



STAATLICHE UNIVERSITÄT ZU TARTU

F. Kibbermann

Methodik
des Deutschunterrichts
an den Schulen
Sowjetestlands

TARTU 1974

STAATLICHE UNIVERSITÄT
ZU TARTU

F. Kibbermann

Methodik
des Deutschunterrichts
an den Schulen
Sowjetestlands

2., verbesserte Auflage

TARTU 1974

Kinnitatud Filoloogiateaduskonna nõukogus
21. detsembril 1973.a.

VORWORT

Der Beschluß des Ministerrats der UdSSR vom.27. Mai 1961 "Über die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts" sah unter vielen anderen Maßnahmen zur Hebung des Unterrichts auch die Herausgabe von neuen Lehrbüchern vor.

Die vorliegende Arbeit "Methodik des Deutschunterrichts an den Schulen Sowjetestlands" stellt ihrerseits einen bescheidenen Beitrag zur Lösung dieser Aufgabe dar. Sie wendet sich in erster Linie an unsere Studenten der Germanistik, die sich an unseren Hochschulen für den verantwortungsvollen Beruf eines Deutschlehrers vorbereiten. Aber auch allen Deutschlehrern unserer Republik dürfte das Buch von Interesse sein, besonders denen, die wohl über die nötigen Sprachkenntnisse verfügen, aber keine entsprechende methodische Vorbildung erhalten haben. Diesen Praktikern möchte das Buch in ihrer täglichen Arbeit helfen, wenn beim Unterricht Probleme auftauchen, die sie allein nicht zu lösen vermögen.

Der Verfasser ist sich dabei der großen Schwierigkeiten voll bewußt, die die Herausgabe einer Methodik des Fremdsprachenunterrichts gerade heutzutage bereitet. Sind doch unsere methodischen Anschauungen gegenwärtig in stürmischer Entwicklung und Umbildung begriffen. Viele Probleme des Unterrichts werden heutzutage noch heiß umstritten und müssen in der Praxis überprüft werden. Der Verfasser maßt sich deshalb auch nicht an, in diesen umstrittenen Fragen das letzte Wort zu sprechen, sondern er wäre zufrieden, falls es ihm gelingen sollte, auf diese Probleme hinzuweisen und den Leser zum eigenen Nachdenken anzuregen.

Der Verfasser

I. Kap.

Die Bedeutung des Deutschen als Weltsprache und als Unterrichtsfach

1. Fremdsprachen in der UdSSR

Die Sprache ist das wichtigste Verständigungsmittel der Menschen untereinander. In dieser kommunikativen Funktion sieht die marxistische Sprachwissenschaft das entscheidende Wesensmerkmal der Sprache. Es gibt jedoch auf der Welt nicht nur eine allen Menschen verständliche Sprache. Im Laufe der Zeit hat sich eine große Menge sehr verschiedener Sprachen herausgebildet. Diese Vielzahl steht in einem gewissen Widerspruch zu der kommunikativen Funktion der Sprache, den gesellschaftlichen Verkehr der Menschen zu vermitteln. Heutzutage werden auf der ganzen Welt annähernd 2800 Sprachen gesprochen, davon allein über 200 von den Völkern der Sowjetunion. Natürlich übersteigt es das menschliche Fassungsvermögen, alle Sprachen zu kennen. Menschen, die mehr als 10 Sprachen beherrschen, werden von uns schon mit vollem Recht als Sprachgenies bewundert. Ein gebildeter Sowjetbürger beherrscht gewöhnlich außer seiner Muttersprache und dem Russischen noch eine oder zwei Fremdsprachen, denn die Kenntnis von Fremdsprachen ist ein wesentlicher Bestandteil unserer Allgemeinbildung.

Für uns in der Sowjetunion ist vor allem die Sprache des großen russischen Volkes von größter Wichtigkeit. Die russische Sprache ist nicht nur das wichtigste Mittel der Verständigung zwischen den Völkern, die in der Sowjetunion

die kommunistische Gesellschaftsordnung aufbauen, sondern diese Sprache gewinnt auch in der ganzen Welt immer mehr an Ansehen und Bedeutung. Die Kenntnis der russischen Sprache ermöglicht es, die reichen Erfahrungen der Sowjetmenschen auf allen Gebieten des kommunistischen Aufbaus auszuwerten und sich mit den Errungenschaften der fortschrittlichen Sowjetwissenschaft vertraut zu machen.

Außer dem Russischen lernt jeder Schüler der allgemeinbildenden polytechnischen Mittelschule eine Fremdsprache: Englisch, Französisch oder Deutsch (an einigen Schulen wird auch Spanisch oder Chinesisch gelehrt). Die Wahl dieser Sprachen ist durch den praktischen Nutzen bedingt, den ihr Erlernen bringt. Diese Sprachen werden von vielen Millionen Menschen gesprochen, sie sind Weltsprachen in wahren Sinne des Wortes. Die Völker, die sich dieser Sprachen bedienen, haben wertvolle Beiträge zur menschlichen Kultur geleistet und werden das zweifelsohne auch in der Zukunft tun. Diese Sprachen sind deshalb auch für uns Sowjetmenschen von großer Bedeutung, insbesondere heutzutage, wo die großartigen Leistungen der modernen Technik die Völker einander immer näher bringen und auch die Beziehungen der Sowjetunion zu allen Völkern der Welt sich immer enger gestalten. Sprachkenntnisse ermöglichen es uns, das kulturelle Leben und die Eigenart der anderen Völker besser zu verstehen und tragen daher auch ihrerseits zur Erhaltung und Sicherung des Friedens in der Welt bei.

2. Deutsch als Weltsprache

Deutsch wird heutzutage in der Welt von annähernd 100 Millionen Menschen als Muttersprache gesprochen. Diese Menschen leben in sehr verschiedenen Ländern der Erde. In der mit uns brüderlich verbundenen Deutschen Demokratischen Republik (in der DDR) lebten nach dem Stand des Jahres 1961 17 079 000 Deutsche, in Westdeutschland (in der Deutschen Bundesrepublik) 54 210 000 (1961) und in Westberlin 2 180 000 (1962). Somit leben in Deutschland rund 73,5

Millionen Deutsche. In Österreich (in der Bundesrepublik Österreich) gibt es rund 7 081 000 Einwohner, die Deutsch als Muttersprache sprechen. Von den rund 5 Millionen Bürgern der Schweiz (der Schweizerischen Eidgenossenschaft) sprechen 72%, also rund 3,6 Millionen, Deutsch. Die rund 320 000 Einwohner des Großherzogtums Luxemburg sprechen neben dem Französischen auch Deutsch. Das Fürstentum Liechtenstein, ein Zwergstaat in den Alpen, sei hier mit seinen 16 800 deutschsprachigen Einwohnern als Unikum erwähnt. In Italien gibt es in der Provinz Bozen (Südtirol) eine starke deutsche nationale Minderheit (ungefähr 200 000). Auch in einigen Ländern der Volksdemokratien haben sich deutsche nationale Minderheiten erhalten, so z.B. in Ungarn, wo von den 10 050 000 Einwohnern (1961) 5%, also rund 500 000, und in Rumänien, wo von den 18 403 000 Einwohnern 2,2%, also rund 395 000, Deutsch sprechen. Von Interesse ist auch, daß es in der Sowjetunion verhältnismäßig viele Deutsche gibt. Ihre Zahl beträgt, laut Volkszählung des Jahres 1970, 1 846 000. Somit stehen die Deutschen als Nationalität in der UdSSR an der 14. Stelle. Als Vergleich sei darauf hingewiesen, daß die Esten mit der Zahl 969 000 die 23. Stelle einnehmen.

Auch in Übersee leben Millionen von Deutschen. Die Zahl der Deutschen in den USA wird auf 12 000 000 geschätzt. Auch in Südamerika gibt es viele deutsche Auswanderer. In Argentinien beträgt ihre Zahl rund 100 000, in Brasilien 500 000.

Die Bedeutung der deutschen Sprache als internationales Verständigungsmittel erhöht sich aber noch um ein Beträchtliches, wenn wir berücksichtigen, daß Deutsch als Unterrichtsfach an den Schulen vieler Länder gelehrt wird. Allein in der Sowjetunion lernen annähernd 20 Millionen Schüler Deutsch als obligatorische Fremdsprache. Auch in den skandinavischen Ländern, in England, Frankreich, Italien, Spanien und in den USA wird an vielen Schulen Deutsch gelernt. Die Behauptung, daß deutsche Sprachkenntnisse die Verständigung mit rund 150 Millionen Menschen ermöglichen, dürfte wohl kaum übertrieben sein.

Die Verbreitung der deutschen Sprache in der Welt

L ä n d e r n a m e	Zahl der Deutsch- sprechenden
Deutsche Demokratische Republik	17 079 000
Deutsche Bundesrepublik	54 210 000
Westberlin	2 180 000
Bundesrepublik Österreich	7 081 000
Schweizerische Eidgenossenschaft	3 600 000
Großherzogtum Luxemburg	320 000
Fürstentum Liechtenstein	16 800
Republik Italien ((Provinz Bozen)	200 000
Volksrepublik Ungarn	500 000
Volksrepublik Rumänien	395 000
Sowjetunion	1 846 000
USA	12 000 000
Kanada	500 000
Brasilien	500 000
Argentinien	100 000
insgesamt	100 727 000

Dabei dürfen wir auch nicht vergessen, daß deutsche Sprachkenntnisse auch die Aneignung der anderen germanischen Sprachen bedeutend erleichtern. Zu den germanischen Sprachen gehört aber neben dem Dänischen, Schwedischen, Norwegischen, Isländischen, Friesischen, Flämischen, Holländischen (Niederländischen) auch eine so weit verbreitete Weltsprache wie das Englische.

3. Deutsche Kulturleistungen

Der praktische Wert einer Sprache wird jedoch nicht nur durch die Zahl der Menschen bestimmt, die sich dieser Sprache bedienen, sondern vor allem auch durch die Kulturleistungen des Volkes, das der Schöpfer und Träger dieser Sprache ist.

Auch das deutsche Volk hat, wie alle anderen Kultur-

völker, im Laufe seiner Geschichte auf den verschiedensten Gebieten der menschlichen Kultur große Leistungen vollbracht, auf die es mit Recht stolz sein kann.

In der deutschen Nationalliteratur gibt es viele Dichter, deren Namen auch in der ganzen Welt bekannt sind (Gotthold Ephraim Lessing, Johann Wolfgang Goethe, Friedrich Schiller, Heinrich Heine, Thomas Mann, Gottfried Keller, Gerhart Hauptmann u.v.a.). Von den neueren Dichtern, die sich entschlossen auf die Seite der Arbeiterklasse gestellt haben, sind viele außerhalb ihrer engeren Heimat bekannt (Bertolt Brecht, Johannes R. Becher, Anna Seghers, Willi Bredel, Erwin Strittmatter, Erich Neutsch, Hermann Kant u.a.m.).

Von den deutschen Malern haben sich viele in der Geschichte der Kunst einen ehrenvollen Namen erworben. Die von den deutschen Musikern geschaffene Musik hat in der ganzen Welt einen guten Klang. Weltberühmt sind Namen wie Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, Richard Wagner, Johann Strauß u.a.

Zur Entwicklung der Wissenschaft haben auch deutsche Mathematiker, Chemiker, Physiker, Astronomen, Naturforscher, Mediziner, Erfinder, Sprachforscher, Pädagogen und Philosophen einen wertvollen Beitrag geleistet. Vor allem aber dürfen wir nicht vergessen, daß aus dem Schoße des deutschen Volkes die zwei großen Männer hervorgingen, die den Sozialismus als Wissenschaft begründeten: Karl Marx (1818 - 1883) und Friedrich Engels (1820 - 1895). Auch an großen Arbeiterführern war und ist das deutsche Volk reich. Hier seien nur einige Namen genannt: August Bebel, Karl Liebknecht, Ernst Thälmann, Wilhelm Pieck, Erich Honecker.

Um das wertvolle und fortschrittliche deutsche Kulturerbe eingehender kennenzulernen, ist es der Mühe wert, die deutsche Sprache zu erlernen.

Die deutsche Sprache ist aber nicht nur der Schlüssel zu diesem spezifisch deutschen Kulturerbe, sondern sie gewährt uns auch Zugang zu den wertvollsten Schätzen der Weltliteratur. Es gibt nämlich in der deutschen Sprache sehr viele

vorzügliche Übersetzungen der besten Werke der Weltliteratur. Viele fremde Autoren sind durch die musterhafte, künstlerisch wertvolle Übersetzung ihrer Werke gleichsam zu deutschen Dichtern geworden, z.B. William Shakespeare, Hans Christian Andersen, Martin Anderson Nexö u.a.m. In diesem Zusammenhang sei auch auf die im Verlag Philipp Reclam jun. in Leipzig erscheinende Universal-Bibliothek hingewiesen. Neben deutschen Dichtern bringt die Universal-Bibliothek auch zahlreiche Übersetzungen von Werken fremder Autoren. Reclams Universal-Bibliothek, die jetzt schon mehr als 9000 Hefte umfaßt, ist eine Kulturleistung, um die man das deutsche Volk beneiden kann. Unter anderen sind auch viele estnische Bücher ins Deutsche übertragen worden.

Die Zahl der in deutscher Sprache jährlich erscheinenden Bücher ist sehr hoch. So z.B. erschienen allein in den Verlagen der DDR im Jahre 1959 9000 Titel in einer Gesamtauflage von über 94 Millionen Exemplaren. Heutzutage ist diese Zahl noch bedeutend größer. Pro Kopf der Bevölkerung erscheinen 6 Bücher! Deutschland gilt seit jeher als Land, das in der Buchproduktion einen der ersten Plätze in der Welt einnimmt. Leipzig, der Hauptsitz des deutschen Buchwesens, gilt auch als Metropole des Weltbuchhandels. Das Angebot deutscher Bücher ist sehr mannigfaltig und umfaßt alle Wissensgebiete. Die Verlage der DDR legen großen Wert auf eine gediegene Ausstattung der Bücher. Auch sind die Bücher der DDR äußerst preiswert. So kostet z.B. ein Heft der Reclam Universal-Bibliothek nur 4 Kopeken. Aber nicht nur billig sind die deutschen Bücher, sondern sie sind auch verhältnismäßig leicht erhältlich. In unseren größeren Buchhandlungen gibt es stets eine große Auswahl deutscher Bücher, in unseren Zeitungsständen kann man nach Belieben Zeitungen und illustrierte Zeitschriften kaufen. Deutsche wissenschaftliche Zeitschriften können bei der Post beliebig bestellt werden. All das erhöht natürlich noch um ein Bedeutendes den praktischen Wert der deutschen Sprache.

Vergessen wir dabei zum Schluß auch nicht die deutschen Tonfilme und die deutschen Schlager, die besonders bei

der Jugend beliebt sind und auch ihrerseits zur Verbreitung deutscher Sprachkenntnisse beitragen.

4. Deutsch als Unterrichtsfach an den Schulen der Estnischen SSR

Die deutsche Sprache hat jahrhundertlang in Estland eine bedeutende Rolle gespielt. Diese dominierende Rolle des Deutschen läßt sich durch die tragische Geschichte des Landes erklären. Wie bekannt, unterwarf der Schwertbrüderorden im 13. Jahrhundert die an der Ostsee ansässigen Letten, Liven und Esten. Estland wurde zu einer deutschen Kolonie, in der eine verhältnismäßig geringe Anzahl deutscher Feudalherren die estnische Landbevölkerung unbarmherzig ausbeutete. Das schwere Los des estnischen Volkes wurde auch um nichts leichter, als nach dem Zusammenbruch des deutschen Ordensstaates Estland zuerst auf kurze Zeit unter polnische, dann unter schwedische Herrschaft geriet und endlich im Jahre 1721 Rußland angegliedert wurde. Die wirtschaftliche Basis der deutschen Feudalherren wurde nicht angetastet. Sie bildeten somit auch weiterhin die herrschende Oberschicht und hatten entscheidenden Einfluß auf das Geschick des Landes. Deutsch war lange Zeit die offizielle Sprache Estlands. Im Laufe der Jahrhunderte drangen viele deutsche Wörter in die estnische Sprache ein. Noch heutzutage zählt man im Estnischen rund 2000 deutsche Lehnwörter (nach Prof. P. Ariste), die hauptsächlich schon dem Mittelniederdeutschen entlehnt wurden.

Das estnische Volk kämpfte unermüdlich gegen die feudale und nationale Unterdrückung, gegen die deutschen Feudalherren, doch der Einfluß des Deutschen machte sich auf allen Lebensgebieten bemerkbar. Das Deutsche galt noch bis zum Anfang unseres Jahrhunderts neben dem Estnischen und Russischen als "eine der drei Landessprachen". Im vorigen Jahrhundert war es selbstverständlich, daß ein gebildeter Este das Deutsche beherrschte. Die Unterrichtssprache an der Landesuniversität Tartu

(Dorpat) und an allen höheren Schulen des Landes war das Deutsche. Die führenden Persönlichkeiten der national-estnischen Bewegung (ärkamisaeg) beherrschten das Deutsche vollkommen. Friedrich Reinhold Kreutzwald, der Schöpfer des estnischen Nationalepos "Kalevipoeg" bediente sich im vertrauten Briefwechsel mit Lydia Koidula des Deutschen. Die deutsche Inschrift auf seinem Grabstein auf dem Raadi- (dem alten Johannis-) Friedhof in Tartu ist ein beredter Zeuge von dem großen Einfluß des Deutschen auf die estnische Intelligenz jener Zeit. Viele Esten gingen damals ihrem Volkstum als sogenannte "kadakad" verloren. Mit dem Ausdruck "kidakas" (wörtlich übersetzt "Wacholder") bezeichnete das Volk diejenigen Personen estnischer Abstammung, die unter dem deutschen Einfluß die deutsche Sprache übernahmen und für Deutsche gelten wollten. Sehr oft beherrschten sie das Deutsche nur mangelhaft. Von den national bewußten Esten wurden sie verachtet, aber auch von den Deutschen wurden sie nicht für voll angesehen. Sie waren eben wie der "Wacholder" weder Strauch noch Baum.

Diesen Einfluß des Deutschen auf das Estnische kann man wohl aufs tiefste bedauern, er ist aber nicht wegzuleugnen. Deshalb ist für einen Esten, der seine Muttersprache gründlich erforschen will, die Kenntnis des Deutschen unerläßlich. Dasselbe gilt auch für einen Forscher der älteren estnischen Geschichte. Ohne gute deutsche Sprachkenntnisse läßt sich das vorhandene Quellenmaterial nicht bearbeiten. Daher ist auch für unsere Studenten der estnischen Sprache und der Geschichte Estlands Deutsch als Hochschulfach obligatorisch.

All das oben Erwähnte spricht dafür, daß das Deutsche sich ganz besonders zum Studium an den sowjetestnischen Schulen eignet.

II. Kap.

Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts als Wissenschaft

1. Die Entstehung der Methodik des Fremdsprachen- unterrichts

Im ersten Kapitel besprechen wir die Rolle, die das Deutsche heutzutage in der Welt spielt. Es wurde auf den großen praktischen Nutzen deutscher Sprachkenntnisse hingewiesen. Die Bedeutung des Deutschen als Unterrichtsfach an den sowjetestnischen Schulen wurde besonders hervorgehoben. Das Ergebnis dieser Erörterung können wir in einem Satze kurz zusammenfassen: Es lohnt sich Deutsch zu lernen!

Hier entsteht aber eine andere Frage: Welchen Weg soll man beim Studium der deutschen Sprache einschlagen? Wie wird eine Fremdsprache überhaupt erlernt?

In früheren Zeiten zerbrach man sich darüber nicht allzu- sehr den Kopf. Eine fremde Sprache wurde durch die unmittelbare Berührung mit den Vertretern des fremden Volkes erlernt. Indem man beim Kontakt mit den Angehörigen des fremden Volkes die fremde Sprache hörte, aus der gegebenen Situation heraus den Inhalt des Gesagten erschloß und das Gehörte nachahmte, eignete man sich allmählich die fremde Sprache an. Dieser natürliche, imitativ-intuitive Weg der Spracherlernung wird noch heutzutage von Millionen benutzt. An der Grenze zweier Staaten, wo die Angehörigen zweier Völker tagtäglich miteinander in Berührung kommen und somit gezwungen sind, einander zu verstehen, wird die Sprache praktisch, durch Imitation erlernt. So sprechen z.B. viele Esten im estnisch-lettischen

Grenzgebiet Lettisch, und umgekehrt auch viele Letten Estnisch, ohne diese Sprachen "theoretisch" in der Schule gelernt zu haben. Ein vorschulpflichtiges Kind erlernt in einem fremdsprachigen Kindergarten in verhältnismäßig kurzer Zeit im Spiel mit den anderen Kindern (also gleichsam spielend) eine fremde Sprache so weit, daß es sich verständigen kann. Ein Mensch, der in ein fremdes Land verschlagen wird, lernt in dieser fremdsprachigen Umwelt recht bald die Landessprache verstehen und sprechen. So hat s.B. so mancher deutsche Soldat in russischer Kriegsgefangenschaft Russisch gelernt. Im Zeitalter des Feudalismus besoldeten viele Adlige einen fremdsprachigen "Hofmeister", dessen Aufgabe darin bestand, sich mit den Kindern in der fremden Sprache zu unterhalten. In den kapitalistischen Ländern schicken schwerreiche Fabrikbesitzer und Großkaufleute ihre Sprößlinge auf Reisen in fremde Länder, wo sie sich zwecks Spracherlernung längere Zeit aufhalten.

