbara SKOWRONEK) . . . . .		178
H. Stiefenhöfer, <i>Lesen als Handlung</i> (Barbara SKOWRONEK) . . . . .		179
G. Zimmermann, <i>Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts</i> (Barbara SKOWRONEK) . . . . .		181
G. Zimmermann, E. Wißner-Kurzawa, <i>Grammatik lehren, lernen, selbstlernen</i> (Barbara SKOWRONEK) . . . . .		182
K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (Hrsg.), <i>Forschungsgegenstand Richtlinien</i> (Barbara SKOWRONEK) . . . . .		183
VI. PUBLICATIONS RECEIVED . . . . .		185

## I. ARTICLES

### ZU THEORIE UND PRAXIS EINER ALLGEMEINEN FREMSPRACHENMETHODIK (AFM) — GRUNDLEGENDE POSITIONEN UND EMPIRISCHE ERFAHRUNGEN

(THEORY AND PRACTICE OF GENERAL FOREIGN LANGUAGE DIDACTICS  
(GFLD))

WALTER APELT  
*University of Potsdam*

Received March 1987

**ABSTRACT.** On the basis of comprehensive theoretical and practical experience and research the author describes: (1) The social and educational necessity of GFLD as a fundamental strategy in foreign language teacher training. He underlines the importance of the development of a theoretical and scientific basic professional competence in prospective FL teachers with regard to foreign language teaching and learning, and not only methodical 'skills and techniques' of the classroom teaching; (2) relevant positions of GFLD: its subject, general tasks and educational aims in teacher training, as well as special 'fields' to be covered and taught such as foreign language teaching (FLT) as a scientific discipline and its aims, basic referential sciences (pedagogy, psychology, linguistics etc.), historical aspects of leading methods and methodical strategies in FLT, the principles of FLT; (3) practical problems and actual experience in the teaching of GFLD at a university level.

#### 1. BEGRÜNDUNG DER GESELLSCHAFTLICHEN NOTWENDIGKEIT EINER AFM ALS GRUNDLEGENDE AUSBILDUNGSSTRATEGIE

Mit Recht wird seit Jahren ein komplexeres Verständnis für die Einheit von Theorie, Geschichte und Praxis in allen Wissenschaftsdisziplinen in Verbindung mit der gesellschaftlichen Entwicklung gefordert. Notwendig sei die optimale Gestaltung des Verhältnisses von theoretischer Grundlagenaus-

bildung und Aneignung von Spezialwissen. Neben einem soliden Grundwissen wachse die Bedeutung einer fundierten theoretischen Grundlagenausbildung.

Das akzentuiert geforderte Theorieverständnis wächst aber nicht im Selbstlauf. Die berechtigte Forderung nach Entwicklung *wissenschaftlich fundierten* beruflichen Könnens kann nur der realisieren, der selbst eine entsprechende theoretische Allgemeinbildung seiner Disziplin und die darauf erwachsende geistige Disponibilität bzw. Fähigkeiten besitzt — Gedanken, die auch auf der Konferenz zu Fragen der Lehrerausbildung in Erfurt 1985 eine zentrale Rolle spielten.

Was für den Bereich Pädagogik vor einiger Zeit explizit angemerkt wurde, gilt für viele Disziplinen, auch für die Fremdsprachenmethodik: „Die Schwäche unserer Pädagogik liegt nicht in erster Linie in ihrer unzureichenden Zuwendung zur Praxis (...), weniger in der unzureichenden *Analyse*, sondern in der zu schwach ausgeprägten Funktion zur theoretischen *Konstruktion*, zur Modellierung pädagogischer Prozesse (...) Unsere Pädagogik läuft (...) der Praxis in vieler Hinsicht hinterher, statt ihr *voranzugehen* und sie zu ‚führen‘.“ (KLINGBERG 1981: 643). Einfacher gesagt: Der Kopf muß die Hand führen, und nicht umgekehrt. Denn: „methodologisch gesehen ist die theoretische Erkenntnis das führende Glied gegenüber der gegenständlichen Erkenntnis“. (KLINGBERG 1983 a: 615)

Das geforderte theoretische Niveau verlangt auch die verstärkte Einsicht in eine an sich selbstverständliche Tatsache: eine Theorie kann niemals die Praxis vollständig widerspiegeln. Sie muß auf das Wesentliche von Erscheinungen und Prozessen zielen, und damit über bloße Erfahrungen und empirisches Wissen hinaus tiefer, geistiger-konkreter die Praxis erfassen und reflektieren.