Diese "natürliche" Methode hat aber auch viele Schattenseiten. Ihre Ergebnisse sind gar zu sehr von den Zufälligkeiten des "Unterrichts" abhängig und darum auch sehr oft höchst mangelhaft. Die deutschen Gutsbesitzer hatten sich im Zeitalter des Feudalismus im Verkehr mit den estnischen leibeigenen Bauern gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten in der estnischen Sprache angeeignet, doch war ihre Aussprache höchst unidiomatisch und ihre Sprachrichtigkeit mehr als zweifelhaft. Und umgekehrt, auch die estnischen Bauern, vor allem die sogenannten Hofleute und Bedienten, erlernten im Verkehr mit der Gutsherrschaft Deutsch sprechen, das unidiomatisch und mangelhaft war und "Küchendeutsch" genannt wurde. Diese "natürliche" Methode läßt sich auch nicht im Schulbetrieb anwenden, denn es ist ja unmöglich, in der Schule eine 100%ig fremde Umwelt zu schaffen. Das Erlernen einer Fremdsprache erfolgt ja bei uns in den Schulen außerhalb ihres Geltungsbereiches. Deshalb fingen im 18. Jahrhundert, als die öffentlichen Schulen immer größere Bedeutung erlangten und auch die Fremdsprachen als Unterrichtsfach eingeführt wurden, die Fremdsprachenlehrer sich

darüber Gedanken zu machen, wie eine Fremdsprache unter den Bedingungen des öffentlichen Schulbetriebes am zweckmäßigsten zu lehren ist. Gewiß hatten auch schon früher große Denker und Pädagogen in ihren Werken das Problem der Spracherlernung berührt, vor allem Wolfgang Ratke (Ratichius) (1571 - 1635) und Jan Amos Komensky (Comenius) (1592 - 1670). Beide Pädagogen interessierten sich auch für den Sprachunterricht, besonders Komensky, jedoch kann bei ihnen von einer ausgearbeiteten Methodik des Fremdsprachenunterrichts noch nicht die Rede sein. Die Ausarbeitung von bestimmten Verfahren beim Fremdsprachenunterricht, die Zusammenfassung dieser Verfahren zu einem einheitlichen Ganzen, zu einem System, beginnt erst Ende des 18. Jahrhunderts.

Als Begründer einer Methodik des Fremdsprachenunterrichts könnte man den Frankfurter Pädagogen Johannes Valentin Meidinger (1756 - 1822) nennen, der 1783 seine sprachmethodischen Gedanken in einem Lehrbuch der französischen Sprache äußerte. Sein Lehrbuch trägt den vielversprechenden Titel: "Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann". Der bekannte sowjetische Fremdsprachenmethodiker Prof. I.W.Rachmanow hält für den eigentlichen Begründer einer wissenschaftlich fundierten Methodik des Fremdsprachenunterrichts den Franzosen Jean Jacotot /zako'to/(1770 - 1840), der 1823 seine "Universalunterrichtsmethode" ("Enseignement universel") veröffentlichte. Große Verdienste kommen nach Prof. I.W.Rachmanow auch dem hervorragenden deutschen Philologen Karl Mager (1816 - 1858) zu, dessen Unterrichtsmethode in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts unter dem Namen "genetische Methode" allgemein bekannt ist.

Die Frage, wem letzten Endes die Ehre gebührt, die Methodik des Fremdsprachenunterrichts begründet zu haben, ist schließlich von nebensächlicher Bedeutung. Wichtig ist, daß dieses sprachmethodische Denken bis in die Gegenwart unvermindert andauert und seine Bedeutung nicht verloren hat, ja, gerade heutzutage von ganz besonderer Bedeutung ist. Die Ent-

wicklung der modernen Wissenschaft und Technik hat die Völker der Welt in immer engere Beziehungen zueinander gebracht. Die Menschheit bildet heute eine Einheit, der sich kein Volk entziehen kann. In unserer Zeit, in der Zeit der friedlichen Koexistenz zweier Weltsysteme, des Sozialismus und des Kapitalismus, sind Sprachkenntnisse zum dringendsten Bedürfnis geworden. Darum werden immer wieder Versuche unternommen, Fremdsprachen noch schneller, leichter und besser als früher zu erlernen. Hierbei soll uns die Wissenschaft helfen. Wir wenden uns daher an die Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Diese soll uns den Weg weisen, wie eine Sprache in kürzester Zeit möglichst gründlich erlernt werden kann.

2. Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts als Wissenschaft

Vas verstehen wie nun eigentlich unter der Methodik des Fremdsprachenunterrichts?

Offensichtlich ist die Methodik eines beliebigen Unterrichtsfaches als wissenschaftliche Disziplin aufs allerengste mit der Pädagogik verbunden. Jeder Lehrer hat ja seinen Schülern Kenntnisse zu übermitteln, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten zu entwickeln, Willens- und Charaktereigenschaften auszubilden, wobei er auf die Entwicklung der Schüler zu moralisch hochstehenden, aktiven Persönlichkeiten das größte Gewicht legen wird. Mit all diesen Dingen befaßt sich ja die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung. Hierbei ist das Wort Erziehung im weitesten Sinne zu verstehen. Zum Begriff der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes gehören: 1) die Erziehung im engeren Sinne, d.h. die Entwicklung sowohl von Gefühlen und Überzeugungen als auch die Entwicklung des Willens und die Formung des Charakters und 2) die Bildung oder der Unterricht, d.h. die Vermittlung und Erarbeitung von Wissen und Können. Die allgemeine Unterrichtslehre wird auch Didaktik genannt.

Erziehung und Unterricht sind natürlich in der Praxis aufs engste miteinander verbunden. Seit dem Pädagogen Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) ist der Ausdruck "erziehender Unterricht" gang und gäbe. Diese Einheit von Erziehung und Unterricht wird von unserer Sowjetpädagogik ganz besonders betont und gefordert. Sie bildet eines der obersten allgemeinen pädagogischen Grundsätze unserer Schule und wurde 1963 von Juniplenum der ZK der KPdSU nochmals besonders hervorgehoben.

Die Pädagogik erforscht die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Erziehung und des Unterrichts, ohne dabei auf die einzelnen Unterrichtsfächer einzugehen. Die Aufgaben auf die Besonderheiten der einzelnen Unterrichtsfächer einzugehen und sie allseitig zu erforschen, überläßt sie der speziellen Unterrichtslehre, der Fachmethodik.

Folgendes Schema soll das Gesagte veranschaulichen:

Allgemeine Erziehungslehre

(Pädagogik)

Erziehungslehre
(im engeren Sinne)

Allgemeine Unterrichtslehre
(Didaktik)

Fachmethodik

Fremdsprachen Erdkunde Zeichnen usw.



Deutsch

Englisch

Französisch usw.

Die enge Verbundenheit der Fachmethodik mit der allgemeinen Didaktik äußert sich auch in der Übereinstimmung ihrer Forschungsmethoden. Auch die spezielle Methodik ist ebenso wie die allgemeine Pädagogik eine empirische Wissenschaft. Sie erforscht und stützt sich vor allem auf die pädagogisch-unterrichtliche Erfahrung der Gegenwart, besonders auf die Erfahrung unserer besten Lehrer. Sie begnügt sich jedoch

nicht nur damit, diese Erfahrungen zu beobachten und zu beschreiben, sondern steuert sie auch aktiv im pädagogischen Experiment, dessen Ergebnisse einer eingehenden Analyse unterworfen werden, um allgemeine Gesetzmäßigkeiten des Unterrichts festzustellen. Dabei wäre es sehr einseitig, falls wir uns nur auf die unterrichtlichen Erfahrungen der Gegenwart beschränkten. Auch die reichen Erfahrungen der Vergangenheit bei den verschiedensten Völkern der Welt können sehr aufschlußreich sein und uns lehren, in früheren Zeiten begangene Fehler und Einseitigkeiten zu vermeiden. Also ist auch die Geschichte der Methodik des Fremdsprachenunterrichts von großem Nutzen.

Indem die Methodik die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses feststellt, ihn beschreibt und erklärt, ist sie eine deskriptive Wissenschaft. Doch die Aufgabe einer jeden Wissenschaft ist nicht nur das Entdecken von Gesetzen, sondern die festgestellten Gesetzmäßigkeiten sollen es uns auch ermöglichen, die Wirklichkeit nach unserem Wunsche zu verändern. Wir erwarten von der Methodik, daß sie uns nicht nur das Seiende (oder das Gewesene) erklärt, sondern uns auch helfen soll, das Seiende nach unserem Willen umzugestalten. Daher muß die Methodik Normen aufstellen, deren Anwendung uns gestattet, das Seinsollende zu verwirklichen. So aufgefaßt wird die Methodik zu einer normativen Wissenschaft von großem praktischem Wert. Sie liefert uns Richtlinien, Leitsätze, Vorschriften, Regeln, d.h. Normen, die uns gestatten, sowohl den Unterricht zweckmäßig zu gestalten als auch den tatsächlichen Unterrichtsprozeß kritisch zu beurteilen und einzuschätzen. Natürlich müssen sich diese Normen auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten stützen, also wissenschaftlich begründet sein. Das Kriterium der Normen ist ihre Zweckmäßigkeit, ihre größere oder geringere Angemessenheit zur Erfüllung der Aufgaben, die der Erziehung und dem Unterricht gestellt werden.

Die Prinzipien und Grundsätze der allgemeinen Didaktik gelten auch für die Methodik eines jeden einzelnen Faches.

Einige Forscher sind daher der Meinung, daß die Fachmethodik eigentlich keine selbständige wissenschaftliche Disziplin ist, sondern daß sie bloß zu zeigen hat, wie die allgemeinen didaktischen Grundsätze ihre Widerspiegelung, ihre Anwendung in dem besonderen Fachgebiet finden, also Methodik bloß angewandte allgemeine Didaktik ist.

Die Anwendung der allgemeinen didaktischen Grundsätze im Fremdsprachenunterricht werden wir in einem folgenden Abschnitt näher behandeln. Dabei wird es sich zeigen, daß diese allgemeinen Grundsätze oft nicht nur eine eigene fachbezogene Abwandlung erfahren, sondern daß es Grundsätze gibt, die nur für das spezielle Fach Gültigkeit haben, also nur der Eigenart des fremdsprachlichen Unterrichts entsprechen. Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts ist demnach nicht nur angewandte allgemeine Didaktik, sondern sie hat auch ihre eigenen Forschungsaufgaben, die die Anerkennung dieser Methodik als eigene wissenschaftliche Disziplin berechtigen.

Welche Aufgaben kommen nun der Methodik des Fremdsprachenunterrichts zu? Womit befaßt sie sich?

Um auf diese Fragen zu antworten, ist es vielleicht zweckentsprechend von der Erklärung des Fremdwortes "Methode" auszugehen. "Methode" ist ein griechisches Wort und es besteht aus zwei Teilen: aus der Vorsilbe ("μετά") und dem Grundwort "ὁδός" (odos). Die Vorsilbe "μετά" hat sehr viele Bedeutungen. Hier könnten wir sie wohl am besten mit "längs", "entlang" übersetzen. Das Wort "ὁδός" bedeutet "Weg". Das zusammengesetzte Wort "Methode" bedeutet demnach soviel wie "das Schreiten entlang eines Weges", "die Bewegung nach einem Ziele hin". Von dieser Worterklärung ausgehend, könnten wir vorläufig sagen, daß sich die Methodik des Unterrichts mit den Wegen befaßt, die wir beim Unterricht einschlagen müssen.

Der Begriff des Weges schließt jedoch stets das Ausgerichtetsein auf ein Ziel, das wir anstreben, in sich ein. Nur durch die nähere Angabe des Zieles wird der allgemeine Begriff des Weges genauer bestimmt. Das konkrete Ziel, das wir uns gesetzt haben, wird auch die Wahl des zweckentsprechenden

Weges bestimmen. Von einer Methodik des Unterrichts verlangen wir somit, daß sie uns auch eine möglichst klare und deutliche Vorstellung von den Zielen gibt, die wir beim Unterricht anzustreben haben. Die Klarstellung der Unterrichtsziele, das Sich-Besinnen auf die zur Erreichung dieser Ziele führenden geeigneten Wege - das wird somit auch den Hauptgegenstand der Methodik des Deutschunterrichts bilden.

Aber noch andere Aufgaben wird die Methodik lösen müssen. Sie muß sich auch mit dem Inhalt, mit dem Stoff des Unterrichts befassen. So wird die Methodik des Deutschunterrichts eine Auswahl des Sprachstoffes treffen und ein obligatorisches phonetisches, lexikalisches und grammatisches Minimum aufstellen müssen. Der gesamte Sprachstoff dieser Minima muß nach unterrichtsmethodischen Gesichtspunkten geordnet und auf die einzelnen Unterrichtsstufen (Klassen) verteilt werden. Zur Vermittlung zusammenhängender Kenntnisse in Orthoepie, Orthographie, Wortbildung, Wortbedeutung, Morphologie, Syntax, Idiomatik und Phraseologie und zur Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten im Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Übersetzen sowie zur Festigung, Systematisierung und Kontrolle der Kenntnisse und des Könnens der Schüler müssen allgemeine Leitsätze geschaffen werden. Es erübrigt sich wohl, darauf hinzuweisen, daß diese Leitsätze natürlich die Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses berücksichtigen müssen.

Allgemeine methodische Leitsätze müssen auch zur Schaffung bestmöglicher Lehr- und Arbeitsmittel aufgestellt werden. Auf die zweckentsprechende Verwendung und Benutzung dieser Hilfsmittel muß hingewiesen werden.

Auch mit den Organisationsformen des Unterrichts, mit der Planung der Unterrichtsarbeit, mit der außerunterrichtlichen und außerschulischen Arbeit des Lehrers u.dgl.m. wird sich die Methodik des Deutschunterrichts befassen müssen.

Zusammenfassend könnten wir somit die Methodik des Fremdsprachenunterrichts (in Anlehnung an Dr. Otto Hermaeus Definition der Methodik des Russischunterrichts) als eine besondere theoretische und praktische pädagogische Disziplin be-

stimmen, die in engster Verbundenheit mit der allgemeinen Didaktik die Gesetze des Fremdsprachenunterrichts erforscht. Ihr Ziel wird es sein, auf die Erkenntnis, Berücksichtigung, sachkundigen Anwendung und Ausnutzung dieser Gesetze Prinzipien und Normen aufzustellen, die alle Seiten des Fremdsprachenunterrichts betreffen. Die Anwendung dieser Prinzipien und Normen soll die Vermittlung eines Systems von wissenschaftlichen Kenntnissen, von Fertigkeiten und Gewohnheiten in der Fremdsprache gewährleisten. Die Verwirklichung dieser Unterrichtsziele wird sich in organischer Verbindung mit der sittlichen Erziehung und Bildung des Schülers vollziehen. Ihre Aufgabe wird es auch sein, die Ziele und Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts genau zu formulieren, die Auswahl des Lehrstoffes zu treffen sowie zweckmäßige Arbeitsmittel und Unterrichtsverfahren zu entwickeln.

3. Die Hilfswissenschaften der Methodik des Fremdsprachenunterrichts

Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts steht in enger Beziehung zu anderen Wissenschaften. Sofern die Erkenntnisse dieser Wissenschaften auch für die Methodik des Fremdsprachenunterrichts von großem Nutzen sind, bezeichnet man sie als Hilfs- oder Grundwissenschaften der Methodik.

a) Die pädagogischen Grundlagen der Methodik.

Von der engen Beziehung der Methodik des Fremdsprachenunterrichts zur allgemeinen Erziehungslehre war im vorausgehenden schon ausführlich die Rede, und es braucht nicht wiederholt zu werden. Es sei bloß darauf hingewiesen, daß in diesem Verhältnis die allgemeine Didaktik nicht nur der gebende Teil ist. Auch die im fremdsprachlichen Unterrichtsprozeß gemachten Erfahrungen können sehr wertvoll sein und die allgemeine Didaktik bereichern. Die Beziehung zwischen der allgemeinen Didaktik und der Methodik ist somit als Wechselbe-

ziehung aufzufassen.

b) Die politischen und philosophischen Grundlagen der Methodik

Der Lehrer hat nicht nur Kenntnisse zu übermitteln und Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, sondern wird vor allem seine Schüler zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten erziehen, die aktiv und entschlossen am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und all ihr Wissen und Können für den Aufbau der kommunistischen Gesellschaftsordnung in unserem Lande einsetzen. Die Erziehung der Schüler zu politisch geschulten Sowjetbürgern mit einer wissenschaftlich begründeten Weltanschauung gründet sich auf den Marxismus-Leninismus und den dialektischen und historischen Materialismus. Gründliche Kenntnisse im dialektischen Materialismus sind nicht nur als Grundlage einer wissenschaftlichen Weltanschauung, sondern auch als Anleitung zum Handeln und als Instrument der wissenschaftlichen Forschung für den Lehrer bei seiner Arbeit unerlässlich.

c) Die physiologischen und psychologischen Grundlagen der Methodik

Der Lehrer hat es beim Unterricht in der Schule mit sich schnell entwickelnden jungen Menschen zu tun. Um seine Schüler besser zu verstehen, muß der Lehrer über gute Kenntnisse in der Physiologie und Psychologie verfügen. Der Sprachlehrer muß unter anderem auch den Bau und die Funktion der menschlichen Sprachorgane gut kennen. Von den in der menschlichen Psyche sich vollziehenden Prozessen müssen den Lehrer besonders die Vorgänge interessieren, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Unterrichtsprozeß stehen, wie z.B. Wahrnehmung, Vorstellung, Aufmerksamkeit, Denken, Gedächtnis usw. Alle diese psychischen Prozesse werden in einer Sonderdisziplin der allgemeinen Psychologie, in der sogenannten pädagogischen Psychologie, in ihrer Bezogenheit auf den Unterrichtsprozeß besonders betrachtet.

d) Die linguistischen Grundlagen der Methodik

Die vollständige Beherrschung der Fremdsprache ist für

den Lehrer, der sie unterrichtet, eine unerläßliche Bedingung. Jedoch muß der Fremdsprachenlehrer auch sprachwissenschaftlich geschult sein und unablässig an seiner Weiterbildung arbeiten. Er muß über das Neueste in der Sprachwissenschaft unterrichtet sein und zu den Grundproblemen, wie Ursprung, Wesen und Entwicklung der Sprache usw., eine zeitgemäße Stellung einnehmen. Der jeweilige Stand der Sprachforschung hat stets entscheidend auf die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts eingewirkt.

Aber nicht nur die Fremdsprache muß der Lehrer beherrschen, sondern auch die Muttersprache seiner Schüler, also in unserem Fall das Estnische. Das ist unbedingt notwendig, um den fördernden oder hemmenden Einfluß der Muttersprache auf das Erlernen der Fremdsprache festzustellen. Der bewußte Vergleich der Fremdsprache mit der Muttersprache des Schülers war längere Zeit ein wesentliches Merkmal der in unseren Schulen allgemein angewandten Unterrichtsmethode. Heutzutage allerdings, wo das Hauptaugenmerk auf die praktische Sprach-erlernung gerichtet ist, ist man bemüht, mit Hilfe der unmittelbaren Anschauung den Gebrauch der Muttersprache beim fremdsprachlichen Unterricht auf ein Mindestmaß zu beschränken.

III. Kap.

Die allgemeinen didaktischen Prinzipien in ihrer Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht

Wie im vorangehenden schon erwähnt wurde, hat die Pädagogik unter anderem auch die Aufgabe, allgemeine Grundsätze aufzustellen, deren Anwendung den Erziehungs- und Unterrichtsprozeß möglichst wirkungsvoll gestalten soll. Diese allgemeinen Grundsätze gelten für alle Fächer, müssen somit auch in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt werden. Dabei können wir zwei Arten von Grundsätzen unterscheiden:

1. Grundsätze, die so allgemein sind, daß sie für alle Fächer Geltung haben, ohne daß sie dabei einer besonderen auf jedes einzelne Fach bezogenen Formulierung bedürfen.

Solche Grundsätze sind z.B. die Forderung der bewußten Disziplin der Schüler als wichtigste Voraussetzung für den Erfolg jeglicher Unterrichtstätigkeit, die Bedeutung des Interesses für den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, das Fortschreiten vom Leichterem zum Schwereren u.dgl.m.

2. Grundsätze, die wohl so allgemein sind, daß sie für alle Fächer Geltung haben, aber bei ihrer Anwendung auf die Einzelfächer eine besondere fachbezogene Form annehmen.

In der Sowjetpädagogik gelten zur Zeit folgende 8 allgemeine Prinzipien, deren Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht im folgenden kurz betrachtet werden soll.

I. Prinzip. Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts

Dieses Prinzip der Wissenschaftlichkeit erhält in seiner

Anwendung auf die speziellen Aufgaben des Deutschunterrichts eine gewisse fachbezogene Abwandlung.

Wissenschaftlichkeit bedeutet im Fremdsprachenunterricht vor allem soviel wie Sprachrichtigkeit. Der Deutschlehrer muß ein den Aussprachenormen entsprechendes idiomatisch einwandfreies und richtiges Deutsch lehren und nach fortschrittlichen wissenschaftlichen Unterrichtsmethoden arbeiten. Natürlich muß beim Sprachunterricht auch der Schüler zu selbständigem und wissenschaftlichem Denken angehalten werden, z.B. bei der wissenschaftlich einwandfreien Formulierung grammatischer Regeln, bei der klaren Semantisierung von Ausdrücken usw.

II. Prinzip. Das Prinzip des systematischen Charakters des Unterrichts

Dieses Prinzip besagt in seiner allgemeinen Bedeutung, daß beim Erwerben neuer Kenntnisse diese sich auf die schon angeeigneten stützen müssen, mit diesen in Beziehung gesetzt und geordnet, ein zusammengehörendes Ganzes, ein System von Kenntnissen bilden sollen. Solch ein folgerichtig erworbenes, logisch geordnetes Ganzes von Kenntnissen erleichtert bedeutend das Behalten seiner einzelnen Teile.

Beim Sprachunterricht wird sich allerdings diese Forderung des systematischen Charakters des Unterrichts nicht in seiner linearen fachwissenschaftlichen Form der Systematisierung beibehalten lassen. Beim Erwerben von Sprachkenntnissen werden wir im Unterricht nicht linear, sondern in konzentrischen Kreisen fortschreiten. So z.B. werden wir bei der Erarbeitung grammatischer Kenntnisse im Anfangsunterricht das Substantiv nicht gleich erschöpfend behandeln, um dann vielleicht zum Verb überzugehen, sondern wir werden den gesamten Lehrstoff auf die einzelnen Unterrichtsstufen (Klassen) so verteilen, daß auf jeder Stufe des Unterrichts der Stoff ergänzt, erweitert und vertieft wird, so daß sich zum Schluß das in den Lehrplänen geforderte System an Kenntnissen ergibt. Natürlich wird der Sprachlehrer dabei von Zeit zu Zeit den durchgenommenen Stoff in Teilsystematisierungen zusammenfassen. Das

gilt sowohl für die grammatischen Kenntnisse als auch für den erworbenen Wortschatz der Schüler. Auch diesen kann man von Zeit zu Zeit zwecks einer rationellen Aneignung der Vokabeln nach bestimmten grammatischen oder thematischen Gesichtspunkten zusammenfassen.

III. Prinzip. Das Prinzip der Verbindung der Theorie mit der Praxis

Dieses Prinzip kann in seiner Anwendung auf den Sprachunterricht zweierlei Form annehmen.

Erstens bedeutet es, daß es beim Sprachunterricht nicht so viel auf die bloßen Sprachkenntnisse ankommt als auf ihre Anwendung beim Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Übersetzen. Eine grammatische Regel ist z.B. etwas Totes und unnützer Ballast, solange man sie nur "kennt" und nicht anzuwenden versteht. Erst die Anwendung dieser Regel verleiht ihr Wert.

Zweitens besagt dieses Prinzip, daß die in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auch außerhalb der Schule angewandt werden sollen. Die Schüler sollen sich von dem praktischen Wert des Erworbenen persönlich überzeugen, indem sie deutsche Zeitschriften, Zeitungen und Bücher lesen, im Briefwechsel mit deutschen Freunden stehen, sich deutsche Tonfilme ansehen, deutsche Rundfunksendungen abhören usw. Die "Lebensfremdheit" des Faches muß überwunden werden.

IV. Prinzip. Das Prinzip der Bewußtheit und der Aktivität der Schüler im Unterrichtsprozeß

Dieses Prinzip weist auf die große Bedeutung der bewußten und selbständigen Arbeit des Schülers hin. Alle Schüler müssen zur aktiven Teilnahme am Unterricht, zur bewußten Mitarbeit an der Lösung der im Unterricht auftretenden Fragen herangezogen werden. Das wird der Fall sein, wenn es dem Lehrer gelingt, das Interesse der Schüler zu wecken. In diesem Sinne gilt dieses Prinzip uneingeschränkt für alle Unterrichtsfächer. Auch muß der Lehrer beim Unterricht seine Schüler

darauf aufmerksam machen, warum, zu welchem Zweck die eine oder die andere Arbeit gerade vorgenommen wird. Haben die Schüler eine klare Vorstellung vom Nutzen ihrer jeweiligen Arbeit, so wird die Mitarbeit der Schüler bewußter und somit auch erfolgreicher sein. Auch in dieser zweiten Bedeutung gilt das Prinzip für alle Fächer ohne Ausnahme.

Im Sprachunterricht erhält der Begriff der Bewußtheit noch eine andere spezifisch fachbezogene Bedeutung. Beim Sprachunterricht ist es oft nützlich, die Spracherscheinungen der Fremdsprache bewußt mit der Muttersprache des Schülers zu vergleichen zwecks tieferer Einsicht in die Struktur beider Sprachen. Diese bewußte Gegenüberstellung der Fremdsprache mit der Muttersprache des Schülers war früher ein charakteristisches Merkmal der in unserer Sowjetschule angewandten Unterrichtsmethode. Die rein imitativ-intuitive Methode wurde bei uns im Sprachunterricht abgelehnt. Eine Fremdsprache läßt sich in der Schule auch nicht wie die Muttersprache erlernen, und wir können die Muttersprache des Schülers im Fremdsprachenunterricht nicht völlig ausschalten. Hin- und wieder werden wir auf die Muttersprache des Schülers zurückgreifen und uns auf sie stützen müssen. Und zwar werden wir die Muttersprache vor allem in den Fällen zum bewußten Vergleich heranziehen, wo die Struktur der Fremdsprache sich stark von der der Muttersprache unterscheidet. Dieser Unterschied muß vom Schüler klar erkannt werden, um so den hemmenden Einfluß der muttersprachlichen Gepflogenheiten bei der Aneignung der Fremdsprache zu überwinden.

In unseren Schulen werden wir darum auch in die Muttersprache übersetzen müssen, allerdings nur da, wo es unbedingt notwendig ist und uns hilft, kostbare Unterrichtszeit zu sparen.

In den Sprachstunden fällt die führende Rolle dem Lehrer zu wie in jedem Unterrichtsprozeß. Nur soll der Lehrer auch hier nicht übertreiben. Die führende Rolle des Lehrers darf nicht auf Kosten der Mitarbeit der Schüler gehen. Die Aufgabe des Lehrers ist es, die Selbsttätigkeit seiner Schüler anzuregen und zu wecken. Er soll aber nicht durch ständiges eige-

nes Vorsprechen und Vorlesen, durch Erklärungen und Verbesserungen phonetischer, lexikalischer und grammatischer Art die Schülertätigkeit unterbrechen, vielmehr es den Schülern überlassen, einander zu verbessern.

V. Prinzip. Das Prinzip der Anschaulichkeit

Dieses Prinzip drückt einen sehr bekannten erkenntnistheoretischen Ausspruch Wladimir Iljitsch Lenins aus: "Vom lebendigen Anschauen zum abstrakten Denken und von diesem zur Praxis - das ist der dialektische Weg der Erkenntnis der Wahrheit, der Erkenntnis der objektiven Realität." (W.I. Lenin. Aus dem philosophischen Nachlaß. Dietz Verlag, Berlin 1954, S.89).

Auch im Unterricht ist diese erkenntnistheoretische Wahrheit zu berücksichtigen. Auf den Sprachunterricht angewandt bedeutet es, daß ein bestimmter Sprachinhalt (das Sprachmaterial in Form von Klang- und Schriftbildern (in einer konkreten Sprachsituation stets mit klaren Vorstellungen zu verbinden ist. Auch beim Sprachunterricht muß man deshalb, wo es nur irgend möglich ist, vom Gegenständlichen ausgehen und möglichst viel Anschauungsmaterial benutzen. Das gilt besonders für den Unterricht auf der Unterstufe, auf der die Schüler bei ihrem Denken noch ganz besonders auf die Anschauung angewiesen sind. Anschauliches Unterrichten trägt auch viel zur Belebung des Unterrichts bei. Natürlich darf der Lehrer auch hier nicht übertreiben und muß die Gefahr vermeiden, daß das Spielerische des Anschauungsunterrichts den eigentlichen Sprachunterricht überwuchert. Die frohe Stimmung der Schüler darf beim Unterricht nicht auf Kosten ihrer sprachlichen Leistungen erzielt werden. Verweilt der Lehrer aber im Sprachunterricht ausschließlich im Verbalen, so wird ein derartiger Unterricht auf die Dauer langweilig. Solch ein methodischer Verbalismus, bei dem es zu einer Anhäufung von fremdsprachigen Regeln ohne Verbindung mit den zu ihnen gehörenden Sach- und Sprachvorstellungen kommt, ruft natürlich falsche Vorstellungen hervor und hat die Unfähigkeit der Schüler zur Folge, ihre Sprachkenntnisse anzuwenden.

VI. Prinzip. Das Prinzip der Festigung der erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten

Dieses Prinzip gilt uneingeschränkt auch für den Fremdsprachenunterricht. Der Lehrstoff muß fest angeeignet werden, so daß die Schüler ihn auf Wunsch sofort ins Gedächtnis rufen können, um ihn zu Lehr- und praktischen Zwecken zu benutzen. Dasselbe gilt für die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Durch beständiges Üben müssen diese soweit gefördert werden, daß sie sich automatisch vollziehen, d.h. zu Gewohnheiten werden. Lieber etwas weniger an Lehrmaterial durchnehmen, aber das Wenige muß wirklich erarbeitet und angeeignet werden, so daß es "sitzt". Um dieses Ziel zu erreichen, um die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten ständig zu festigen, muß der Lehrer vor allem großes Gewicht auf ständiges Wiederholen und auf eine regelmäßig vorgenommene Kontrolle und Bewertung der Schülerleistungen legen.

VII. Prinzip. Das Prinzip der Faßlichkeit

Dieses Prinzip gilt für alle Schulfächer, also auch für den Sprachunterricht. Wir müssen unsere Forderungen und unsere Lehrtätigkeit qualitativ und quantitativ dem Durchschnittsniveau der Schüler einer Klasse anpassen. Ein Abweichen vom Durchschnittsniveau in der einen oder anderen Richtung wirkt sich äußerst schädlich aus. Verlangen wir von unseren Schülern zu viel, übersteigen die Anforderungen des Lehrers die Leistungsfähigkeit und die Auffassungskraft der Schüler, so werden diese entmutigt und verlieren durch ihre mangelhaften Ergebnisse das Interesse und die Freude am Unterricht. Die Furcht vor einer Überbeanspruchung der Schüler darf den Lehrer jedoch nicht dazu verleiten, die Arbeit der Schüler zu leicht zu gestalten. Jede Arbeit muß vielmehr gewisse Schwierigkeiten enthalten, deren Überwindung den Schüler fördert und entwickelt. Allgemein bekannt ist es ja, daß, wenn der Lehrer von seinen Schülern zu wenig verlangt, dieses Wenige nur oberflächlich, wenn überhaupt, geleistet wird.

VIII. Prinzip. Das Prinzip des individuellen Eingehens auf die Schüler auf der Grundlage der allgemeinen Unterrichts- und Erziehungsarbeit des Lehrers mit dem gesamten Schülerkollektiv

Auch dieses Prinzip hat Gültigkeit für alle Unterrichtsfächer. Für den Sprachlehrer bedeutet es, daß er im Unterricht in erster Linie frontal arbeiten wird. Frontales Arbeiten bietet die beste Gewähr, die ganze Klasse, das gesamte Schülerkollektiv, zur Mitarbeit heranzuziehen. Bei seiner Arbeit wird der Lehrer erwägen, daß es in jeder Klasse Schüler gibt, die verschiedenen, vielleicht scharf ausgesprochenen Vorstellungstypen angehören. Wie bekannt gibt es einen auditiven, optischen und motorischen Typus. Durch die Vielfalt seiner Unterrichtsverfahren wird der Lehrer dafür Sorge tragen, daß er allen Typen gerecht wird. Also wird er nicht nur das Sprechen berücksichtigen, sondern auch lesen und schreiben lassen, nicht nur das Ohr, sondern auch das Auge und die Hand seiner Schüler beschäftigen.

In jedem Schülerkollektiv wird es Schüler von sehr unterschiedlicher Auffassungskraft geben. Der Lehrer muß seine besondere Aufmerksamkeit auf die Schüler lenken, deren Leistungen hinter den Durchschnittsleistungen der Klasse zurückbleiben. Nötigenfalls wird der Lehrer mit diesen Schülern auch außerhalb des Stundenplanes arbeiten.

Besonders begabte Schüler mit überdurchschnittlichen Leistungen können und sollen, nach Wunsch, Sonderaufgaben erhalten.

Außer den allgemeinen didaktischen Prinzipien haben wir beim Sprachunterricht noch Grundsätze, die nur auf den Erfahrungen und Erkenntnissen des Fremdsprachenunterrichts beruhen. Da diese Grundsätze nur für den Unterricht eines bestimmten Faches Gültigkeit haben und sich nicht auf alle anderen Unterrichtsfächer übertragen lassen, bezeichnet man sie im Unterschied zu den allgemeinen didaktischen Prinzipien als didaktisch-methodische Prinzipien. Ein solches didaktisch-methodisches Prinzip des Fremdsprachenunterrichts ist z.B.

das Prinzip der akustisch-artikulatorischen Einführung von neuem Sprachstoff. Dieses Prinzip wird der Fremdsprachenlehrer besonders im Anfangsunterricht anwenden, indem er zuerst den neuen Sprachstoff vorspricht und die Schüler dann das Vorgesprochene nachsprechen müssen. Erst danach wird der neue Sprachstoff auch den Schülern graphisch dargeboten. Diese Reihenfolge in der Einführung der neuen Wörter dient der schnellfördernden Entwicklung des fremdsprachigen Hörens und Sprechens. Natürlich läßt sich dieses Prinzip nicht auf alle anderen Unterrichtsfächer (wie z.B. auf Turnen, Werken, Algebra usw.) anwenden.

Interessant ist es, daß solche didaktisch-methodische Prinzipien manchmal sogar in gewissem Sinn im Widerspruch zu der wortgetreuen Formulierung der allgemeinen didaktischen Grundsätze stehen können. So verlangt z.B. das Prinzip des systematischen Charakters des Unterrichts unter anderem das Vorgehen vom Nahen zum Ferneren, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten. Das didaktisch-methodische Prinzip der akustisch-artikulatorischen Einführung von neuem Sprachstoff steht mit dieser Forderung in gewissem Sinne im Widerspruch. Beginnen wir doch hier mit dem Fremdwort, also mit dem Unbekannten.

IV. Kap.

Das Wesen der Unterrichtsmethode. Faktoren, die die Wahl der Unterrichtsmethode bestimmen

Bei der Aufgabenbestimmung der Methodik des Fremdsprachenunterrichts wurde schon darauf hingewiesen, daß die Methodik vor allem die Aufgabe hat, die zweckmäßigsten Verfahren beim Unterricht zu ergründen.

Allgemeinwissenschaftlich kennzeichnet der Begriff "Methode" den planmäßigen, folgerichtigen Weg zur Gewinnung einer Erkenntnis. Beim Unterricht handelt es sich nun nicht um die Gewinnung neuer Erkenntnisse, sondern um die Vermittlung von Erkenntnissen und um die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bei gleichzeitiger Heranbildung eines sittlichen Bewußtseins und Verhaltens der Schüler. Die Unterrichtsmethode oder das Unterrichtsverfahren würde somit das planmäßige Vorgehen zur Erreichung dieses Unterrichtszieles bezeichnen, die Art des Lehrens, den Weg, auf dem die Schüler zu diesem Ziel geführt werden sollen. Dieser Weg muß sorgfältig gewählt werden, um möglichst zweckmäßig zu sein.

Die Wahl der Unterrichtsmethode wird durch eine Reihe von Faktoren bestimmt.

1. Der erzieherische Wert der Methode

Die Methoden können von sehr verschiedenem erzieherischem Wert sein. Die alten Methoden des Fremdsprachenunterrichts legten z.B. zu großes Gewicht auf das mechanische Einprägen und Wiederholen des Sprachstoffes. Auf diese Weise erzogen sie die Schüler zur Passivität im Denken und Handeln. Solche Methoden werden in unserer Sowjetschule aufs entschiedenste abgelehnt. Die in unseren Schulen angewandte Methode muß die Schüler zu eigenem Denken und selbständigen Handeln

anregen, muß gewährleisten, daß der Sprachstoff bewußt angeeignet und schöpferisch angewandt wird. Ist doch das oberste Ziel unserer Schule, allseitig entwickelte Persönlichkeiten heranzubilden, die ihre ganze Kraft bewußt beim Aufbau der kommunistischen Gesellschaftsordnung einsetzen. Dieses Ziel - die Errichtung der kommunistischen Gesellschaftsordnung - kann nur von Menschen verwirklicht werden, die gewohnt sind, entschlossen und verantwortungsbewußt zu handeln und alle Schwierigkeiten auf ihrem Wege zu überwinden. Solche neuen Menschen kann nur eine aktive Unterrichtsmethode gestalten. Somit ist die Wahl der Unterrichtsmethode bei uns letzten Endes durch das kommunistische Erziehungsideal bestimmt.

2. Die Eigenart des Unterrichtsfaches

Daß die Eigenart des Unterrichtsfaches die Methode wesentlich bestimmt, dürfte wohl ohne weiteres verständlich sein. So benutzt der Turnlehrer doch ganz andere Methoden bei seiner Arbeit als der Sprachlehrer, was eben durch die Eigenart seines Unterrichtsfaches bedingt ist.

3. Das Ziel des Unterrichts

Von größter Bedeutung für die Wahl einer zweckentsprechenden Methode ist natürlich das Ziel, das wir anstreben. Ändert sich das Ziel des Unterrichts, so muß sich auch das Unterrichtsverfahren der veränderten Zielstellung anpassen.

Vor einigen Jahren war in unseren Schulen das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts das Lesen und Verstehen fremdsprachlicher Texte, also die rezeptive Sprachbeherrschung. Die damals bevorzugte Methode war die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache des Schülers. Auch auf die Grammatik wurde verhältnismäßig großes Gewicht gelegt, da die grammatische Analyse der Texte viel zum richtigen Verständnis derselben beitrug. Heute hat sich die Zielstellung verschoben. Im Vordergrund steht die praktische Sprachbeherrschung. Unsere Schüler sollen vor allem die Fremdsprache

sprechen können. Die alte Übersetzungsmethode erweist sich nun als untauglich. Auch die rein theoretischen Kenntnisse der Grammatik können die Sprechfertigkeit nur in einem sehr geringen Maße fördern. Sprechen lernt man nur durch das Sprechen selber, durch den möglichst häufigen aktiven Gebrauch der Fremdsprache. Also muß dazu eine neue Methode angewandt werden, die die Schüler zum fleißigen Gebrauch der Fremdsprache, zum Sprechen anhält.

Es gibt nun aber eine Vielzahl verschiedener Methoden, die sich alle anheischig machen, zum Ziel, zur Sprachbeherrschung zu führen. Welche von ihnen ist nun zu bevorzugen? Welches ist die beste Methode? Eine gute Methode muß vor allem zweckmäßig sein. Die Zweckmäßigkeit der Methode, ihre Angemessenheit ist das wichtigste Kennzeichen einer guten Methode. Die beste Methode wird mit geringstem Kraftaufwand in kürzester Zeit mit den einfachsten Mitteln zum Ziele führen.

4. Die Persönlichkeit des Schülers

Bei der Auswahl der Unterrichtsmethode muß auch die Persönlichkeit des Schülers in Betracht gezogen werden. Es gilt, die physisch-psychische Entwicklungsstufe der Schüler zu berücksichtigen: ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre Nationalität, ihre sprachlichen Vorkenntnisse, ihre psychischen Besonderheiten u.dgl.m.

Unterrichten wir z.B. 7-8 jährige Kinder - in einigen Schulen unserer Republik beginnt der Fremdsprachenunterricht schon in der ersten Klasse - so werden wir hier nur eine imitativ-intuitive Methode anwenden können. Von einem bewußten Grammatikunterricht kann nicht die Rede sein. Der Lehrer wird fast ausschließlich mündlich arbeiten, da die meisten Schüler der ersten Klasse auch in ihrer Muttersprache weder zu lesen noch zu schreiben verstehen. Für einen schnellen Wechsel der einzelnen Arbeitsabschnitte muß gesorgt werden, da die Kinder schnell ermüden. Die Arbeit in der ersten Klasse wird sich eng an die Arbeit im Kindergarten anlehnen. Gleichsam

spielend werden die Kinder die Sprache lernen.

Wie gänzlich anders wird sich dagegen der Unterricht mit den Abiturienten der Schule gestalten. Die 18 - 19 jährigen Abiturienten sind schon erwachsene Menschen, denen es nicht schwer fällt, ihre Aufmerksamkeit für längere Zeit auch auf abstrakte Dinge zu richten. Die bewußte und selbständige Arbeit der Schüler wird hier eine ganz andere Rolle spielen als im Anfangsunterricht.