Solche Konzentration auf das Wesentliche bestimmt die Zielstellungen in unseren neuen methodischen Lehrprogrammen. Anliegen der Ausbildung sei es u. a.: „auf fundierter theoretischer Grundlage, verbunden mit wissenschaftsmethodischer Bildung und der Aneignung solider, fachmethodischer Kenntnisse über den künftigen Praxisbereich, methodische Disponibilität und methodisches Denken als grundlegende Fähigkeiten einer Lehrerpersönlichkeit und wesentliche Basis zur Meisterung der gegenwärtigen und zukünftigen Praxis zu entwickeln“. (*Lehrprogramm (...) Methodik des Englischunterrichts* 1983: 4)

Es erscheint uns zum jetzigen Zeitpunkt möglich und auch notwendig, bedingt durch die wissenschaftliche sowie gesellschaftliche Entwicklung wie auch auf Grund langjähriger Erfahrungen seit 1971, auf die nachher kurz eingegangen wird, die soeben angeführte fundierte theoretische methodische Grundlage den zukünftigen Fremdsprachenlehrern mit Hilfe von Grundlagen einer AFM zu vermitteln. Als eine basale methodische Kompo-

nente der Ausbildung soll sie von vornherein den Blick der Studenten auf das Wesentliche von Erscheinungen und Prozessen des FU lenken und kleinschrittiges Regeldenken vermeiden helfen. Sie soll gleichzeitig zum kritischen Vergleichen und historischen Nachdenken veranlassen, dem Studenten sozusagen von den ersten Vorlesungen an eine kritische Brille aufsetzen, die ihn davor bewahrt, gleich zu pragmatisch bzw. simplifizierend das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu sehen. Verstärktes Theoriebewußtsein setzt sich auch international durch, da man erkannt hat, daß sonst gesellschaftliche und individuelle Ziele nicht erreichbar sind. Das zeigt z. B. die neuste Veröffentlichung eines führenden kanadischen Wissenschaftlers: H. H. STERN: *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Oxford Univ. Press 1983: London et al. 1983, S. 44).

Eine gemeinsame theoretische Basis mehrerer fremdsprachlicher Disziplinen hat außerdem eine wesentliche Rationalisierungs- und Effektivierungswirkung: Überschneidungen werden in Grenzen gehalten, Zeit und Kräfte eingespart, die sinnvoll für Veranschaulichen, Vertiefen, Systematisierung der Kenntnisse eingesetzt werden können. Der vielleicht bedeutsamste Vorteil: Die im wesentlichen gemeinsame prinzipielle methodische Grundorientierung für alle Studenten verschiedener Sprachfächer hilft Verwirrungen und Widersprüchlichkeiten zu vermeiden. Sie schafft eine nicht zu unterschätzende bildende und erzieherische integrative Ausgangsbasis.

## 2. ZU WESENTLICHEN POSITIONEN EINER AFM

### 2.1. ZUM GEGENSTAND EINER AFM

Der Gegenstand spiegelt sich in einer ersten Arbeitsdefinition wider: Sie untersucht die allgemeinen Ziele, Grundlagen, Prinzipien, Methoden und Mittel des FU. Sie forscht nach den Strategien des FU und zeigt generelle Wege auf zur optimalen methodischen Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses auf der Basis der gesellschaftlich bedingten Zielstellungen. Damit plädieren wir für eine weitere Fassung des Gegenstandsbegriffes, wie sie u. a. HELBIG (1983: 10) vorschlägt: „Eine allgemeine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts hätte zu klären, welche Gesetzmäßigkeiten für das Lehren von Fremdsprachen generell, d. h. für die institutionalisierte Vermittlung von Fremdsprachen generell (unabhängig von konkreten Bedingungsgefügen und unabhängig von konkreten Einzelsprachen) gelten“.