Auch das Geschlecht der Schüler muß berücksichtigt werden. Die Entwicklung der Jungen und Mädchen verläuft zeitlich verschieden. Die Verschiedenheit der Geschlechter tritt vor allem in der Verschiedenheit ihrer Interessen an den Tag.

Von großer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht ist auch die Muttersprache der Schüler. Die Muttersprache der Schüler kann auf die Aneignung der Fremdsprache entweder fördernd oder hemmend einwirken, je nachdem der Bau der Muttersprache der Struktur der Fremdsprache widerspricht oder mit ihr übereinstimmt. Deshalb sollte der Fremdsprachenlehrer die Muttersprache seiner Schüler gut kennen. Wo die muttersprachlichen Gepflogenheiten der Schüler im Widerspruch zu der Fremdsprache stehen, muß dieser Unterschied den Schülern klar zum Bewußtsein gebracht werden, um so einer korrekten Aneignung der Fremdsprache den Weg zu bahnen.

Estnische Schüler werden bei der Aussprache der deutschen Laute andere Schwierigkeiten haben als z.B. russische. Einem estnischen Schüler fallen unter anderen der Zischlaut [s] und das stimmhafte s [z] schwer, während einem Russen die Aussprache dieser Laute keinerlei Schwierigkeiten bereitet. Umgekehrt fällt einem Russen die Aussprache des ich-Lautes [ʃ], des l-Lautes und die Unterscheidung langer und kurzer Vokale äußerst schwer.

Schon vorhandene Kenntnisse in einer Fremdsprache erleichtern gewöhnlich die Erlernung einer anderen Sprache. Alle unsere Schüler lernen in der Schule Russisch. Der Deutschlehrer kann deshalb beim Unterricht die russischen Kenntnisse seiner Schüler ausnutzen und bei gewissen Spracherscheinungen

auf ähnliche, den Schülern bekannte Erscheinung des Russischen hinweisen, z.B. bei der Aussprache der Laute, bei der Rektion der Verben, bei der Semantisierung der Wörter usw.

Unterschiede in der psychischen Eigenart der Schüler bedingen gleichfalls die Wahl der Methoden. So gibt es unter den Schülern verschiedene Vorstellungs- und Gedächtnistypen, denen der Lehrer durch die Vielfalt seiner Unterrichtsverfahren gerecht werden muß.

Der Lehrer darf auch nicht vergessen, daß aus der Verschiedenheit ihrer psychischen Veranlagung sich auch Unterschiede in der Leistungsfähigkeit der Schüler ergeben. Es gibt Schüler, die äußerst schnell, gleichsam spielend, alles erfassen, während bei anderen der Erkenntnisprozeß sehr langsam verläuft.

5. Die schulmäßige Organisation des Unterrichts

Die gegebene Organisation des Fremdsprachenunterrichts in unserer Schule beeinflußt ihrerseits die Wahl der Unterrichtsmethoden. Eine große Rolle spielt die für die Aneignung der Fremdsprache zur Verfügung stehende Zeit. Während z.B. noch vor einigen Jahren in der allgemeinbildenden Mittelschule auf der Oberstufe die Zahl der Wochenstunden für Deutsch 4 - 5 betrug, mußte der Deutschlehrer in denselben Klassen der Abendsschule für die Arbeiterjugend nur mit zwei Wochenstunden Deutsch den in den Lehrplänen vorgesehenen Lehrstoff bewältigen. Das war natürlich nur möglich, wenn der Lehrer an die selbständige Arbeit seiner Schüler erhöhte Anforderungen stellte, was in diesem Fall ja auch möglich war, da die Schüler an der Abendsschule im Durchschnitt älter und reifer sind.

Die Zahl der Schüler in den Klassen beeinflußt ihrerseits die methodische Arbeit des Lehrers. Eine zu große Anzahl von Schülern in der Klasse erschwert die Arbeit und macht das individuelle Eingehen des Lehrers auf jeden einzelnen Schüler unmöglich.

Großen Einfluß auf den einzuschlagenden Unterrichtsweg wird auch das Vorhandensein oder der Mangel entsprechen-

der Lehr- und Lernmittel haben. Nicht immer steht es in der Macht des Lehrers, sich die nötigen zweckentsprechenden Unterrichtsmittel zu verschaffen. Anschauungsbilder für unterrichtliche Zwecke lassen sich nötigenfalls auch selbst herstellen oder an der Wandtafel entwerfen, nicht aber Filmapparate, Fernsehgeräte, Magnetophone u.dgl.m. Die Anwendung solcher modernen Anschauungsmittel kann aber den Unterricht äußerst wirksam gestalten. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Arbeitsweise des Lehrers wird auch das amtlich vorgesehene Lehrbuch sein.

6. Die Persönlichkeit des Lehrers

Auch die Persönlichkeit des Lehrers wird die Wahl des Unterrichtsverfahrens bestimmen. Der Unterricht ist ja ein Prozeß, der durch die gemeinsame Tätigkeit von Schüler und Lehrer zustande kommt. Das Lehren des Lehrers und das Lernen der Schüler bedingen sich wechselseitig.

Je nach den besonderen psychischen Fähigkeiten, Eigenschaften und Begabungen der Lehrerpersönlichkeit werden ihm einige Arbeitsweisen näher liegen als andere. Ein Lehrer, der z.B. musikalisch ist und über eine gute Singstimme verfügt, wird wohl öfter mit seinen Schülern singen. Das Singen von Liedern ist für die Aneignung einer guten Aussprache, für den Unterricht in der Orthoepie, sehr zu empfehlen. Lehrer, die nicht musikalisch sind, werden hier anders arbeiten müssen, sich vielleicht an den Gesanglehrer der Schule wenden oder Schallplatten und Tonbänder benutzen. Lehrer, die gut zeichnen, werden im Unterricht zur Veranschaulichung des Sprachstoffes eifrig die Wandtafel zu Faustskizzen benutzen, zeichnerisch minder begabte Lehrer müssen hier wohl andere Wege einschlagen. Ein Lehrer, der die Muttersprache der Schüler nicht beherrscht, wird sich wohl oder übel der sogenannten direkten Methode bedienen müssen.

Alle diese oben erwähnten Faktoren bestimmen in ihrem Zusammenwirken die Auswahl der Unterrichtsmethode. Damit erübrigt sich eigentlich auch schon die Beantwortung der sehr

oft gestellten Frage nach der besten Methode des Fremdsprachenunterrichts. Es gibt keine "alleinseligmachende", allgemeingültige Methode, die in allen Fällen anzuwenden ist, und die deshalb auch der Lehrer in der Schule verpflichtet ist anzuwenden. Der Beschluß der Partei vom 25. August 1932 über die Lehrpläne und die Ordnung in der Elementar- und Mittelschule, der auch den fremdsprachlichen Unterricht regelte, erklärt ausdrücklich, daß es eine solche allgemeingültige Methode nicht gibt und auch nicht geben kann.

Diese Feststellung darf aber auf keinen Fall zur Schlußfolgerung verleiten, daß der Lehrer nun mit vollem Recht seine eigene Lieblingsmethode anwenden darf. Das wäre grundfalsch. Welche Methode anzuwenden ist, muß natürlich für jeden konkreten Fall unter Berücksichtigung aller gegebenen Umstände und Faktoren bestimmt werden. In jedem Fall wird es somit nur eine objektiv beste Methode geben, wir sind bloß heutzutage noch nicht immer imstande, alle diese Faktoren richtig in Rechnung zu stellen, so daß die Unterrichtsmethode der Unterrichtssituation völlig entspricht. Besonders die psychischen Besonderheiten des Schülers und der Lehrerpersönlichkeit sind Faktoren, die sich bei dem heutigen Stande der psychologischen Forschung noch nicht genau bestimmen und abwägen lassen. Es gibt darum noch bürgerliche Methodiker, die geneigt sind, die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit im Unterrichtsprozess zu sehr hervorzuheben, indem sie sich auf das alte deutsche Sprichwort berufen: "Schlecht Ding in guter Hand ist immer noch besser als gut Ding in schlechter Hand!" Sie nehmen somit den "methodengläubigen" Methodikern gegenüber, die allen Erfolg im Unterricht von der Anwendung der richtigen Methode erhoffen, einen extrem entgegengesetzten und damit ebenso falschen Standpunkt ein, indem sie die Rolle des Lehrers überschätzen. Die richtige Stellungnahme in dieser Frage wird wohl, wie so oft im Leben, in der "goldenen" Mitte liegen. Eine gute wissenschaftlich begründete Methode in den Händen eines guten Lehrers, eines Meisters seines Faches, kann und wird Wunder tun.

Der praktische Nutzen einer Methodik des Fremdsprachen- unterrichts

Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts ist eine theoretische Disziplin, die die allgemeinen Gesetze des Fremdsprachenunterrichts erforscht. Auf Grund der entdeckten Gesetze stellt sie auch Normen, Leitsätze, Richtlinien auf, deren Anwendung die Unterrichtsführung im einzelnen bestimmen soll. Sie will für den Lehrer eine unmittelbare Anleitung zum zielbewußten und planmäßigen Handeln sein. Demnach scheint die praktische Bedeutung der Methodik für die Schulk Wirklichkeit bewiesen zu sein. Und sicherlich ist diese Beweisführung im großen und ganzen auch richtig, doch dürfen wir uns die Lösung des Problems nicht zu sehr vereinfachen. Gehen wir nämlich der Sache auf den Grund, so müssen wir feststellen, daß diese Normen und Richtlinien uns in der Form von Erkenntnissen, eben als Wissen gegeben sind. Die Anwendung dieser Normen, die Beachtung dieser Richtlinien ist jedoch etwas ganz anderes. Wir könnten dieses Problem der Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis konkret etwa so darstellen: Ist ein Professor der Methodik, der sein Fach in allen seinen Feinheiten meisterhaft beherrscht, auch stets ein vorbildlicher praktischer Lehrer? Und umgekehrt. Muß ein Lehrer, der sein Fach beherrscht und im praktischen Unterricht sehr gute Erfolge erzielt, auch gute Kenntnisse in der Theorie des Unterrichts haben? Es kann schon vorkommen, daß ein Student, der seine Prüfung in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts mit der Note "ausgezeichnet" besteht, in dem Schulpraktikum als Lehrerstudent aber sehr unbeholfen ist, während ein anderer mit knapper Not sein Examen ablegt, dagegen in der Schule beim praktischen Unterricht seinen Mann steht. Natürlich sind das extreme und selten vorkommende Fälle, doch sie beweisen genügend, daß zwischen Theorie und Praxis letzten Endes eine Kluft besteht. Die Aneignung der Theorie ist sicher leichter als etwas aus der Theorie in die Praxis umzusetzen. Man kann ein guter Theoretiker aber ein schlechter Praktiker sein. Um ein guter Lehrer zu sein, bedarf es sicherlich einer

gewissen Eignung, ohne die die höchste Stufe der Meisterschaft nicht zu erklimmen ist.

Allerdings darf man diese naturgegebene Voraussetzung für die Ausübung des Lehrerberufes nicht als etwas schicksalhaft Gegebenes, dem gewöhnlichen Sterblichen unendlich Fernliegendes ansehen. Gute Lehrer werden nicht geboren, sondern entwickeln sich. Dazu bedarf es allerdings bei durchschnittlichen Anlagen eines eisernen Willens. Man muß sein Fach und seinen Beruf wahrhaft lieben, um beharrlich an der Vervollkommnung seiner pädagogischen Meisterschaft zu arbeiten. Dazu trägt die Methodik auch das Ihrige bei.

Die eingehende Beschäftigung mit der Methodik des Fremdsprachenunterrichts dürfte somit für jeden, der sich als Sprachlehrer betätigen will, von großem Nutzen sein, denn nur ein Lehrer, der eine klare Vorstellung vom Unterrichtsziel hat und den zu diesem Ziel führenden Weg genau kennt und beharrlich verfolgt, wird mit gutem Erfolg arbeiten. Nur von einem solchen Lehrer werden wir sagen können, daß er wirklich methodisch arbeitet. Ein methodisches Vorgehen ist eben ein überlegtes, durchdachtes, planmäßiges und konsequentes Handeln.

V. Kap.

Die Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts

Im vorhergehenden wurde die Methodik des Fremdsprachenunterrichts als Wissenschaftliche Disziplin näher betrachtet. Es wurde darauf hingewiesen, daß eine ihrer wichtigsten Aufgaben darin besteht, Klarheit über die Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts zu schaffen. Sind doch diese Ziele, die das Studium der Fremdsprachen verfolgt, auch für die Auswahl der Unterrichtsmethoden von entscheidender Bedeutung.

Auf den ersten Blick scheint die Frage nach dem Ziel des Fremdsprachenunterrichts ziemlich müßig zu sein, denn die Antwort darauf fällt uns nicht schwer und leuchtet als selbstverständlich ein: das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Fremdsprache selbst, die Beherrschung der Fremdsprache.

Das ist natürlich richtig, doch gibt es, ganz abgesehen davon, daß der Begriff der Sprachbeherrschung als praktisches Ziel des Unterrichts noch einer eingehenden Präzisierung bedarf, noch andere überaus wichtige Ziele. Erziehung und Unterricht bilden in unserer Sowjetschule eine praktisch untrennbare Einheit. Daher unterscheidet man auch in der Sowjetmethodik neben dem praktischen Ziel der Sprachbeherrschung noch das Erziehungs- und Bildungsziel des fremdsprachlichen Unterrichts.

Schon bürgerliche Fremdsprachenmethodiker haben auf die Vielzahl der Unterrichtsziele hingewiesen. So unterscheidet z.B. Philipp Aronstein in seinem Überblick über die Ziele des Fremdsprachenunterrichts zwei Haupttypen, indem er davon ausgeht, daß das Sprachstudium entweder Selbstzweck oder Mittel zu einem anderen Zweck sein kann.

Ist das Sprachstudium Selbstzweck, so lassen sich hier

wiederum zwei Ziele unterscheiden. Erstens kann das Ziel des Studiums nur auf das Wissen von der Sprache, auf die Erkenntnis ihres Baus gerichtet sein, also rein theoretische Zwecke verfolgen, wie das bei der Sprachwissenschaft /der Linguistik/ der Fall ist. Wir können also hier von dem linguistischen Ziel des Sprachstudiums sprechen. Zweitens kann der Zweck des Sprachstudiums auf das Können, auf die Anwendung der Erkenntnisse gerichtet sein, das Ziel ist die praktische Sprachbeherrschung. Auf dieses Ziel ist stets in der Schule großes Gewicht gelegt worden, und es wird auch heutzutage bei uns besonders betont.

Ist das Studium der Fremdsprache nicht Selbstzweck, sondern Mittel zu einem anderen Zweck, so lassen sich hier wiederum /nach Ph. Aronstein/ zwei Ziele unterscheiden. Erstens soll die Beschäftigung mit der Fremdsprache alle wertvollen Anlagen im Schüler zur harmonischen Entfaltung bringen. Auf die Entwicklung der geistigen Kräfte des Schülers komme es in erster Linie an, der praktische Nutzen der Sprachkenntnisse sei nicht so wichtig. Selbst wenn der Schüler die Fremdsprache bald nach Beendigung der Schule vergessen sollte - was ja leicht geschehen kann, falls er im praktischen Berufsleben nichts mehr mit der Fremdsprache zu tun hat - so sei die Beschäftigung mit der Sprache für ihn als "geistige Gymnastik" doch nützlich gewesen. Mit diesem Argument hat man übrigens oft die Berechtigung des Lateinunterrichts in der allgemeinbildenden Schule gegründet. Fr. Hegel war auch sehr hoher Meinung vom Bildungswerte des Sprachunterrichts, indem er behauptete, daß die Beschäftigung mit der Grammatik ein vorzügliches Mittel sei, das logische Denken zu fördern. In der Grammatik sah er gleichsam eine philosophische Propädeutik.

Wir können diese Aufgabe des Sprachunterrichts nach Ph. Aronstein als das "logisch-formale" Bildungsziel bezeichnen. Dieses Ziel hat die Aufgabe, die angeborenen Dispositionen der Intelligenz, des Willens und des Gemütes durch Übung und Gewöhnung zu entfalten.

Die Sprache kann aber auch in einer anderen Hinsicht Mittel zum Zweck sein, und zwar, wenn wir die Sprache eines Volkes studieren, um die Kultur desselben kennenzulernen. Ph. Aronstein spricht in diesem Fall vom philologischen Sprachstudium. Griechisch und Latein studierte man früher mit dem Ziel, die Welt der Antike zu erschließen, um unmittelbar zu den Quellen der europäischen Kultur vorzudringen. Diese Aufgabe wurde nun von vielen bürgerlichen Fremdsprachenmethodikern auch auf das Studium der neueren Sprachen übertragen. Die Kenntnis der fremden Sprache sollte der Schlüssel sein, die Werke der Dichter, Denker und Forscher des fremden Volkes im Original lesen zu können und so die Kultur des Volkes, Land und Leute, besser zu verstehen. Nach dem I. Weltkrieg wurde in Deutschland "Kulturkunde" zum Schlagwort in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts.

Die "Kulturkunde" sollte die Hauptaufgabe des Fremdsprachenlehrers sein, seine Schüler sollten das Wesen, die Eigenart der fremden Völker objektiv erfassen und das fremde Volk gerecht beurteilen. Die Unterrichtstätigkeit des Lehrers sollte zur wahren Völkerverständigung beitragen, er sollte mithelfen, den unseligen Nationalitätenhaß zwischen den Völkern der Welt zu beseitigen und jeglicher Völkerverhetzung entschieden entgegenzutreten. Der bekannte Methodiker Otto Ernst bestimmte das Hauptziel des neu-sprachlichen Unterrichts in der "Erschließung der fremden Geisteswelt durch Erkenntnis der in der Fremdsprache niedergelegten Kulturgüter."

Es wurde darauf hingewiesen, daß die Erfassung der Eigenart des fremden Volkes durch den Vergleich mit dem Charakter seines eigenen den Schüler auch zum richtigen Verstehen seines eigenen Volkes führt, daß die Beschäftigung mit der Kultur des fremden Volkes auch zur Klärung und Stärkung des eigenen Nationalbewußtseins beiträgt. Somit steht der Fremdsprachenunterricht letzten Endes im Dienste des nationalen Erziehungsideals.

Leider wurde dieser Beitrag des Fremdsprachenlehrers zur Entwicklung des nationalen Bewußtseins von den bürgerlichen Methodikern überbetont, so daß die "Kulturkunde" vollständig in den Dienst der bürgerlichen nationalen Erziehung gestellt wurde. Diese Entwicklung nahm einen besonders unheilvollen Verlauf, als in Deutschland die Faschisten an die Macht kamen. Gestützt auf ihre pseudowissenschaftliche Rassentheorie, nach der das deutsche Volk als zur nordischen Rasse gehörend den anderen Völkern turmhoch überlegen sei, entwickelten die Faschisten wiederum die Theorie der besonderen Kulturmission des deutschen Volkes. Mit Millionen von Toten und furchtbaren Zerstörungen mußte das deutsche Volk im II. Weltkrieg diesen Wahnsinn bezahlen.

Im vorangehenden wurde ein Überblick über die Ziele des Fremdsprachenunterrichts auf Grund einer von Ph. Aronstein durchgeführten Einteilung gegeben. Zu dieser Einteilung wäre zu bemerken, daß sich eine solche logische und klare Trennung der Unterrichtsziele in der Schulwirklichkeit nicht durchführen läßt. In der Wirklichkeit lassen sich alle diese Ziele nicht scharf voneinander trennen, denn sie verzahnen und verflechten sich aufs engste. Außerdem ist es für Ph. Aronstein als für einen wenn auch progressiven so doch bürgerlichen Methodiker charakteristisch, daß er der Erziehungsarbeit des Fremdsprachenlehrers nur geringe Bedeutung beimißt.

Eine der allgemeinsten Erkenntnisse der Sowjetpädagogik ist jedoch, daß Erziehung und Unterricht aufs allerengste miteinander verbunden sind. Das ist ein allgemein anerkanntes didaktisches Prinzip, das auch unsere Fachlehrer nie vergessen dürfen. Sie müssen stets dessen eingedenk sein, daß sie nicht nur Lehrer, sondern in erster Linie Erzieher sind. Ihre Aufgabe ist es vor allem, unsere Jugend zu erziehen.

Jede menschliche Gesellschaft erzieht ihre Jugend in ihrem Geiste, nach ihren Idealen. In der Sowjetunion erziehen wir die heranwachsende Generation im kommunistischen

Geiste. Dieses kommunistische Erziehungsideal ist das oberste und höchste Ziel unserer Schule. Ihm haben sich alle anderen Ziele unterzuordnen. Alle Lehrer, ganz einerlei welches Fach sie unterrichten, haben in erster Linie dieses Ziel zu verfolgen. Natürlich hat auch der Deutschlehrer diese ehrenvolle und zugleich so verantwortungsvolle Aufgabe, an der Erziehung des neuen Menschen mitzuarbeiten, jenes Menschen, der den Aufbau der kommunistischen Gesellschaftsordnung vollenden wird.

Es gilt, unsere Schüler zu Patrioten zu erziehen, die ihre sozialistische Heimat über alles lieben und all ihr Wissen und Können in den Dienst ihres Volkes stellen. Die Eigenart seines Unterrichtsfaches bietet hierbei dem Deutschlehrer für diese erzieherische Tätigkeit die günstigsten Bedingungen. Der Vergleich unserer Sowjetheimat mit der DDR und mit den anderen deutschen Staaten, von denen wir um eine ganze Gesellschaftsformation voraus sind, wird unsere Schüler mit berechtigtem Stolz über die Errungenschaften und Leistungen unserer Sowjetmenschen erfüllen.

Es gilt, in unseren Schülern all die wertvollen sittlichen Charaktereigenschaften zu entwickeln, die für einen wahren Sowjetmenschen kennzeichnend sind und im Moralkodex der Erbauer des Kommunismus ihre klassische Formulierung gefunden haben: Ergebenheit dem Kommunismus; Liebe zur sozialistischen Heimat und zu den Ländern des sozialistischen Lagers; pflichtgetreue Arbeit zum Wohle der Gesellschaft nach dem Grundsatz: "Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen"; Erhaltung und Vermehrung des gesellschaftlichen Eigentums; kollektives Pflichtbewußtsein; Unduldsamkeit gegenüber Verstößen gegen die Interessen der Gesellschaft; das Gefühl der Zusammengehörigkeit und gegenseitige kameradschaftliche Hilfe; "Einer für alle, alle für einen"; humane Beziehungen zwischen den Menschen und gegenseitige Achtung; Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit; sittliche Reinheit; Einfachheit und Zurückhaltung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben; gegenseitige Achtung in der Familie; Fürsorge für die Erzie-

hung der Kinder; Unduldsamkeit gegenüber Unrecht, Parasitentum, Unehrllichkeit, Karrierismus und Raffsucht; Freundschaft und Brüderschaft aller Völker der Sowjetunion; Bekämpfung von Rassenhaß; unduldsames Verhalten gegenüber den Feinden des Kommunismus und der Völkerfreiheit; brüderliche Solidarität mit den Werktätigen aller Länder und Völker - das sind die wichtigsten sittlichen Grundsätze, die in ihrer Gesamtheit das kommunistische Erziehungsideal bilden. Der neue Mensch ist eine allseitig entwickelte Persönlichkeit, in der sich geistiger Reichtum, moralische Reinheit und körperliche Vollkommenheit harmonisch vereinigen.

Ganz besonders eignet sich die Arbeit des Fremdsprachenlehrers für die Erziehung seiner Schüler im Geiste des proletarischen Internationalismus. Er ist wie geschaffen dazu, für eine wahre Völkerverständigung, für den Frieden und für die Freundschaft zwischen allen Völkern der Erde einzutreten. Unsere Jugend soll es lernen, in jedem Werktätigen, ganz gleich welcher Hautfarbe oder Nationalität, den Klassengenossen, den Freund zu sehen, der mit uns im Kampfe um die Befreiung der Menschheit von den Ketten des Kapitalismus Schulter an Schulter steht und seinen Beitrag für den Aufbau einer gerechten Gesellschaftsordnung leistet, in der die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen endgültig beseitigt ist.

In der Erziehung zum proletarischen Internationalismus hat der Deutschlehrer in Sowjetestland noch manches zu tun. Sowjetestland ist, verglichen mit den anderen Sowjetrepubliken, noch eine verhältnismäßig junge Republik und im Bewußtsein einiger seiner Bürger haben sich noch Spuren von Chauvinismus und Nationalitätenhaß erhalten als Erbe der systematischen Verhetzung seitens des bürgerlichen Regimes. Galt doch der Deutsche im bürgerlichen Estland als Erbfeind des estnischen Volkes. Der an und für sich berechnete soziale Haß des estnischen Volkes gegen seine sozialen Unterdrücker, gegen die deutschen Gutsherren, wurde zu einem von der bürgerlichen Regierung geschürten na-

tionalen HaB. Wo noch heutzutage Spuren dieses Hasses hier und da zu finden sind, müssen sie aufs entschiedenste getilgt werden. Der Hinweis auf die Existenz der mit uns brüderlich verbundenen Deutschen Demokratischen Republik, des ersten friedliebenden deutschen Arbeiter- und Bauern-Staates, wird hierbei eine bedeutende Rolle spielen. Die Existenz der DDR erleichtert es uns, das deutsche Volk gerecht zu beurteilen.

Ein Volk gerecht beurteilen, heißt noch lange nicht, es in allen Beziehungen bewundern und es zum Vorbild nehmen. Das hieße in das entgegengesetzte Extrem verfallen.

Mit der kommunistischen Erziehungsarbeit verbindet sich aufs engste die sogenannte "Bildungsaufgabe". Diese besteht darin, daß der Lehrer nicht nur fachliches Wissen und Können zu übermitteln hat, sondern bei seiner Arbeit auch darauf bedacht sein muß, alle im Schüler schlummernden körperlichen und geistigen Kräfte zu wecken und harmonisch zu entwickeln. Auch der Fremdsprachenlehrer darf nie vergessen, daß die Arbeit an der Fremdsprache die geistigen Kräfte seiner Schüler zu entfalten hat. Durch Anwendung einer möglichst aktiven Unterrichtsmethode soll der Lehrer den Schüler zum selbständigen Denken anregen, seine Aufmerksamkeit schärfen, zum exakten Beobachten anleiten, die Fähigkeit zur Analyse und Synthese entwickeln u.a.m. Ein gut durchdachter Unterricht wird auch das Gefühlsleben der Schüler beeinflussen, durch künstlerisch wertvollen Lesestoff werden sie auch ästhetisch erzogen. Zweckdienliche Aufgaben werden die Kraft und die Festigkeit ihres Willens stärken.

Indem der Lehrer seine Schüler mit der eigenartigen Kultur des fremden Volkes bekannt macht, erweitert er ihren geistigen Horizont. Hier verbindet sich aufs engste das kommunistische Erziehungsideal mit der Bildungsaufgabe. Sagte doch schon W.I. Lenin, daß man sich all das, was die Menschheit im Laufe ihrer Geschichte an Wertvollem geschaffen hat, aneignen muß, um Kommunist zu sein.

Dadurch, daß der Schüler beim Erlernen der Fremdsprache diese bewußt mit seiner Muttersprache vergleicht, erhält er eine bessere und richtigere Vorstellung von seiner Muttersprache. Schon J.W. Goethe sagte: "Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von der eigenen." Der Schüler, der eine Fremdsprache erlernt, wird sich nicht nur der eigenen Muttersprache besser bewußt, sondern wird sich auch über die Beziehung von Denken und Sprechen ein klareres Bild machen können. Eine Fremdsprache erweitert den geistigen Horizont des Menschen, befreit ihn aus der Enge und Einseitigkeit des muttersprachlichen Denkens.

Die Fremdsprache als Unterrichtsfach hat einen sehr großen Bildungswert.

Neben den beiden im vorangehenden geschilderten Zielen wird der Fachlehrer natürlich auch sein Fach lehren, also Fachkenntnisse übermitteln. Beim Fremdsprachenunterricht ist es wohl richtiger, nicht so viel von Kenntnissen als von einem Können zu sprechen. Dieses Können wir als das praktische Ziel bezeichnen. Unsere Schüler sollen die Fremdsprache beherrschen. Was wir unter dieser Sprachbeherrschung zu verstehen haben, muß allerdings immer genauer bestimmt werden. In der Schule wird dieses Ziel /seiner Eigenart und seinem Umfange nach/ praktisch durch das gültige Schulprogramm festgelegt. Dieses wird natürlich durch die gegebene wirtschaftlich-politische Lage bestimmt, so war z.B. noch vor einigen Jahren bei uns in der Sowjetschule das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Fähigkeit, einen fremdsprachlichen Text zu lesen und zu übersetzen. Das Sprechen der Fremdsprache spielte nur eine untergeordnete Rolle. Unsere Schüler sollten die Fremdsprache also rezeptiv beherrschen. Heutzutage erweist sich dieses Ziel als unzureichend. Unsere wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zum Auslande sind enger geworden, unsere Sowjetbürger kommen häufig in unmittelbare Berührung mit Ausländern, und da hat sich die Notwendigkeit herausgestellt, die Fremdsprache auch sprechen zu können, also produktiv zu beherrschen. Natur-

lich muß sich auch die Unterrichtsmethode an unseren Schu-
len diesem neuen Ziel anpassen. In der Vergangenheit lag
das Schwergewicht der Arbeit im Lesen und Übersetzen in die
Muttersprache. Die Schüler hatten wenig Gelegenheit zum
Sprechen. Dadurch wurde der Unterricht oft langweilig und
brachte nicht den gewünschten Erfolg. Heutzutage muß in
unserer Schule vor allem das Sprechen berücksichtigt werden.
Dabei lehrt uns die Erfahrung, daß in einem Unterricht,
in dem Hör- und Sprechübungen eine zentrale Rolle spielen,
nicht nur gute Ergebnisse in bezug auf die Entwicklung die-
ser Fertigkeiten selbst, sondern auch bessere Ergebnisse
hinsichtlich der Fertigkeiten des verstehenden Lesens und
des Übersetzens in die Muttersprache erreicht werden.

Das Erziehungsideal, die Bildungsaufgabe und prakti-
sche Fachkenntnisse werden in ihrem Zusammenwirken der Ar-
beit des Fremdsprachenlehrers die Richtung weisen. Der An-
teil dieser drei Ziele wird in den einzelnen Unterrichts-
stunden ja nach dem Stoff und der konkreten Aufgabe der
Stunde oft sehr verschieden sein, es wird bald die eine,
bald die andere Aufgabe besonders betont werden müssen.
Beim Erziehungsideal ist besonders darauf zu achten, daß
es mit dem Gesamtunterricht organisch verbunden ist, aus
ihm logisch hervorgeht und nicht künstlich, gleichsam an
den Haaren herbeigezogen, in den Unterrichtsprozeß hineige-
zwängt wird. Doch kommt dem Erziehungsideal die wichtigste
Stellung zu. Welchen Nutzen hätte auch die Gesellschaft von
noch so guten Spezialisten ihres Faches, wenn diese nicht
zugleich sittliche Persönlichkeiten sind, die sich bereit-
willig in den Dienst der Gesellschaft stellen.

VI. Kap.

Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts in ihrer geschichtlichen Entwicklung

Die Einteilung der Methoden

Im vorhergehenden Kapitel wurden die Ziele des Fremdsprachenunterrichts ausführlich besprochen. Die Aufgabe des vorliegenden Kapitels ist es, die Methoden, die zur Erreichung dieser Ziele führen, ihrem Wesen nach eingehender zu betrachten.

Es gibt sehr viele Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts, Man kann eine analytische, synthetische, imitative. bewußte, direkte, translatorische, muttersprachliche, natürliche, individuelle, kollektive, auditive, aktive, passive, phonetische Methode, eine Berlitzmethode, eine Methode Mager usw. unterscheiden. Man könnte in dieser Aufzählung noch sehr lange fortfahren, doch schon diese kurze, wahllos gegebene Aufzählung zeigt, daß es nicht nur sehr viele Methoden gibt, sondern daß hier auch ein buntes Durcheinander herrscht, da das Merkmal, nach dem die einzelnen Methoden benannt sind, sehr unterschiedlichen Betrachtungsweisen angehört.

Um einen Überblick über die große Menge von Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts zu gewinnen, ist es nötig, sie nach einem bestimmten Merkmal zu ordnen, in Gruppen einzuteilen. Das Merkmal, nach dem wir diese Einteilung vornehmen, das sogenannte "fundamentum divisionis", muß vom Standpunkt des Fremdsprachenunterrichts aus ein wesentliches Merkmal sein. Es ist aber nicht leicht, ein solches Merk-

mal zu finden, das uns ermöglicht, die Vielzahl der Methoden in ein logisch und zugleich praktisch vollkommen befriedigendes System zu bringen. Als solches Einteilungsmerkmal kann die Rolle der Muttersprache beim fremdsprachlichen Unterricht dienen.

Auf Grund dieses Merkmals können wir 3 große Gruppen von Methoden unterscheiden:

1. Methoden, die die Muttersprache des Schülers bei der Aneignung der fremden Sprache bewußt benutzen. Beim Sprachunterricht wird übersetzt. Diese Gruppe von Methoden könnten wir somit als Übersetzungsmethoden bezeichnen.

2. Methoden, die die Muttersprache des Schülers beim Fremdsprachenunterricht ausschließen. Nach diesen Methoden soll die Fremdsprache gleichsam so erlernt werden, wie ein Kind seine Muttersprache lernt. Die Methoden dieser zweiten Gruppe haben verschiedene Bezeichnungen: muttersprachliche oder natürliche Methode, auch oft Anschauungsmethode oder direkte Methode genannt, da sie das fremdsprachliche Wort unmittelbar (direkt) mit der Anschauung verknüpft und so die Bedeutung des Wortes erschließt, ohne "einen Umweg", ohne die Muttersprache zu benutzen.

3. Methoden, die zwischen der 1. und 2. Gruppe vermitteln, also einen mäßigen Gebrauch der Muttersprache beim fremdsprachlichen Unterricht zulassen, manchmal sogar für notwendig halten. Die Methoden dieser Gruppe können demnach als vermittelnde Methoden bezeichnet werden.

Indem wir nun diese drei Gruppen eingehender besprechen werden, empfiehlt es sich, diesen systematischen Überblick mit einer kurzen geschichtlichen Übersicht über die Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts zu verbinden.

Der Lateinunterricht an den Kloster- und Lateinschulen des Mittelalters

Eine sehr große Rolle in der Entwicklung der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts hat der Lateinunterricht gespielt. Wie bekannt, war das Lateinische im Mittelalter ja die Sprache der Kirche, der Diplomatie und der Wissenschaft. Für jeden Menschen der damaligen Zeit, der Anspruch auf Bildung erhob, war deshalb die Aneignung des Lateinischen unbedingt notwendig. Latein wurde überhall an den Klosterschulen und auch an den städtischen Lateinschulen, die im 13. Jahrhundert aufkamen und die Klosterschulen immer mehr und mehr verdrängten, gelehrt. Das Ziel des Unterrichts war die vollständige praktische Beherrschung des Lateinischen als Verständigungsmittel. Die auf Stockdisziplin beruhende Unterrichtsmethode bestand gewöhnlich in einer mechanischen Aneignung des Sprachstoffes. Man lehrte und lernte in der Regel durch Vorsagen, Nachsagen und Auswendiglernen. Einzelne Wörter, einzelne Sätze, längere zusammenhängende Texte wurden auswendig gelernt. Auf die Fablichkeit des Stoffes oder auf die Selbsttätigkeit der Schüler wurde im Unterricht keinerlei Rücksicht genommen. Schüler, die das vorgesehene Arbeitsprogramm nicht bewältigten oder irgendwie gegen die Schulordnung verstießen, wurden in roher und gewalttätiger Weise körperlich gezüchtigt oder zum Tragen einer "Eselskappe" verurteilt und so dem Gespött ihrer Mitschüler preisgegeben.

Auf die Grammatik wurde besonderes Gewicht gelegt. Sie wurde möglichst eingehend und systematisch durchgenommen: zuerst die Morphologie, dann die Syntax. Die Grammatik wurde gleichfalls durch das Auswendiglernen von Regeln und Ausnahmen, ohne Bezug auf einen gelesenen Text, erarbeitet.

Wenn die Lateinschule trotzdem ihr Unterrichtsziel erreichte, so verdankte sie das nicht den in der Schule angewendeten Unterrichtsmethoden, sondern vor allem dem Umstand, daß das Latein nicht nur Unterrichtsfach sondern auch Unterrichtssprache war, das Verständigungsmittel zwischen Lehrer und Schüler. Auch im Verehr miteinander mußten die Schüler sich des Lateinischen bedienen. Dieses fremdsprachige Milieu der Lateinschule des Mittelalters war es vor allem, was den gewünschten Erfolg gewährleistete.

In der Neuzeit verlor das Latein immer mehr an Bedeutung. Heutzutage besitzt das Lateinische nur einen gewissen praktischen Wert für die international anerkannte wissenschaftliche Terminologie. Als Unterrichtsfach erhielt sich das Latein jedoch noch lange an den höheren Mittelschulen, den Gymnasien, und beeinflußte in hohem Maße Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts seinen "jüngeren Bruder", den neusprachlichen Unterricht. Dieser unheilsame Einfluß des Lateinunterrichts war um so verhängnisvoller, als man auch den grammatischen Bau der lebenden Sprachen in das Prokrustesbett der lateinischen Grammatik zu zwingen bemüht war.

Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts Ende des 18. bis Mitte des 19. Jahrhunderts

Die Methodiker des neusprachlichen Unterrichts Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts betrachteten die Sprache als einen komplizierten Mechanismus, dessen Teile man nach Belieben auseinandernehmen und ebenso wieder zusammensetzen kann. Für sie war die Sprache nichts weiter als eine Verbindung von einzelnen Wörtern nach bestimmten Regeln. Um eine Sprache zu verstehen, mußte man also vor allem die Wörter und die grammatischen Regeln dieser Sprache lernen. Dabei konnte man auf zweierlei Art verfahren: man konnte von den Elementen der Sprache /von den Wörtern/ ausgehen, um durch Synthese derselben zum Satz zu gelangen,

oder man konnte umgekehrt vorgehen und vom Satz ausgehend durch Analyse zu den Elementen des Satzes kommen. Demnach können wir auch bei den alten Übersetzungsmethoden zwei Richtungen unterscheiden: 1/ bei den synthetisch-konstruktiven Methoden dominiert die Übersetzung aus der Muttersprache in die Fremdsprache /die sogenannte Hinübersetzung/, und 2/ bei den analytisch-imitativen Methoden ist die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache /die sogenannte Herübersetzung/ vorherrschend. Beiden Richtungen gemeinsam ist die große Rolle, die der Grammatik im fremdsprachlichen Unterricht zuerkannt wird.

Als Begründer der synthetisch-konstruktiven Methode gilt der Frankfurter Pädagoge Johannes Valentin Meidinger /1756 - 1822/, der 1783 sein französisches Lehrbuch herausgab, das den vielversprechenden Titel trug: "Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann". Von den anderen Anhängern der synthetisch-konstruktiven Methode wären zu nennen: J.P. Seidenstücker, Dr. J. Chr. Fick, Dr. Fr. Ahn, Dr. Karl Ploetz. Der bekannteste von diesen Methodikern war wohl Karl Ploetz, dessen fremdsprachliche Lehrbücher sehr verbreitet waren.

Für alle diese Methodiker ist die Übersetzung, vor allem die Hinübersetzung charakteristisch. Außerdem wird die Rolle der Grammatik von ihnen überschätzt. Mit Recht hat man ihnen vorgeworfen, daß sie nicht die Fremdsprache, sondern die Grammatik lehrten. Diese Methode, die in der Regel durch Übersetzung inhaltlich unzusammenhängender Sätze die grammatischen Konstruktionen der Fremdsprache einübte, unterdrückte die schöpferische Selbsttätigkeit des Schülers und mußte auf die Dauer Unlust und Gleichgültigkeit wecken. Außerdem sind der Anwendung dieser Methode natürliche Schranken gesetzt. Je schwerer der Text der Übersetzungen wird, desto mehr Ausnahmen müssen geübt werden. Zuletzt helfen auch diese nicht mehr. Es gibt in jeder Sprache sehr viele idiomatische Redewendungen, denen die

synthetisch-konstruktive Methode mit ihren grammatischen Schemen zu guter Letzt hilflos gegenübersteht. Die Annahme, daß eine lebende Sprache sich einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit restlos unterwirft, ist nicht stichhaltig. Der unendliche Reichtum einer Sprache läßt sich eben nicht restlos einer allgemeinen Grammatik unterwerfen. Die geschichtliche Erfahrung hat gezeigt, daß man von einer vollkommenen Beherrschung der Fremdsprache noch sehr weit entfernt ist, wenn man beim Sprechen dieser Sprache noch gezwungen ist aus der Muttersprache in die Fremdsprache zu übersetzen.

Die andere Richtung der Übersetzungsmethode, die analytisch-imitative Richtung, mutet schon ein wenig moderner an. Sie geht von einem inhaltlich zusammenhängenden fremdsprachlichen Text aus und gelangt durch die Herübersetzung und durch die eingehende Analyse des Textes zu den Elementen desselben, zu den Wörtern und grammatischen Erscheinungen. Diese Methode des Sprachunterrichts soll zuerst von den Rabbinern für das Erlernen des Hebräischen angewendet worden sein. Auf dieser Methode beruhte hauptsächlich der Lateinunterricht im Mittelalter. Der erste, der sie in ein System brachte, war Wolfgang Ratke /Raticius/ /1571 - 1635/. W. Ratke begann seinen Lateinunterricht sofort mit der Lektüre der Werke des großen römischen Komödiendichters Publius Terentius /Terenz/.