Diese Erweiterung der Definition ist erforderlich, denn eine AFM befaßt sich nicht nur mit den Gesetzmäßigkeiten, sondern z. B. auch mit den gesellschaftlich bedingten Zielen und den allgemeinen Methoden und Mitteln, die nicht nur für die Einzelsprachen-Methodiker gelten. Wir befinden uns damit auch in wesentlicher Übereinstimmung mit solch weiter Auffassung

einer AFM, wie sie DESSELMANN/HELLMICH (1981: 17, 19), GES et al. (1982: 7), u. a. vertreten.

GES et al. z. B. nennen explizit „die Ziele, Inhalte, Methoden und Mittel“, aber auch „die Verfahren der Bildung und Erziehung“ (ebd. 7).

## 2.2. ZU DEN AUFGABEN EINER AFM

1. Erforschen eines optimalen Bildungs- und Erziehungsprozesses in *strategischer* Sicht.

2. Aufstellen objektiver Normen zur optimalen Gestaltung dieses Prozesses in *prinzipieller* Sicht.

3. Lehren dieser Normen bzw. Umsetzen in die Praxis, und zwar im Sinne einer „praktischen bzw. technischen Disziplin“ — wie REINECKE (1985: 15) es nennt. Die Aufgaben einer AFM sollten sich also nicht im wesentlichen auf die Forschungsaufgaben beschränken, wie man teilweise aus manchen Veröffentlichungen schließen kann.

Damit ist auch die AFM als wissenschaftliche Disziplin wie auch jede spezielle Fremdsprachenmethodik durch drei wesentliche Charakteristika determiniert:

- gesellschaftliche Bedingtheit,
- anwendungsorientierte Zielstellung,
- normativen Charakter.

AFM in diesem Sinne würde sich im wesentlichen mit dem Begriffsumfang von REINECKEs (1985: 46—47) „Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ decken — als eine Art ‚Zwischendisziplin‘ zwischen einer allgemeinen Theorie des Spracherwerbs für Mutter- und Fremdsprachenunterricht und den speziellen Sprachmethodiken wie Russisch- oder Englischmethodik.

## 2.3. ZU DEN HOCHSCHULDIDAKTISCHEN ZIELEN EINER AFM

In verdichteter Aufzählung seien genannt:

1. Ziel: Vermitteln und erstes Erarbeiten allgemeiner Grundlagen der Fremdsprachenmethodik auf der Basis von Grundlagenwissenschaften als generelle Voraussetzungen zu effektiver praktischer Unterrichtsgestaltung und zum weiteren wissenschaftlichen Arbeiten.
2. Ziel: Vermitteln von Ansätzen zur theoretischen Begründung einer prinzipiell praxisorientierten Fremdsprachenmethodik und erstes Fundieren eines relativ selbständigen unterrichtsmethodischen Denkens, um von vornherein eine ‚problemoffene‘ Haltung zu entwickeln. Dies geschieht u.a. durch Vermitteln erster Einblicke in die gegenwärtige Unterrichtspraxis, durch eine gewisse beispielhaft-praktische Verzahnung der allgemeinen Methodik mit der speziellen.

3. Ziel: Kritische Auseinandersetzung mit überholten bzw. begrenzten fremdsprachenmethodischen Ansichten unter historischem und vergleichendem Aspekt.