Auf dem analytischen Verfahren beruht auch das System der sogenannten Interlinearversion, das davon ausgeht, den fremdsprachlichen Text zuerst wörtlich zu übersetzen, um erst dann allmählich zu einer sinngemäßen allen Anforderungen der Muttersprache gerecht werdenden Übersetzung fortzuschreiten. Ihren Namen und ihre Verbreitung verdankt diese Interlinearmethode dem englischen Kaufmann James Hamilton /1769 - 1831/, der seinen Sprachunterricht mit der Bibel begann. Außer J. Hamilton seien hier noch der Franzose Jean Jacotot /1770 - 1840/, der Engländer P. Robertson, der die Jacototschen Grundsätze auf die englische Spra-

ehe anwandte, und vor allem Toussaint - Langenscheidt genannt /Charles Toussaint, 1813 - 1877; Gustav Langenscheidt 1832 - 1895/. In ihren sehr verbreiteten "Original-Unterrichtsbriefen", die noch heute in den kapitalistischen Ländern des Westens vielfach benutzt werden, gehen Toussaint-Langenscheidt von einem fremdsprachlichen Text aus. Dieser Text wird zuerst wörtlich übersetzt, dann folgt die idiomatisch einwandfreie muttersprachliche Übersetzung. Daran knüpfen dann die Verfasser eine Fülle von Betrachtungen über Aussprache, Lexikologie, Morphologie, Syntax usw. Ihre Methode, die sie für fast alle europäischen Kultursprachen ausgearbeitet haben, verfolgt im wesentlichen rezeptive Ziele. Sie eignet sich für den Selbstunterricht reiferer und strebsamer Leute, denen kein guter Lehrer zur Verfügung steht. Heutzutage sind die Toussaint-Langenscheidtschen Original-Unterrichtsbriefe modernisiert worden, und es gibt auch Schallplattenaufnahmen von allen behandelten Lesestücken.

Für den Schulunterricht muß allerdings die analytisch-imitative Methode in dieser Form abgelehnt werden, weil bei ihrer Anwendung von einer natürlichen, didaktisch begründeten Aufeinanderfolge der grammatischen Regeln und Sprachgesetze keine Rede sein kann, denn bei dieser Methode wird die Anordnung der grammatischen Belehrungen ja durch die Aufeinanderfolge der Wörter im zugrunde liegenden fremdsprachlichen Lesestoff bedingt. Nun gibt es aber keine Texte, in denen sich die Wörter so aneinanderreihen, daß im Anschluß daran eine methodische Anordnung und Einübung der sprachlichen Regeln und Gesetze sachgemäß erfolgen könnte.

Karl Magers Methode des Fremdsprachenunterrichts

Natürlich hat es auch an frühen Versuchen nicht ge-
fehlt, zwischen der analytischen und synthetischen Methode
zu vermitteln und die Vorteile beider zu vereinigen. Hier
ist besonders Karl Mager /1810 - 1858/ zu nennen. K.Mager

entwickelte dabei sein eigenes System, die sogenannte "genetische Methode". /"Genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literatur", 1846/. In Karl Magers Unterrichtssystem finden wir eine Reihe von Gedanken, die noch heute von Bedeutung sind. So weist er auf die große Rolle der Anschauung im Sprachunterricht hin, betont den erzieherischen Wert des Sprachunterrichts u.a.m. Als Philologe war K. Mager ein begeisterter Anhänger der historisch-komparativen / geschichtlich-vergleichenden/ Sprachforschung, die gerade in dieser Zeit Hervorragendes leistete.. K. Mager verlangt daher, daß auch der Sprachunterricht in der Schule die historische Sprachwissenschaft berücksichtige, der Fremdsprachenlehrer solle streng "sprachwissenschaftlich" verfahren. Darunter versteht K. Mager vor allem die Forderung, die Fremdsprache bewußt mit der Muttersprache des Schülers und auch mit den anderen in der Schule unterrichteten Sprachen zu vergleichen. Dabei stellte Karl Mager allerdings auch übertriebene Forderungen, indem er z.B. verlangte, daß der Lehrer des Französischen die französischen Wörter auf ihren lateinischen Ursprung zurückführen müsse, natürlich nur da, wo es möglich war und die lateinischen Sprachkenntnisse der Schüler es erlaubten. Der Unterricht sollte eben "schulmäßig" vergleichend sein. K. Mager wollte damit nicht nur das philologische Interesse seiner Schüler wecken, sondern ihnen auch zum Behalten der französischen Ausdrücke wertvolle Gedächtnisstützen bieten.

Dieser Gedanke K. Magers kann, mutatis mutandis /d.h. mit den notwendigen Abänderungen versehen/, auch beim Deutschunterricht an den estnischen Schulen gut verwertet werden. Bekanntlich gibt es in der estnischen Sprache viele deutsche Lehnwörter, die nicht immer leicht als solche zu erkennen sind. Es wäre gut, wenn der Deutschlehrer seine Schüler auf diese Lehnwörter aufmerksam machte. Dadurch würde er in den Schülern die Fähigkeit entwickeln, zwischen eigenem Wortgut und fremden Lehnwörtern zu unterscheiden,

um in der Muttersprache alle unnötigen und oft unschönen Lehnwörter vermeiden zu können.

Die direkten Methoden

Zusammenfassend können wir von den alten, sich auf grammatische Kenntnisse stützenden Übersetzungsmethoden sagen, daß ihre Anwendung zu gewissen rezeptiven Sprachkenntnissen führt, nicht aber die vollkommene aktive Beherrschung der Fremdsprache ermöglicht. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde jedoch die Forderung nach einer vollkommenen Beherrschung der Fremdsprachen immer dringender. Es war ja die Zeit, in der sich der Kapitalismus immer mehr zum Imperialismus entwickelte. Handel und Verkehr umspannten die ganze Welt, die Völker traten in immer engere Beziehung miteinander. Deutschland war in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zu einem mächtigen Industrie- und Handelsstaat geworden. Der deutsche Fabrikant, Kaufmann, Ingenieur mußte, um auf dem Weltmarkt mit den anderen Völkern konkurrieren zu können, gut Fremdsprachen beherrschen. Die alte Übersetzungsmethode hatte jedoch in dieser Hinsicht gänzlich versagt. Es war darum sehr verständlich, daß man im Fremdsprachenunterricht neue Wege einschlug. Es entstand eine neue Richtung im Fremdsprachenunterricht, die in Deutschland gewöhnlich als Reformbewegung bezeichnet wird. Ihre Anhänger behaupten, daß eine fremde Sprache so gelernt werden muß, wie ein Kind seine Muttersprache lernt, indem es die Wörter mit der unmittelbaren Anschauung verknüpft. Die Muttersprache soll deshalb beim Fremdsprachenunterricht vollkommen ausgeschlossen werden. Wort und Bedeutung sollen unter Ausschluß der Muttersprache unmittelbar - direkt miteinander verbunden werden. Daher stammt auch zur Bezeichnung des neuen Weges im Sprachunterricht der Terminus "direkte Methode" oder "Anschauungsmethode".

Als Vorläufer der Anschauungsmethode gilt in der Ge-

schiehte der Methodik Johann Amos Komensky /1592-1670/, der als erster ausdrücklich verlangte, daß Sach- und Sprachunterricht zusammengehen müssen. 1658 gab er das erste Sprachbilderbuch der Welt heraus, seinen berühmten "Orbis sensualium pictus" /zu deutsch: der Erdkreis sinnlich gemalt/, wo er das Prinzip der Anschaulichkeit im Sprachunterricht konsequent durchführt.

Große Verbreitung fand das Prinzip der Anschaulichkeit im Sprachunterricht durch die sogenannte Berlitz-Methode /seit 1878/. Ihr Begründer Maximilian Berlitz emigrierte Ende des 19. Jahrhunderts aus Deutschland nach Nordamerika, wo er Sprachschulen gründete, in denen er nach seinem System unterrichtete. M. Berlitz behauptete: "Jede Sprache muß von sich aus gelernt werden." Deshalb wurde die Muttersprache des Schülers vollkommen ausgeschaltet. Berlitz ging beim Sprachunterricht von der natürlichen Umgebung /Schulzimmer, Körper, Kleidung, Hof, Garten usw./ seiner Schüler aus oder arbeitete anhand von Anschauungsbildern. Besonders häufig wurden zu diesem Zweck die von Ed. Hölzel in Wien herausgegebenen Bilder der Jahreszeiten, von Stadt, Gebirge usw. benutzt. Alles geschah dabei auf dem Wege des Gespräches zwischen Lehrer und Lernendem durch Frage und Antwort. Der Lehrer selbst durfte gar nicht die Muttersprache seiner Schüler verstehen, um dadurch der Versuchung enthoben zu sein, sie zu benutzen. Die Berlitz-Schulen verfolgten rein praktische Ziele: ihre Schüler sollten in einer verhältnismäßig kurzen Zeit einen ausreichenden Wortschatz erwerben, um über die alltäglichen Dinge des Lebens sprechen zu können. Noch heutzutage gibt es im Ausland solche für Erwachsene bestimmte Berlitz-Schulen. Vor dem II. Weltkrieg gab es eine solche Schule auch in Tallinn. Wie die Erfahrung es lehrt, läßt sich diese Methode - die sogenannte Methode der äußeren Anschauung - bei einer geringen Schülerzahl auch im Anfangsunterricht gut verwenden.

Auch der Franzose François Gouin /1838 - 1898/ /I'art

d'enseigner et d'étudier les langues" - die Kunst, Sprachen zu lehren und zu lernen - 1880/ lehnt den Gebrauch der Muttersprache beim Fremdsprachenunterricht ab und stützt sich auf die Anschauung. Seine Methode wird jedoch, im Gegensatz zur Berlitz-Methode, die Methode der inneren Anschauung genannt. Gouin stützt sich bei seiner Arbeit auf die Darstellung von Handlungen und Handlungskomplexen. Für Gouin ist das Verb die Seele des Satzes. Die Handlung wird bei ihm in chronologisch-logisch kleinste Teile zerlegt, es werden sogenannte Satz-Serien gebildet. Eine Serie bestand gewöhnlich aus 17 - 25 Sätzen. Solche in Einzelteile zerlegte Handlungen wurden beim Sprechen zuerst auch vom Schüler nachgeahmt und dargestellt, später nur noch vorgestellt. Daher auch der Ausdruck - Methode der inneren Anschauung.

Im Gouinschen System des Fremdsprachenunterrichts gibt es eine Reihe von Gedanken, die noch heute beachtenswert sind, so z.B. die besondere Berücksichtigung der mündlichen Arbeit, des Sprechens; die zentrale Bedeutung des Verbs im Satz; die enge Verbindung der Spracherlernung mit dem Leben /die Gouinschen Serien behandeln interessante und nützliche Handlungen und Ereignisse des täglichen Lebens/; die Sätze des Unterrichtsstoffes stehen in einem engen Zusammenhang miteinander, sie bilden ein logisches Ganzes; der Grammatikunterricht ist mit dem Gesprächsstoff eng verbunden.

Auch heutzutage werden noch im Anfangsunterricht in Anlehnung an die Gouinsche Methode kurze Satzreihen benutzt. Solche Serien ermöglichen es vor allem, den Grammatikunterricht in vollen Sätzen möglichst anschaulich zu gestalten.

Diese neuen Wege des fremdsprachlichen Unterrichts kamen, wie schon oben erwähnt, in Deutschland in der sogenannten Reformbewegung am besten zum Ausdruck. Als Beginn der Reformbewegung kann man das Jahr 1882 bezeichnen. In diesem Jahr erschien nämlich eine Broschüre "Der Sprachunterricht muß umkehren". Als Verfasser der Broschüre, die

zuerst unter dem Pseudonym "Quousque Tandem" erschien, erwies sich der bekannte Marburger Professor Wilhelm Viëtor /1850 - 1918/. Diese Schrift, die die alte Übersetzungsmethode schonungslos kritisierte, fand in den weitesten Kreisen der Öffentlichkeit lauten Widerhall und rief eine wahre Flut von Druckschriften hervor, die sich nun für oder wider die neuen Unterrichtsprinzipien äußerten. Von diesen neuen Unterrichtsprinzipien waren die wichtigsten folgende:

1. Die Muttersprache soll beim Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen werden. Wörtlich heißt es in der Broschüre "Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, die die Schule nichts angeht." Die Verbindung des fremdsprachlichen Wortes mit seinem Begriff soll also nicht wie bisher über das muttersprachliche Wort geschehen, sondern auf direktem Wege durch Auge und Ohr. Der Fremdsprachenunterricht muß sich also auf die unmittelbare Anschauung stützen;

2. Von der Grammatik soll nur das Allerwichtigste, das unbedingt Notwendige gelernt werden. Und zwar soll der Grammatikunterricht induktiv erfolgen, d.h. die Schüler sollen dazu angeleitet werden, anhand des Sprachmaterials die wichtigsten grammatischen Regeln selbständig zu finden. Letzten Endes kommt es nicht auf das Kennen der grammatischen Regeln an, sondern durch fleißiges Üben in der Fremdsprache soll das Sprachgefühl geweckt werden, von dem sich die Schüler leiten lassen sollen;

3. Das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist die praktische Sprachbeherrschung, die Sprechfertigkeit, das Sprechen der Fremdsprache. Darum muß auch der Aussprache, der Phonetik, die größte Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Diese Grundforderungen der Reformbewegung, die in den ersten Jahren der Bewegung in scharfer, extremer Form erhoben wurden, wurden von den Sprachlehrern lebhaft besprochen und erörtert. Das geschah in erster Linie auf den ab 1886 regelmäßig stattfindenden "Neuphilologentagen". In

Laufe der Diskussionen verlor jedoch die Reformbewegung immer mehr und mehr ihre extreme Form und ging allmählich in die sogenannte vermittelnde Richtung über. So stellte z.B. Prof. Gustav Wendt, einer der hervorragendsten Führer der Reformen, auf dem VIII. Neuphilologentage zu Wien /1898/ folgende 10 Thesen auf, die schon viel von ihrer Schärfe verloren haben:

1. Der Unterricht findet grundsätzlich in der Fremdsprache statt, nur besonders schwere Stellen können in der Muttersprache erklärt werden.

2. Die Fremdsprache wird nicht unterrichtet, um an ihr die Muttersprache zu erlernen.

3. Die Herübersetzung soll nur ausnahmsweise erlaubt werden.

4. Die Hinübersetzung soll gänzlich fortfallen.

5. Die Grammatik ist vor allem induktiv zu lehren, d.h. die Beispiele müssen vorangehen, aus ihnen soll der Schüler, möglichst selbständig, die grammatische Regel finden.

6. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Lektüre. Als Lektüre soll die Prosa der Gegenwart dienen.

7. Die Literaturgeschichte des betreffenden Volkes wird aus dem Schulunterricht ausgeschlossen.

8. Die Bedeutung der häuslichen Lektüre auf der Mittel- und Oberstufe wird besonders betont.

9. Schulfeste sollen auch zu Zwecken des fremdsprachlichen Unterrichts ausgenutzt werden. Auf ihnen sollen Gedichte, Lieder, Schauspiele usw. in der Fremdsprache vorgetragen werden.

10. Von den schriftlichen Arbeiten auf der Mittel- und Oberstufe werden hauptsächlich sogenannte freie, schöpferische Arbeiten bevorzugt.

Viele von den obengenannten Thesen sind sehr vernünftig und für uns heute sogar etwas Selbstverständliches.

Zu den bedeutendsten Anhängern der Reformbewegung ge-

hören außer den schon genannten Felix Franke /"Die praktische Spracherlernung, auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt", 1884 Max Walter /"Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1906 und 1908", 1908, "Aneignung und Verwendung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht",/, Dr. Bruno Eggert, Ch. Schweitzer u.a.m.

Von diesen Anhängern der Reformbewegung ist Max Walter wohl der bekannteste. Er gilt vor allem als der große Praktiker der Reform. In seiner "Musterschule" in Frankfurt am Main hat er, nach den Prinzipien der direkten Methode unterrichtend, Hervorragendes geleistet. Er verstand es meisterhaft, den Unterricht zu beleben und seine Schüler zur aktiven Mitarbeit heranzuziehen. Seine Unterrichtsstunden glichen oft dramatischen Aufführungen, in denen jeder Schüler seine Rolle hatte.

Die großen Erfolge Max Walters lockten viele Fremdsprachenlehrer nach Frankfurt am Main, um sich an Ort und Stelle mit seiner Unterrichtsmethode vertraut zu machen. Frankfurt am Main wurde gleichsam zu einem Wallfahrtsort für Fremdsprachenlehrer. Allerdings waren die glänzenden Erfolge Max Walters zum Teil auch darum leichter zu erzielen, daß die Schüler seiner Schule den wohlhabenden Kreisen der Stadt angehörten und viele von ihnen schon von Haus aus gewisse Fremdsprachenkenntnisse besaßen.

Aber Max Walter war nicht nur ein hervorragender Praktiker der Reformbewegung, sondern auch Theoretiker und Propagandist. Er hat eine Reihe theoretischer Abhandlungen verfaßt und des öfteren Vortragsreisen unternommen, die ihn in viele Länder der Erde führten. Unter anderem besuchte M. Walter im Sommer 1922 auch Estland, wo er Vorträge hielt und seine hohe Meisterschaft im Unterrichten demonstrierte.

Natürlich hatte die Reformbewegung nicht nur Anhänger,

sondern auch ~~e~~ntschiedene Gegner, wie z.B. der badische Oberchulrat E. v. Sallwürk, der Königsberger Professor E. Koschwitz u.a. Sie wiesen darauf hin, daß die Forderung der Reformbewegung, die Muttersprache vollständig auszuschalten, falsch ist. Es ist Selbstbetrug zu glauben, daß eine Fremdsprache wie die Muttersprache erlernt werden kann. Wir können unseren Schülern den Gebrauch der Muttersprache in der Fremdsprachenstunde wohl verbieten, sie aber nicht so ausschalten, daß mit einer gegebenen Anschauung nicht auch das muttersprachliche Wort im Bewußtsein des Schülers auftaucht.

Auch das Unterrichtsziel der extremen Reformer - die ausschließliche Entwicklung der Sprechfertigkeit - bedarf einer prinzipiellen Korrektur. Dieses Ziel ist erstens viel zu eng, zu utilitaristisch gesetzt. Die Schule soll nicht nur das sprachliche Können der Schüler entwickeln, sondern sie auch allseitig bilden und erziehen. Zweitens wird das Ziel der aktiven Sprachbeherrschung in der Schule nur in einem sehr bescheidenen Umfang erreicht werden können, da viel zu wenige Sprachstunden im Stundenplan vorgesehen sind.

Abgesehen von diesen prinzipiellen Mängeln hat die Reformbewegung jedoch viel Nützliches für den Sprachunterricht gegeben. Hervorzuheben ist z.B. die große Bedeutung, die die Anhänger der Reform der Phonetik, dem Ausspracheunterricht, beimäßen. Die Anhänger der Reform begannen den Anfangsunterricht mit einem mehr als drei Monate dauernden orthoepischen Vorkursus, von ihnen Lautierkursus genannt. Heutzutage ist dieser Kursus von sehr aktuellem Interesse, da in der Sowjetschule das Sprechen der Fremdsprache wiederum einen ihm gebührenden Platz einnimmt. Die Anhänger der Reform waren auch große Meister in der Anwendung von Anschauungsmitteln im fremdsprachlichen Unterricht. In dieser Hinsicht können wir von Max Walter, dem größten Praktiker der Reform, viel lernen. Max Walter hat die Benutzung der unmittelbaren Anschauung mit

wahrer Virtuosität gehandhabt. Auch in der Sowjetschule wissen wir die Bedeutung der Anschauung beim fremdsprachlichen Unterricht zu würdigen. Allerdings sehen wir in der Anschauung nicht nur das einzig wahre Mittel, die Bedeutung des fremdsprachlichen Wortes zu erschließen, sondern vor allem auch ein Mittel, den Unterricht lebendiger und eindrucksvoller zu gestalten.

Die Reformbewegung hat sich noch in vielen anderen Hinsichten positiv auf den Fremdsprachenunterricht ausgewirkt. Im Verlauf unserer weiteren Ausführungen wird sich des öfteren noch die Gelegenheit bieten, darauf näher hinzuweisen.

Die vermittelnde Methode

Die Blütezeit der Reform war die Zeit vor dem I. Weltkrieg. Die Methodiker des Fremdsprachenunterrichts nach dem I. Weltkrieg gehören schon fast ausnahmslos der vermittelnden Richtung an. Diese Methodiker stützen sich auf die Reform, jedoch sind sie bemüht, das Falsche und Verkehrte der Reform - nämlich ihre Einseitigkeit - zu vermeiden. Dabei bemühen sie sich, ihre methodischen Anschauungen wissenschaftlich, vor allem durch die Ergebnisse der pädagogischen Psychologie und der modernen Linguistik, zu untermauern.

Diese Methodiker vertreten wiederum zwei verschiedene Grundrichtungen: die einen legen großes Gewicht auf die bewußte Aneignung des Sprachstoffes, die anderen dagegen versuchen sprachliches Können durch mechanische Übungen zu erreichen.