2.4. ZU WESENTLICHEN GEGENSTANDSBEREICHEN  
ALS BASALES STOFFPROGRAMM

Stoff ist bekanntlich nicht gleich Inhalt, wie gelegentlich fälschlich gleichgesetzt wird. Auch sollte man nicht zwischen Stoff im engeren oder weiteren Sinne sprechen, weil dies zu unklaren Vorstellungen führt und verwirrt. Inhalt umfaßt immer mehr als den Stoff, nämlich den „funktionalen Zusammenhang der den Unterricht (und auch den Hochschulunterricht, Apelt) qualitativ konstatierenden Elemente und Relationen“ (KLINGBERG 1983 b): 760). Stoff umfaßt in unserem speziellen Falle vor allem jene Gegenstands- und Problemkreise, die im Mittelpunkt des hochschulmäßigen unterrichtlichen Aneignungsprozesses bzw. der Lehrveranstaltung stehen, die geeignet erscheinen, den Studenten die erforderlichen Kenntnisse sowie Erkenntnisse als Voraussetzungen für bestimmte Einsichten und Überzeugungen, sowie besonders auch methodisches Können zu vermitteln. Stoffauswahl bestimmten besonders dialektisch begründete Kriterien, die Festlegungen in den neuesten Lehrprogrammen der fremdsprachenmethodischen Disziplinen und wissenschaftliche Erkenntnisse, z. B. bei RACHMANOW (1972), KOMKOW (1979), LJACHOWITZKI (1981), KLIMENTENKO et al. (1981), GES et al. (1982), DESSELMANN/HELLMICH (1981), HELBIG (1981), REINECKE (1985). Unter Berücksichtigung unserer didaktischen, zeitlichen und lokalen Rahmenbedingungen der Fächerkombination Russisch/Englisch konzentrierten wir uns auf (vgl. Thesen):

1. Die Fremdsprachenmethodik als Wissenschaftsdisziplin. Als grundlegende wissenschaftliche und hochschulmethodische Zielorientierung ist zunächst den Studenten Gegenstand, Aufgabe und Charakter der Fremdsprachenmethodik in dialektischer Sicht kurz zu umreißen.

2. Ziele des FU. Ausgehend von historischen Ansätzen sind auf Grund der gesellschaftlichen und aktuellen Forderungen die wesentlichen Bildungs- und Erziehungsziele gerade des FU transparent zu machen, damit seine Aufgaben von vorn herein eindeutig und begründet erfaßt werden als grundlegende Ziele zur Gestaltung des Unterrichts in erzieherischer und kommunikativ orientierter Prägung.

3. Grundlagen für die Gestaltung des Unterrichts sind pädagogische, psychologische, linguistische und erkenntnistheoretische — wie auch Rachmanov, Ges, Komkov (s. o.) u. a. fordern. Ähnliche Gedanken finden wir bei STERN (1983). Dabei kann es nur um sehr wesentliche Erkenntnisse gehen, die in Einheit von Analyse und Synthese das Einzelne immer mit

dem Allgemeinen, die Vielfalt mit der Ganzheit verbindet. Denn die Erkenntnisse der Grundlagenwissenschaften der Sprachmethodik stellen zunächst ein ‚Einzelnes‘ dar, das in der Fremdsprachenmethodik in neuer Synthese erfaßt und nutzbar gemacht werden muß, um nicht gegen objektiv vorhandene pädagogische, psychologische u. a. Gesetzmäßigkeiten zu verstoßen.

4. Historische und kritisch-vergleichende Darstellung von Methoden des FU, z. B. der sog. grammatisierenden oder der sog. Direkten Methode. Dabei geht es um Beachten der Einheit des Logischen und Historischen, die gelegentlich noch vernachlässigt wird, obwohl doch bekannt sein sollte, daß das theoretische Denken jeder Epoche ein historisches Produkt ist. Diese Einsicht muß jedem Studenten als eine elementare von Anfang an vermittelt werden. Nicht ohne Grund werden auch höhere Anforderungen an das Geschichtsbewußtsein gestellt: Entwickeln des geschichtlichen Selbstverständnisses als Quelle von geistig-gesellschaftlicher Aktivität, Erfassen des spezifischen Stellenwerts von Traditionen bzw. fortschrittlichen Erkenntnissen, konkrete Bestimmung des Beitrages zum historischen Fortschritt. Und so muß auch in einer AFM dieser Beitrag zumindest exemplarisch an einigen Methoden bzw. Beispielen dargelegt werden, soll nicht ein ahistorisches und damit begrenztes methodisches Blickfeld entstehen.