Zur ersten Richtung - wir könnten sie die bewußtvergleichende nennen - gehören z.B. Walter Hübner; "Didaktik der neueren Sprachen" /, H. Strohmeyer / "Methodik des neusprachlichen Unterrichts" /, Philipp Aronstein / "Methodik des neusprachlichen Unterrichts", Bd. 1, Berlin 1926 /, Ernst Otto / "Methodik und Didaktik

des neusprachlichen Unterrichts", Bielefeld und Leipzig 1925/, Christian B. Flagstad /"Psychologie der Sprachpädagogik. Versuch einer Darstellung des fremdsprachlichen Unterrichts auf Grund der psychologischen Natur der Sprache, vom Verfasser aus dem Dänischen übersetzt". Leipzig 1913 / u.a.m. Alle diese Methodiker sind sich der Bedeutung der Anschauung im fremdsprachlichen Unterricht voll bewußt; gestatten jedoch auch die mäßige Benutzung der Muttersprache des Schülers bei der Semantisierung. Die Benutzung der Muttersprache empfiehlt sich im schulmäßigen Fremdsprachenunterricht überall, wo dadurch kostbare Unterrichtszeit gespart wird. Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht wird wieder etwas mehr betont, besonders in den Fällen, wo die muttersprachlichen Gepflogenheiten des Schülers zu den Eigentümlichkeiten des fremden Sprachbaus im Widerspruch stehen. Das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist nicht nur die praktische Sprachbeherrschung, sondern der Fremdsprache wird auch ein großer Bildungswert zugesprochen.

Ernst Otto unterscheidet zwei Stufen des Fremdsprachenunterrichts. Auf der Unterstufe soll der Schüler die Fremdsprache mehr oder weniger mechanisch-imitativ lernen, wobei die Muttersprache von ihm dabei als Hilfsmittel benutzt wird. Auf der Oberstufe entfällt jedoch die Notwendigkeit, die Muttersprache des Schülers zu benutzen, da derselbe schon über einen gewissen Wortschatz in der Fremdsprache verfügt. Auf der Oberstufe wird der Sprachunterricht die Form einer verstandesmäßigen Belehrung annehmen.

Von den obengenannten Methodikern ist für uns der Däne Chr. B. Flagstad der interessanteste, da er den in der Sowjetunion bis vor kurzem noch allgemein anerkannten und angewandten methodischen Grundsätzen am nächsten steht. Die Methode, die in unserer Sowjetschule bis vor kurzem noch ihre uneingeschränkte Anwendung fand, können wir ebenso wie die Methode Flagstads - am besten als bewußt-

vergleichende Methode bezeichnen. Die Sowjetmethodik ging von der Tatsache aus, daß die Muttersprache des Schülers nicht mehr aus dem Bewußtsein desselben wegzudenken ist. Der Schüler besitzt schon ein auf den Gepflogenheiten seiner Muttersprache beruhendes Sprachgefühl. Bei der Erlernung einer Fremdsprache muß deshalb diese der Muttersprache gegenübergestellt, mit der Muttersprache des Schülers bewußt verglichen werden. Durch diesen Vergleich soll sich der Schüler der Eigenart der Fremdsprache und auch seiner Muttersprache bewußt werden.

Unsere Sowjetschule bevorzugte dabei Methoden, die die Schüler auch geistig entwickelten, sie zum selbständigen Denken anregten. Auch der Grammatik kam eine gewisse Bedeutung zu, da sie es ermöglichte, ein rein mechanisches Lernen zu vermeiden und schnellere Erfolge zu erzielen. Die Grammatik wurde dabei in Anlehnung an den Text in konzentrischen Kreisen durchgenommen, wobei Morphologie und Syntax aufs engste miteinander verbunden waren.

Zu den bekanntesten Vertretern der Sowjetmethodik gehören unter anderen H. Golstein und R. Rosenberg /"Methodik des neusprachlichen Unterrichts", 1938/, L. Tschërba / "Преподавание иностранных языков в средней школе", 1947, 1950 /, N.A. Bergmann/"Методика преподавания немецкого языка в У - VII классах", 1951/, I.W. Rachmanow /"Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков", 1947; "Методика обучения немецкому языку", I.D. Salistra/ "Методика обучения немецкому языку в средней школе", 1958.

Die Sowjetschule faßte das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts nicht so eng utilitaristisch auf, wie es oft in den Schulen des kapitalistischen Westens geschieht. Dadurch unterschied sich auch die Sowjetschule wesentlich von den Schulen der kapitalistischen Länder, vor allem von den unter anglo-sächsischem Einfluß stehenden, die bestrebt sind, das praktische Können ihrer Schüler durch mechanische Übungen zu entwickeln. Von den Methodikern, die dieser

zweiten Hauptrichtung der vormittelnden Methode angehören, wären in erster Linie zwei bekannte englische Methodiker zu nennen: Harold Palmer und Michael West.

Harold Palmer /gest. 1950/ lebte längere Zeit /1924 - 1936/ in Japan, wo er als Leiter des wissenschaftlichen Forschungsinstituts für Methodik des englischen Unterrichts wirkte. H. Palmer stellt sich in erster Linie das Ziel, seine Schüler sprechen zu lehren. Die Entwicklung der Sprechfertigkeit schafft seiner Meinung nach auch die besten Voraussetzungen für das Verständnis fremdsprachiger Texte. Sein Ziel glaubte Palmer durch ein System genau ausgearbeiteter mündlicher Sprechübungen zu erreichen. Durch öftere mechanische Wiederholung dieser Übungen versuchte er, die Sprechfertigkeit seiner Schüler zu entwickeln und zu automatisieren. H. Palmers bekanntestes Werk "The Oral Method of Teaching Languages" erschien 1923.

Ein großes Verdienst erwarb sich H. Palmer zweifelsohne in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts dadurch, daß er als erster das Problem der Rationalisierung des Sprachstoffes aufwarf und entschieden anpackte. Im Zusammenwirken mit anderen Methodikern erschien 1930 /die II. Auflage 1936/ sein Werk "Interim Report on Vocabulary Selection" /"Vorläufige Mitteilung über die Auswahl des Wortschatzes"/, das rund 3000 Wörter umfaßt. Entscheidend bei der Auswahl der Wörter ist für H. Palmer nicht nur ihre Frequenz /Häufigkeit/, sondern auch ihre Kombinationsfähigkeit /d.h. die Fähigkeit sich mit anderen Wörtern zu verbinden / und ihre Konkretheit /Anschaulichkeit/.

Bekannt ist H. Palmer auch durch seine Substitutions- oder Einsetztabelle: "Colloquial English: 100 Substitution Tables", 1916 /"Gesprochenes Englisch: 100 Substitutionstabellen"/. Aufgabe dieser Substitutionstabellen ist es, den Schüler durch öfteres mechanisches Wiederholen der gegebenen Sätze zum Einprägen einer für die Fremdspra-

che typischen Sprachkonstruktion zu führen und dabei das fließende Sprechen der Schüler zu entwickeln. Als Beispiel einer solchen Tabelle sei folgende Palmersche deutsche Substitutionstabelle angeführt.

1	2	3	4	5	6
Ich	kann	meinen Stock	heute	nicht	nehmen
	muß	meinen Bleistift	morgen		sehen
	soll	ihren Regenschirm	heute morgen		bringen
	werde	den Stuhl	morgen abend		tragen
	könnte	denselben	um zwei Uhr		suchen
	müßte	ihn	nächsten Monat		finden
	sollte	sie	nächste Woche		bekommen
	würde	es	nächstes Jahr		holen

Die Tabelle hat das Ziel, die Wortstellung des einfachen erweiterten Aussagesatzes mit einem zusammengesetzten verbalen Prädikat zu üben. Die Sätze enthalten außer dem Subjekt und dem zusammengesetzten verbalen Prädikat noch ein Objekt und ein Adverbiale der Zeit. Jedes Satzglied einer Spalte ist durch ein anderes derselben Spalte ersetzbar. Durch Austausch der einzelnen Satzglieder lassen sich 16128 verschiedene Sätze /Kombinationen/ bilden. Natürlich sind diese Sätze inhaltlich nichtssagend, einige Kombinationen direkt sinnlos, doch ermöglichen sie das fleißige Üben dieser Art von Satzkonstruktion, ohne dabei aus der Muttersprache zu übersetzen. Dadurch werden mögliche Sprachfehler so gut wie ausgeschlossen. Gerade dieser Umstand aber - das Vermeiden von Sprachfehlern beim

Üben - ist für H. Palmer von größter Bedeutung.

Bekannt ist H. Palmer auch durch sein ausführlich ausgearbeitetes System von Sprechübungen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit seiner Schüler. H. Palmer beginnt seinen Unterricht zunächst damit, daß er in der Fremdsprache spricht und die Schüler sich an den fremden Klang der Sprache gewöhnen müssen. Allmählich müssen die Schüler auch versuchen, den Sinn des Gesprochenen zu verstehen, ohne dabei das Gesprochene wortgetreu in die Muttersprache zu übersetzen. Natürlich wird der Lehrer, um den Schülern das Verständnis des Gesprochenen zu erleichtern, möglichst viel Anschauungsmaterial benutzen. Später zeigen die Schüler auch, daß die ihren Lehrer richtig verstanden haben, indem sie seine Aufforderungen und Befehle stumm erfüllen /"Imperativdrill"/. Diese Phase des Unterrichts, bei der die Schüler fast zu völliger Passivität verurteilt sind, dauert bei H. Palmer 1 1/2 - 2 Monate. Erst dann öffnet der Schüler seinen Mund, indem er mit "ja" oder "nein" die Entscheidungsfragen des Lehrers zu beantworten hat, ohne dabei den Sprachstoff der Frage zu wiederholen. Die Antwort mit voller Wiederholung des Sprachstoffes der Frage ist der nächsten Stufe vorbehalten. Einen weiteren und schweren Schritt stellen schon die Ergänzungsfragen dar, da deren Beantwortung einen neuen, zusätzlichen Sprachstoff erfordert. Durch stufenweise Steigerung der Schwierigkeiten führt H. Palmer seine Schüler dann schon zu richtigen Zwiegesprächen, Dialogen, heran. Solch ein ausführliches, vom Einfachen zum Schwereren fortschreitendes System von Fragen und Antworten hat H. Palmer in seinen englischen Lehrbüchern ausgearbeitet. /"Standard Spoken English Readers "books 1 - 5 und "Graded Exercises in English Composition", books 1 - 5 /.

Heutzutage, wo in unserer Sowjetschule die Bedeutung des Sprechens besonders betont wird und die Aneignung und Einprägung von "Musterkonstruktionen" aktuell ist, gewinnen auch H. Palmers Arbeiten wiederum an Interesse. Davon zeugt

wohl auch die russische Übersetzung seines Werkes "The Oral Method of Teaching Languages" von J.G. Strelzova /mit einem Vorwort von Prof. S.M. Tswetkova/. Diese Übersetzung erschien 1960 in Moskau.

H. Palmer gilt in der Geschichte der Methodik des Fremdsprachenunterrichts als Vertreter der anschaulich-intuitiven Richtung.

Ein anderer nicht weniger bekannter Vertreter dieser Richtung ist Michael West.

M. West arbeitete als englischer Sprachlehrer in Indien zu der Zeit, da Indien noch eine englische Kolonie war. Das Englische war somit damals für die Inder von ganz besonderer Bedeutung nicht nur als Schlüssel zur westeuropäischen Kultur, sondern auch als Verständigungsmittel unter den verschiedene Sprachen sprechenden Völkern Indiens.

M. West stellte sich zuerst die Aufgabe, die Inder englische Texte lesen und verstehen zu lehren. In seiner aus 10 Büchlein bestehenden Serie von Lesebüchern /"Bilingualism by Michael West", Calcutta 1926/ verarbeitet er in vorbildlicher Weise rund 3500 ausgewählte englische Wörter. M. West lehnt, wie auch H. Palmer, im Prinzip die Übersetzung in die Muttersprache nicht ab, stützt sich aber bei der Worterschließung vor allem auf die Anschauung. Seine Bücher sind deshalb reich illustriert. Außerdem bemüht sich M. West ein neues Wort so einzuführen, daß es leicht aus dem Sinnzusammenhang, aus dem Kontext, erschlossen werden kann. Auf rund 50 bekannte Wörter gibt M. West ein neues Wort, auf einer Textseite gibt es somit nicht mehr als 6 - 7 neue Wörter. Das neue Wort wiederholt sich im neuen Text mindestens dreimal. Auch in den folgenden Lektionen kommt dieses neue Wort immer wieder vor, so daß es sich fast unmerklich dem Gedächtnis des Schülers einprägt. Die Lektüre eines so zusammengestellten Lesebuches bereitet den Schülern wahre Freude.

In seinen späteren Arbeiten beschäftigte sich M. West mit dem Problem des Sprechenlernens. /"Learning to Speak a

Foreign Language", 1933, "Learn to speak by Speaking", 1935/. Auch in seinen dem Sprechunterricht gewidmeten Lesebüchern versucht M. West einen produktiven Wortschatz von annähernd 1200 lexikalischen Einheiten seinen Schülern in anschaulich-imitativer Weise in Form von Frage und Antwort einzuprägen.

Um den Schülern beim Unterricht möglichst viel Gelegenheit zum Sprechen zu geben, bilden je zwei Schüler eine Lerngruppe. Die Schüler einer Lerngruppe müssen im Laufe der Unterrichtsstunde einander abwechselnd kontrollieren und halblaut miteinander in der fremden Sprache sprechen.

1. Der Fremdsprachenunterricht im vorrevolutionären Rußland

Die geschichtliche Entwicklung Rußlands verlief in vieler Hinsicht gänzlich anders als diejenige der anderen europäischen Länder. Das spiegelt sich natürlich auch in der unterschiedlichen Bedeutung wider, die den verschiedenen Fremdsprachen in Rußland beigemessen wurde. Wenn z.B. in den anderen europäischen Ländern das Lateinische jahrhundertlang als Universalsprache eine hervorragende Rolle spielte, so kommt in Rußland dem Latein keineswegs diese große Bedeutung zu. Eine gewisse dem Latein entsprechende Rolle spielte in Rußland das Altslawische /das Kirchenslawische/, das als Sprache der Kirche besonders in den Klosterschulen und geistlichen Seminaren gepflegt wurde.

Fremdsprachen wurden im alten Rußland nach der "natürlichen Methode" gelernt, d.h. durch den unmittelbaren Verkehr mit den Vertretern des fremden Volkes. So war in der Kiewer Rus die Kenntnis von Fremdsprachen ziemlich verbreitet, unterhielt doch die Kiewer Rus geordnete diplomatische Beziehungen zu vielen anderen Ländern, mit denen sie regen Handel trieb. So wird vom Fürsten Wsewolod berichtet, daß er fünf Fremdsprachen beherrschte: Griechisch, Latein,

Deutsch, Ungarisch und Polowzisch/ die Sprache eines unter-
gegangenen Turkvolkes/.

In Nowgorod, das lebhaften Handel mit den skandina-
vischen Ländern und mit der Hansa trieb, war unter anderem
auch die Kenntnis des Mittelniederdeutschen verbreitet,

Das erstarkte Moskauer Fürstentum brauchte für seine
diplomatischen und kommerziellen Beziehungen Dolmetscher,
Als Übersetzer benutzte man sehr oft politische Flüchtlinge
aus den Nachbarländern, oder man schickte junge Leute ins
Ausland, um dort fremde Sprachen zu lernen.

Auch Peter I. benutzte oft diesen Weg zur Verbreitung
fremdsprachlicher Kenntnisse. Junge Leute wurden auf län-
gere Zeit ins Ausland geschickt, wo sie sich nicht nur
handwerkliche Kenntnisse, sondern auch Fremdsprachen aneig-
neten. Zur Förderung fremdsprachlicher Kenntnisse empfahl
Peter I. den Adligen seines Landes, Ausländer zur Erzie-
hung ihrer Kinder anzuwerben, eine Methode, die später sehr
oft vom Adel angewandt wurde. Auch Kriegsgefangene mit gu-
ten Sprachkenntnissen wurden von Peter I. als Sprachlehrer
beschäftigt. Sehr bekannt war z.B. in Moskau die "viel-
sprachige Schule" des Pastors Glück, der während des Nordi-
schen Krieges als Kriegsgefangener aus dem lettischen Teil
Livlands /aus Marienburg, dem heutigen Alüksne/ nach Mos-
kau zwangsverschleppt wurde. Peter I. berief auch hervor-
ragende Spezialisten aus dem Auslande nach Rußland, wo ih-
nen bei ihrer Arbeit große Sonderrechte eingeräumt wurden.
Unter diesen Fachleuten gab es auch viele Deutsche. Der
Einfluß des Deutschen auf die russische Sprache war daher
dazumal verhältnismäßig groß. Er äußerte sich sowohl in
zahlreichen deutschen Lehnwörtern, die damals in das Russi-
sche eindrangen, als auch in vielen deutschen Ortsnamen
/wie z.B. Sankt Petersburg, Schlüsselburg, Peterhof usw./.

Deutsche Gelehrte spielten auch eine große Rolle an
der ersten russischen Universität in Moskau /von M.W.
Lomonossov 1755 gegründet/. Ihre bevorzugte Stellung mußte
natüremäßig den Widerspruch russischer Patrioten wecken. So

bekämpfte auch Michail Wassiljewitsch Lomonossow /1711 - 1765/, der Vater der russischen Wissenschaft, als wahrer Patriot seines Landes die privilegierte Stellung des Ausländer an der Universität. M.W. Lomonossow war übrigens auch ein sehr guter Kenner der deutschen Sprache, da er längere Zeit an deutschen Universitäten studiert hatte.

Katharina I. /1725 - 1727/, die Nachfolgerin Peters I., gründete das sogenannte "Akademische Gymnasium", einen Schultypus, an dem mehrere Fremdsprachen gelehrt wurden: neben dem Lateinischen und Griechischen auch Deutsch, Französisch und Italienisch. Von diesen Sprachen erfreute sich vor allem das Französische unter dem Adel einer immer größeren Popularität. Gute französische Kenntnisse galten als Merkmal echter Bildung und der Zugehörigkeit zur höheren Gesellschaftsklasse.

Die Zeit Katharinas II. /1762 - 1796/ - also die zweite Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts - könnte man als eine Blütezeit des Sprachstudiums in Rußland bezeichnen. Fremdsprachen wurden in den oben erwähnten "Akademischen Gymnasien/ getrieben. Sehr intensiv befaßte man sich auch mit den Fremdsprachen in den für die Kinder des Hochadels gegründeten Instituten, wie z.B. in dem für adlige Töchter gegründeten Smolny-Institut in Sankt Petersburg. Die Zöglinge dieses Instituts wurden in ein künstliches fremdsprachliches Milieu versetzt, wodurch die vollkommene Beherrschung der Fremdsprache ermöglicht wurde. In diesen privilegierten Lehranstalten lernte natürlich nur ein verschwindend kleiner Bruchteil der Bevölkerung des Landes. Die sogenannten "Hauptvolksschulen" erfaßten dagegen schon einen größeren Schülerkreis. Auch in diesen vierklassigen Hauptvolksschulen wurden Fremdsprachen obligatorisch gelernt. Dem Fremdsprachenunterricht waren in der Woche 3 - 6 Stunden vorgesehen. Als Fremdsprache lehrte man dabei gewöhnlich die Sprache des Nachbarlandes. So wissen wir z.B., daß in Irkutsk Chinesisch gelehrt wurde.

Als der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts stammt auch

die erste Vorschrift für Fremdsprachenlehrer, in der die Methodik des Fremdsprachenunterrichts kurz zusammengefaßt wird. Diese Vorschrift, die sich auf die "Sprachenlehweise" der Moskauer Universität stützt, enthält einige Hinweise, die modern anmuten. Das Hauptziel des Sprachstudiums ist wohl die Lektüre, jedoch wird auch dem Ausspracheunterricht große Aufmerksamkeit geschenkt. Die Grammatik spielt nur eine unwesentliche Rolle und ist der Lektüre untergeordnet. Sämtliche Beispiele, die die grammatischen Regeln veranschaulichen, sollen dem im Unterricht gelesenen Text entnommen sein. Diese "neue Methode" des Fremdsprachenunterrichts in der Hauptvolksschule fand auch rasch Eingang in den Gymnasien und geistlichen Seminaren.

Zu jener Zeit erschien in Rußland auch eine verhältnismäßig große Anzahl von Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht. Nach Angaben des russischen Sprachhistorikers S. Bulitsch erschienen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts 11 deutsche Grammatiken, 11 Fibeln, 4 Konversationsbücher, 6 Wörterbücher.

Die Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts entsprechen allerdings oft nicht den Erwartungen. Die Hauptschuld daran trugen die Lehrer. Als Fremdsprachenlehrer betätigten sich vor allem Ausländer, die die zu unterrichtende Fremdsprache wohl als Muttersprache beherrschten, jedoch gewöhnlich auf den Lehrerberuf gar nicht vorbereitet waren. Außerdem gab es unter diesen Ausländern sehr viele Abenteuerer, sittlich minderwertige Personen, die ihren Lehrerberuf nur als Broterwerb ausübten.