5. Fremdsprachenmethodische Prinzipien — im Sinne der obengenannten Forderung nach einer Grundstrategie als besondere theoretische und praktische Orientierung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Prinzipien, als eine geistig-konkrete Verdichtung, die Verallgemeinerungen, Schlußfolgerungen und strategische Orientierungen erlaubt, die über die einzelne Sprachlektion oder Lehrbuchreihe sowie die spezielle Sprachmethodik hinausgehen. Neuner forderte bereits 1981 — „über Strategien nachzudenken. Wir kommen von dem kurzschrittigen Vorgehen im Unterricht, von Stunde zu Stunde (...) nicht weg, wenn nicht jene Erfahrungen sorgfältig theoretisch aufgearbeitet werden, deren Wesen darin besteht, daß der pädagogische Prozeß *bewußt für längere Zeiträume* konzipiert und gestaltet wird. Das ist das Wesen von Strategien, die als *Gesamtpläne* des Handelns für einen *längeren Zeitraum* definiert werden“. (NEUNER 1981: 408—409). Und diese Strategien sind auch den Studenten zu vermitteln, z. B. in Form von „Prinzipien, Methoden, Empfehlungen und Vorschlägen (...) damit der junge Lehrer seine ersten selbständigen Schritte sicherer geht und dem erfahrenen Pädagogen Routinearbeit erleichtert wird, um Freiräume für schöpferisches Handeln zu schaffen“. (EICHLER et al. 1984:409)

Erstmalig wird auch durch Widdowson in der führenden internationalen Zeitschrift: *English Language Teaching Journal* (2/1984) explizit gegen eine praktizistische Lehreraus- und -weiterbildung Stellung genommen. Man solle mit der Tradition brechen und sich nicht nur damit zufrieden geben, daß ein Verfahren „works“, sondern es müsse auch die Warum-Frage gestellt

und verallgemeinert werden. Erforderlich sei „that teachers should adopt a theoretical orientation to their task“ (ebd. 89). Verfahren sollten eine „conceptual validity“ aufweisen bzw. wäre eine solche zu erforschen (ebd.)<sup>1</sup>.

Der Student soll also baldmöglichst erkennen, daß Sprachmethodik keine einfache Ansammlung von methodischen Rezepten für die Alltagsroutine des Unterrichtens ist, sondern ein — wenn auch oft erst in Umrissen sichtbar werdendes — Lehrgebäude mit präzisiertem Gegenstand, eindeutigen Aufgaben und Voraussetzungen, evidenten Prinzipien, angemessenen Methoden bzw. methodischen Verfahren und Mitteln etc. (vgl. APELT et al. 1982; UTHESS 1982). Damit schließt sich der Kreis Praxis—Theorie—Praxis, nämlich Theorie als prinzipielle Hilfe für die Praxis, die über den Alltag hinaus weiterhilft.

„Theorie muß so angelegt sein, daß sie Erkenntnisse als Handlungsanleitungen bereitstellt. Dabei muß sie sich beim aufsteigenden Erkenntnisprozeß dem Geistig-Konkreten nähern, aber sie wird sich nie so annähern können, daß sie für jeden konkreten Erziehungsvorgang konkrete Aussagen machen kann, denn jede Situation ist einmalig, so an konkrete Bedingungen gebunden, daß keine alle Einzelheiten betreffende allgemeine Aussage darüber gemacht werden kann“ (E. MANNSCHATZ in: *Diskussion ...* 1983: 48).

### 3. ZU EINIGEN ERFAHRUNGEN BEIM VERMITTELN EINER ALLGEMEINEN FREMDSPRACHENMETHODIK IN DER FÄCHERKOMBINATION RUSSISCH/ENGLISCH DER SEKTION SLAWISTIK/ ANGLISTIK DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE POTSDAM

Sie beruhen auf Erkenntnissen einer Vorlesung mit teilweise seminaristischem Charakter, die seit 1970 im 4. bzw. jetzt im 5. Semester gehalten wird, d. h. als basale Lehrveranstaltung *vor* der Ausbildung in einer speziellen Fremdsprachenmethodik in den folgenden Semestern.

Entscheidende Grundüberlegungen waren und sind:

*Hochschuldidaktisch:* Komplex-integratives Wissen, d. h. das mehrere Disziplinen berührende Wissen, muß am Anfang gelehrt werden, sollen Überschneidungen bzw. Wiederholungen vermieden werden (Rationalisierungseffekt).

*Wissenschaftstheoretisch bzw. -methodologisch:* Das Allgemeine gibt die Basis für das Besondere bzw. Einzelne (erkenntnistheoretischer Effekt).

*Lernpsychologisch:* Gerade das manchmal nicht einfach zu erfassende und anzuwendende ‚Allgemeine‘, d. h. besonders theoretische Erkenntnisse,

<sup>1</sup> H. G. Widdowson (1984): The incentive value of theory in teacher education. In: *English Language Teaching Journal* 2, S. 86—90.

bedürfen längere Zeit zur Interiorisierung und sind von Anfang an wie ‚rote Fäden‘ ständig variierend zu festigen und zu üben, besonders in späteren Seminaren, Übungen und Praktika (Lerneffekt).

In ständiger Auswertung mit Studenten und hospitierenden Kollegen scheint für die Zeit von 1970–1985 z. B. folgende Auswertung symptomatisch:

1. Studenten des 4. Semesters sind durchaus für theoretisches Wissen auch im methodischen Bereich ansprechbar und erfassen seine grundlegende Bedeutung, wenn es in direkt praktischen (aber nicht praktizistischen) Bezügen dargestellt wird. Die Weisheit: ‚Nichts ist praktischer als eine gute Theorie‘ kann ihnen in steigendem Maße in Verbindung mit darauf folgenden Lehrveranstaltungen bewußt gemacht werden – natürlich in unterschiedlicher Intensität und Breite. Mangel in Theorieerkenntnis und -bewußtsein zeigt sich bei einer Reihe von Studenten, kann aber überwunden werden bei kontinuierlichen und konsequenten Anforderungen in Lehre und Selbststudium. Dies beweist das Interesse vieler Studenten u. a. für psychologische, kommunikationsrelevante, aber auch teilweise für erkenntnistheoretische Fragen.

2. Fast alle begrüßten die Darlegungen zu Zielen und schulpolitischen Orientierungen, besonders aber auch die historischen und kritisch-vergleichenden Aspekte, wobei gerade auch die historischen Exkurse vielfach Anklang finden, wenn sie auf anschaulichen Beispielen und konkreten Fakten basieren, möglichst auch durch persönliche Erfahrungen interpretiert werden. Hier gab es 100% Zustimmung.

3. Die übergroße Mehrheit der Studenten empfahl beizubehalten bzw. weiterzuentwickeln didaktisch-methodische Verfahren:

- Einsatz von Anschauungsmitteln, besonders von Videoaufzeichnungen von Unterrichtsstunden;
- Ständige Integration praktischer Unterrichtsbeispiele möglichst realen und aktuellen Charakters;
- Zeigen von Unterrichtsmaterialien vielfältiger Art aus Gegenwart und Vergangenheit;
- Exemplarisches Lernen und problemhafte Stoffvermittlung bzw. -überprüfung;
- Kontrollphasen und seminaristische Phasen in der Vorlesung.

Zum Schluß ein kurzer Blick auf die jüngsten – sicherlich noch unvollkommenen – Erfahrungen nach dem neuen Lehrprogramm der 5 jährigen Lehrerbildung und einer entsprechend neuen Lehrkonzeption zur AFM, basierend auf den Erkenntnissen der Lehrveranstaltung mit 2 Seminargruppen im Herbst 1984 und 1985. Auch diese Lehrveranstaltung hat sich nach Meinung der Mehrheit der Studenten und der Hospitanten prinzipiell bewährt. Wesentliche Ziele wurden erreicht, u. a.:

- Vermitteln relevanter Grundfragen und -erkenntnisse der AFU mit entsprechenden Schlußfolgerungen,

- Entwicklung von Ansätzen methodischen Denkens,
- erste Erkenntnisse und Fähigkeiten in bezug auf historische Aspekte und aktuell-kritische Auseinandersetzung zu Zielen und Inhalten des FU.

Probleme ergeben sich wiederum u. a. durch nicht verfügbare fachliche bzw. wissenschaftliche Voraussetzungen sowie unzureichende geistige Disponibilität mancher Studenten, die dann zwangsläufig Theorieverständnis erschwert. Die obengenannten didaktisch-methodischen Verfahren bewährten sich ebenfalls wieder als angemessenes hochschuldidaktisches Instrumentarium, so daß Praxisverbundenheit und Anschaulichkeit generell bestätigt wurden. Nur ca. 25% der Studenten wünschten sich stärkere bzw. noch deutlichere Bezüge zur Schulpraxis, worüber es weiter nachzudenken gilt. 100% Zustimmung gab es wieder zur historischen bzw. aktuell-kritischen Sichtweise zur sachlogischen und wissenschaftlich fundierten Darstellung.

Es zeigt sich, daß die akzentuierten Aufgaben des neuen Lehrprogramms, die wir eingangs erwähnten, bereits teilweise oder in Ansätzen im 5. bzw. 7. Semester unter Beachten des entsprechenden Bedingungsgefüges bei sorgfältiger Planung und angemessen anschaulicher und praxisverbundener Durchführung der Lehrveranstaltung zu realisieren sind. Der Mut zum Risiko — wesentliche Voraussetzung für neue Qualitäten in Lehre und Forschung zahlt sich prinzipiell aus.

#### LITERATUR

- Apelt/Wilske/Schade (1982): *Methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts*. Potsdamer Forschungen, R. C, H. 50, Potsdam.
- Diskussion zum Thema: Entwicklung, Darstellung und Lehre der pädagogischen Theorie (1983). In: *Pädagogische Forschung* 4, S. 29—68.
- Desselmann/Hellmich (1981): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*, Leipzig.
- Eichler/Heimberger/Meumann/Werner (1984): *Praktisches Handeln — Ausgangspunkt und Ziel pädagogischer Theorie — Bilanz der Diskussion zu theoretischen und methodologischen Fragen der Pädagogik*. In: *Pädagogik* 5, S. 406—428.
- Ges, N. I. et al. (1982): *Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Mittelschule*, Moskau (russ.).
- Helbig, G. (1981): *Sprachunterricht, Konfrontation, Fremdsprachenunterricht*, Leipzig.
- Helbig, G. (1983): Zur Bedeutung und zu den Grenzen der Linguistik für den Fremdsprachenunterricht. In: *Glottodidactica* XVI, S. 5—19.
- Klimentenko/Miroljobow (1981): *Theoretische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts in der Mittelschule*, Moskau (russ.).
- Klingberg, L. (1981): Bemerkungen zu Gerharts Neuners Beiträgen in der *Pädagogik* 5 und 6/1980, insbesondere zu „Konstruktive Synthese — wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens“. In: *Pädagogik* 7/8, S. 641—643.
- Klingberg, L. (1983a): Zur pädagogischen Theorie-Praxis-Beziehung. In: *Pädagogik* 7/8, S. 613—618.

- Klingberg, L. (1983b): Zur didaktischen Inhalt-Methode-Relation. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam*, Jg. 27, H. 4, S. 759—769.
- Komkow, I. F. (1979): *Methodik des Fremdsprachenunterrichts*, Minsk (russ.).
- Ljachowitzki, M. W. (1981): *Methodik des Fremdsprachenunterrichts*, Moskau (russ.).  
*Lehrprogramm für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in Methodik des Englischunterrichts an Universitäten und Hochschulen der DDR* (1983), Berlin.
- Neuner, G. (1982): Pädagogische Theorie und praktisches pädagogisches Handeln. In: *Pädagogik* 3, S. 191—211.
- Pfeiffer, W. (1984): Zum Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik. In: *Aila brussels 84 — proceedings*, vol. 2, Brüssel, S. 621—622.
- Rachmanow, I. W. (Hrsg.) (1972): *Grundrichtungen in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert*, Moskau.
- Reinecke, W. (1985): *Linguodidaktik*, Leipzig.
- Uthess, S. (1982): Prinzipien der methodischen Gestaltung des Russischunterrichts in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. In: *Moderner Fremdsprachenunterricht*, Bd. 6, Berlin, S. 7—32.