Anfang des 19. Jahrhunderts wurde dem Studium der neuen europäischen Sprachen wenig Aufmerksamkeit zugewendet. Schuld daran hatte die reaktionäre Politik der zaristischen Regierung unter Alexander I. und Nikolai I. Der Unterricht in den neuen Sprachen wurde vernachlässigt, da die Regierung befürchtete, daß mit den Sprachkenntnissen auch liberale und revolutionäre Ideen aus dem Ausland in Ruß-

land Eingang finden könnten. In den Gymnasien wurden deshalb die "toten" Sprachen als für das autoritäre Regime weniger gefährliche bevorzugt. Allerdings dauerte diese Vernachlässigung der neuen Fremdsprachen nicht lange. Die kapitalistische Entwicklung der Wirtschaft, die sich auch im rückständigen patriarchalischen Rußland immer entscheidender den Weg bahnte, führte in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zu bedeutenden Reformen nicht nur auf politischem und wirtschaftlichem Gebiet, sondern auch zu einem Umschwung im gesellschaftlichen Leben. Immer entschiedener sprach sich die öffentliche Meinung gegen den übermäßigen Unterricht in den alten Sprachen aus und betonte dabei den Nutzen und den Wert der neuen Sprachen. Deshalb wurde dem Fremdsprachenunterricht in den Mittelschulen wiederum größere Beachtung geschenkt. Von den neuen Sprachen wurden vor allem Französisch und Deutsch gelehrt, während Englisch in der Regel nur in den kaufmännischen Fachschulen /Kommerzschulen/ gelernt wurde. Was die Unterrichtsmethode anbelangt, so haben die Fremdsprachen hier keine eigenen Wege eingeschlagen, sondern richteten sich nach dem Vorbild des Westens. Die Fremdsprachen wurden wie die alten Sprachen bewußt auf der muttersprachlichen Grundlage gelehrt. Das Hauptziel war die Lektüre fremdsprachiger Texte. Das Anstreben dieses Zieles wurde auch von den hervorragenden Männern jener Zeit, wie von K. Uschinski, N. Dobroljubow, N. Tschernyschewski u.a. gefordert. Mit dem Aufkommen der Reformbewegung im Westen fanden sich auch in Rußland Anhänger derselben. Ihre Zahl wuchs ab 1901 beträchtlich, als für den Fremdsprachenunterricht ein neues Programm veröffentlicht wurde, das dem Sprachunterricht praktischere Ziele setzte. Zum Organ des methodischen Denkens wurde der "Pädagogische Anzeiger", ein Bulletin, das in deutscher Sprache herausgegeben wurde und hauptsächlich Fragen des Deutschunterrichts gewidmet war. Der erste Fremdsprachenlehrerkongreß wurde erst 1913 in Moskau abgehalten.

2. Der Fremdsprachenunterricht im bürgerlichen Estland

Im Abschnitt über die Bedeutung der deutschen Sprache als Unterrichtsfach an den Schulen Sowjetestlands wurde schon auf die Rolle, die diese Sprache im Laufe der Geschichte in Estland gespielt hat, hingewiesen. Das dort Gesagte soll hier nicht mehr wiederholt werden, es soll bloß der Fremdsprachenunterricht in Estland zur Zeit der bürgerlich-nationalistischen Diktatur /1918 - 1940/ behandelt werden.

Wie bekannt, gelang es der estnischen Bourgeoisie, die Macht zu ergreifen und dank der Unterstützung ausländischer konterrevolutionärer Kräfte Estland von Rußland zu lösen. Nicht nur finnische und deutsche Söldner nahmen am Bürgerkrieg teil, sondern auch die englische Flotte griff in das Kampfgeschehen ein. So kam es zur Gründung des bürgerlichen estnischen Freistaates, der faktisch eine vom ausländischen Kapital abhängige Halbkolonie darstellte. Die bürgerliche Regierung verwirklichte demgemäß auch eine Politik, die den Wünschen ihrer Brotherren entsprach. Im Osten wurde die Grenze durch einen Stacheldrahtzaun hermetisch geschlossen und aus den Schulen wurde das Russische fast gänzlich verdrängt - aus Furcht vor der werbenden Macht sozialistischer Ideen.

Als erste Fremdsprache sollte in den Schulen das Englische eingeführt werden, da die Sympathie der Regierungsclique vollständig dem reaktionären England gehörte, durch dessen tatkräftige Unterstützung sie ja an die Macht gelangt war. Diese Absicht ließ sich jedoch damals noch nicht verwirklichen, da es im Lande noch keine genügend große Anzahl von Englischlehrern gab. An hochqualifizierten Deutschlehrern herrschte dagegen kein Mangel. So geschah es denn, daß vorläufig Deutsch als erste und

Englisch als zweite Fremdsprache in den Schulen eingeführt wurden. Französisch wurde nur an einigen Schulen gelehrt /vor allem am Französischen Lyzeum in Tallinn/. Als dritte Fremdsprache wurde an einigen Schulen Latein getrieben.

Die Einteilung der Fremdsprachen in eine erste und zweite bedeutete einen gewissen Wertunterschied. Mit dem Studium der ersten Fremdsprache begann man in der Volksschule /in der 5. Klasse/ und dazu war auch eine verhältnismäßig große Stundenzahl vorgesehen. Der Unterricht in der zweiten Fremdsprache dagegen begann erst im Gymnasium /in der 2. Klasse/ mit einer geringeren wöchentlichen Stundenzahl.

Die damalige estnische Einheitsschule gliederte sich in zwei Stufen: in die sechsklassige unentgeltliche Volksschule und in das fünfklassige Gymnasium.

Der Unterricht in der ersten Fremdsprache begann, wie schon oben erwähnt, in der 5. Klasse der Volksschule. In der 5. und 6. Klasse der Volksschule wie auch in der 1. Klasse der Gymnasiums benutzte man dabei ein entsprechendes Lehrbuch. Die gebräuchlichsten deutschen Lesebücher jener Zeit waren: E. Mitt und E. Jaanwärg "Deutsches Lesebuch", H. Pezold und E. Proffen "Saksa keele lugemisraamat" /"Deutsches Lesebuch"/, späterhin auch E. Kobolt "Saksa keele tööraamat keskkoolile" I ja II osa /Deutsches Arbeitsbuch für Mittelschulen" I. und II. Teil/. Als Grammatikbuch wurde die deutsche Grammatik von J. Stein und H. Wachmann benutzt. Diese Grammatik /I. Teil - Etymologie, II. Teil - Syntax/, die auch mit entsprechenden Übungen versehen war, erfüllte ihren Zweck vor allem dadurch verhältnismäßig gut, da sie sich nur auf das unbedingt Notwendige und Wesentlichste beschränkte. Von der zweiten Gymnasialklasse an benutzte man als Lektüre Werke deutscher Autoren, anfangs in einer für Unterrichtszwecke adaptierten Ausgabe. Solche für den Schulgebrauch mit einem Wörterverzeichnis versehenen Werke deutscher Autoren gab es eine ganze Reihe. Am bekanntesten waren die im Ver-

lag "Loodus" erschienenen Büchlein, die sich auch gut zur Hauslektüre eigneten, da es hier Bücher sowohl für Anfänger als auch für fortgeschrittene Schüler gab. Von der 3. Klasse des Gymnasiums an begann auch der Literaturunterricht. In der 3. Klasse wurden die ältesten deutschen Schriftdenkmäler besprochen, in der 4. Klasse kamen die Klassiker an die Reihe und in der 5. Klasse die Romantiker und einige Vertreter der neuen deutschen Literatur. Beim Literaturunterricht benutzte man die Literaturgeschichte von H. Pezold /in 3 Teilen/. Die meistgebräuchliche Form von schriftlichen Arbeiten im Gymnasium war die Wiedererzählung, in den oberen Klassen wurden auch Aufsätze geschrieben.

Die allgemeinen psychologischen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Deutschunterricht waren nicht besonders günstig. Wurde doch seitens der herrschenden Klasse, der nationalistisch gesinnten Bourgeoisie, der nationale Haß geschürt. Der Deutsche galt als Erbfeind des estnischen Volkes. Der Deutschlehrer hatte es deshalb oft nicht leicht, seine Schüler im Geiste der Völkerverständigung zu erziehen und in ihnen das notwendige Interesse für das Studium der deutschen Sprache zu wecken.

Trotzdem konnte man mit den Ergebnissen des Deutschunterrichts zufrieden sein. Die Mehrzahl der Schüler war fähig, bei der Abgangsprüfung einen deutschen Aufsatz zu schreiben und entweder ein freies Thema oder ein Thema im Zusammenhang mit dem in der Klasse durchgearbeiteten Material zu behandeln.

Dieser durchschnittlich gute Erfolg des Deutschunterrichts läßt sich durch folgende Umstände erklären:
1/ Deutsche Sprachkenntnisse waren im Lande, besonders unter der älteren Generation, noch ziemlich verbreitet. Die Schüler kamen im öffentlichen Leben öfters unmittelbar mit der deutschen Sprache in Berührung und lernten sie als Verständigungsmittel benutzen.

2/ Die meisten Deutschlehrer beherrschten ihr Fach gut und waren auch methodisch gut vorbereitet.

3/ Es gab gute Lehrmittel in ausreichender Menge.

4/ In den Schulen wurde eine strenge Selektion durchgeführt. Wer mit den Kenntnissen der Klasse nicht Schritt halten konnte, blieb zurück und mußte die Schule verlassen.

5/ Die besonders von den Angehörigen zahlenmäßig kleiner Völker tief empfundene Notwendigkeit, Fremdsprachen zu beherrschen. 1934 kam es zu einer von langer Hand vorbereiteten "Fremdsprachenreform". Englisch wurde die erste, Deutsch die zweite Fremdsprache. Das bedeutete natürlich, daß die Anforderungen an die deutschen Sprachkenntnisse bedeutend herabgesetzt wurden.

Den Anstoß zu dieser "Sprachreform" gab die sogenannte "Bewegung der Freiheitskämpfer" /"vapsid"/, die profaschistisch orientiert war. Unter dem Druck der öffentlichen Meinung sah sich die Regierung gezwungen, schließlich gegen die "Freiheitskämpfer" einzuschreiten. Die tat es allerdings nur, um ihre eigene Macht zu festigen und sich diktatorische Vollmachten anzueignen. Ihre ultrareaktionäre bildungsfeindliche Haltung bewies die Regierung durch ihre Schulreform. Um der "Überproduktion von Gebildeten" Einhalt zu gebieten, wurde die Aneignung einer abgeschlossenen Mittelschulbildung noch schwerer gemacht. Der Besuch der Mittelschule, der zum Hochschulstudium berechtigte, wurde um ein volles Jahr verlängert. Somit konnten nur die wohlhabenderen Schichten der Bevölkerung ihren Kindern eine vollständige Mittelschulbildung ermöglichen. Die bis dahin bestehende Einheitsschule wurde faktisch liquidiert. Es gab nun vier Schultypen: die Volksschule, die Realschule, das Progymnasium und das Gymnasium. Die unten folgende Tabelle veranschaulicht diese Schultypen in ihrem Verhältnis zueinander.

Gymnasium

	3	III. Kl.	2	3
	4	II. Kl.	2	3
	4	I. Kl.	2	3
5	III. Kl.	3		3
5	II. Kl.	3		3
6	I. Kl.			3
Realschule	VI. Kl.			3
	V. Kl.			3
	IV. Kl.			3
	III. Kl.			3
	II. Kl.			3
	I. Kl.			3

Progymnasium

Volksschule

Der Fremdsprachenunterricht in der bürgerlichen
Schule Estlands nach der "Fremdsprachenreform"

Die arabischen Ziffern bezeichnen die wöchentliche Stundenzahl, wobei die englischen Stunden links und die deutschen rechts vermerkt sind. In der V. und VI. Klasse der Volksschule war der Fremdsprachenunterricht fakultativ. Praktisch bedeutete das soviel, daß es in den meisten Schulen auf dem Lande keinen Sprachunterricht gab, da immer noch großer Mangel an Englischlehrern herrschte. Nur der Besuch der Volksschule war unentgeltlich. In den anderen Schultypen wurde Schulgeld erhoben. Ein Vergleich der Stundenzahl in den Fremdsprachen zeigt, daß im Progymnasium, dessen Besuch mit größeren Kosten verbunden war,

mehr Fremdsprachenstunden vorgesehen waren, wodurch die Schüler dieser Schule für das Gymnasium besser vorbereitet waren als die Realschüler. In der Realschule wurde die II. Fremdsprache nur zwei Jahre, im Progymnasium dagegen drei Jahre gelernt. /Einige Realschulen führten daher in der I. Klasse Deutsch als wahlfreies Fach ein./ Wenn man dabei noch in Betracht zieht, daß der Fremdsprachenunterricht in der Realschule sowieso unproduktiver war - Schuld daran hatte die größere Schülerzahl in den Klassen der Realschule, die sich zum größten Teil aus der Landjugend rekrutierte - so ist es verständlich, daß die Absolventen der Realschule für eine erfolversprechende Arbeit im Gymnasium schlecht vorbereitet waren. Allerdings sollten - laut amtlichen Bestimmungen - die geringeren Kenntnisse in der zweiten Fremdsprache für den Eintritt ins Gymnasium kein Hindernis bilden. Besonders schlimm war es jedoch, daß die Schüler der Realschule, falls sie in den Hauptfächern nicht vorwärtskamen, vom Fremdsprachenunterricht überhaupt befreit werden konnten.

Ein Schüler, der das Progymnasium und dann das Gymnasium besuchte, hatte in der zweiten Fremdsprache /im Laufe von 6 Jahren/ insgesamt 465 Stunden, ein Schüler dagegen, der aus der Realschule ins Gymnasium kam, nur 372 Stunden/ im Laufe von 5 Jahren.

Diese Stundenzahl ist offensichtlich zu gering, um eine Fremdsprache zu erlernen, und das um so mehr, als der Schüler in der zweiten Fremdsprache auch nicht mit häuslichen Arbeiten überbürdet werden durfte. Der Deutschunterricht fristete somit als zweite Fremdsprache ein Schattendasein. Für den Deutschlehrer ergab sich daraus keine besonders Arbeitsfreude, da er sich nicht an den guten Leistungen seiner Schüler erfreuen konnte.

Diese unerfreuliche Lage änderte sich von Grund aus, als am 21. Juni 1940 die faschistische Diktatur gestürzt wurde und die Tür zur Bildung sich allen weit öffnete.

3. Der Fremdsprachenunterricht in der Sowjetunion nach der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution

Die Große Sozialistische Oktoberrevolution bedeutete nicht nur den Beginn einer neuen Epoche im wirtschaftlichen und politischen Leben der Völker Rußlands, sondern schuf auch die Voraussetzungen für einen bis dahin nicht für möglich gehaltenen Aufschwung des kulturellen Lebens. Dabei hatte die junge Sowjetmacht die größten Schwierigkeiten zu überwinden. War doch das zaristische, halbfeudale Rußland eines der kulturell rückständigsten Länder Europas. Das Niveau der Volksbildung lag sehr niedrig. Die Mehrzahl der Bevölkerung konnte weder lesen noch schreiben. Laut statistischen Angaben gab es im Jahre 1897 in Rußland 78,9% Analphabeten. In den Schulen, in denen der Religionsunterricht eine große Rolle spielte, wurden die Kinder zu willigen und gehorsamen Dienern der herrschenden Minderheit erzogen. Die höheren Schulen waren praktisch den Kindern des Volkes unzugänglich.

Die Oktoberrevolution beseitigte das Bildungsmonopol der herrschenden Klasse und öffnete den Volksmassen den Weg zur Bildung. Die Bildung diente nun erstmalig in der Geschichte der Menschheit den Interessen der überwiegenden Mehrheit des Volkes, den Arbeitern und Bauern. Unmittelbar nach der Revolution wurde mit der Umgestaltung und dem Neuaufbau des Volksbildungswesens begonnen. Eine gewaltige Aufgabe stand vor dem jungen Sowjetstaat: ein kulturell rückständiges Land in kürzester Zeit in ein kulturell vorbildliches zu verwandeln. Die alten Lehranstalten erwiesen sich dazu als untauglich und mußten liquidiert werden, um neuen Raum zu machen. Das war ein besonders schweres Unternehmen, da es dafür keine geschichtlichen Vorbilder und Erfahrungen gab. Die ersten 15 Jahre waren

daher eine Zeit des Experimentierens, nicht frei von gefährlichen und schädlichen Auswüchsen auf dem Gebiet des Erziehungswesens.

Der Fremdsprachenunterricht wurde in den ersten Jahren der Sowjetmacht /1917 - 1923/ wenig berücksichtigt, da es in den ersten Jahren nach der Revolution vordringlichere Aufgaben zu lösen gab, wie z.B. die Schaffung einer einheitlichen Schule, die Einführung der allgemeinen Schulpflicht, die Einführung der Koedukation, die Beseitigung des Analphabetentums u.dgl.m. Die entschlossene Bewältigung all dieser Aufgaben führte zu einem Aufschwung in der Volksbildung, wie ihn die Geschichte bisher nicht gekannt hat, zu einer wahren Kulturrevolution. Der Fremdsprachenunterricht wurde jedoch vorerst in den Hintergrund gedrängt,

Die Führer der Revolution, der internationalen Arbeiterbewegung, waren meist auch gute Fremdsprachenkenner und waren sich der Bedeutung der Fremdsprachen vollkommen bewußt. Wir wissen, daß W.I. Lenin nicht nur viele Fremdsprachen in Wort und Schrift beherrschte, sondern sich auch für den Fremdsprachenunterricht interessierte. Es wurden aber auch damals andere, sonderbare Ansichten über den Wert des Fremdsprachenunterrichts laut. So erschien ein Artikel von Gerlach* über den scheinbaren Bildungswert der Fremdsprachen. In diesem Artikel wird der Bildungswert der Fremdsprachen verneint. Das Erlernen einer Fremdsprache beruhe - nach Ansicht des Verfassers - nur auf mechanischem Lernen, belaste bloß das Gedächtnis und entwickle keineswegs die intellektuellen Fähigkeiten des Schülers. Viele führende Funktionäre im Volkskommissariat fürs Bildungswesen sahen damals in den Fremdsprachen ein "bürgerliches Überbleibsel", da ja im zaristischen Rußland die Fremdsprachen ein Privileg des Adels und der Bourgeoisie waren.

* Der Artikel von Gerlach "Мнимая образовательная ценность иностранных языков" findet sich im Sammelband "Интернациональные проблемы социальной педагогики", Москва, 1919.

So läßt es sich auch erklären, daß Fremdsprachen bis zum Schuljahr 1923/24 in der Mittelschule nur fakultativ gelehrt wurden.

Im Schuljahr 1923/24 wurden die Fremdsprachen jedoch wiederum als Pflichtfach in die Mittelschulen eingeführt, da die Diskussion über den Bildungswert der Fremdsprachen zugunsten derselben ausfiel. Damit begann die zweite Periode des Fremdsprachenunterrichts, die bis 1932 andauerte.

Das erste sowjetische Programm des Fremdsprachenunterrichts wurde ausgearbeitet und erschien am 16.07.1923. Es wurden auch die ersten sowjetischen Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht Herausgegeben. /Bis dahin hatte man die alten Lehrbücher benutzt, für den Deutschunterricht z.B. die deutschen Lesebücher von Glaeser und Pezold und von L. Jakobson/.

Das Ziel, das sich der Fremdsprachenunterricht setzte, war die rein rezeptive Sprachbeherrschung. Die Schüler sollten fremdsprachige Texte mittlerer Schwierigkeit mit Hilfe eines Wörterbuches übersetzen können. Übersetzt wurden insbesondere technische Texte, denn es war ja die Zeit der beschleunigten Industrialisierung unseres Landes.

Die produktive Beherrschung der Sprache wurde ausdrücklich abgelehnt mit der Begründung, daß es dazu in der Schule zu wenig Zeit gäbe und daß die Schüler außerdem nach Beendigung der Schule sowieso keine Gelegenheit mehr hätten, ihre produktiven Sprachkenntnisse anzuwenden.

Als Unterrichtsmethode wurde die anschaulich-intuitive, die direkte Methode empfohlen, aber auch die Übersetzung wurde ausdrücklich gestattet und in der Schulpraxis bevorzugt angewendet.

Als führende Methodiker jener Zeit sind vor allem L. Tschërba und K. Ganchina zu nennen. Die erzielten Erfolge im Fremdsprachenunterricht entsprachen jedoch des öfteren nicht den Erwartungen. Das fortwährende Suchen nach neuen Wegen im Unterricht führte zu einem Experimen-

tieren, das letzten Endes der systematischen und planmäßigen Arbeit Abbruch tat. Kleinbürgerlich-anarchistische Strömungen der westlichen Reformpädagogik fanden in jenen Jahren Eingang im sowjetischen Schulwesen, getarnt natürlich in einem radikal revolutionären Gewand.

Schon 1922 erschien das vom "Staatlichen Gelehrtenbeirat" (JYC) beim Volkskommissariat fürs Bildungswesen (Наркомпрос) ausgearbeitete Programmschema des Gesamtunterrichts /Схема комплексных программ/. Danach wurden die einzelnen Schulfächer als solche liquidiert und durch Sachzusammenhänge ersetzt. Der gesamte Lehrstoff wurde in drei große Gruppen eingeteilt: Natur, Arbeit und Gesellschaft. Nicht einzelne Fächer wurden erarbeitet, sondern zusammengesetzte Themen, wie z.B. "Unser Dorf", "Unsere Haustiere", "Der Wald" usw. Diese Programme des Gesamtunterrichts waren das Ergebnis der kritiklosen Übernahme einiger Ideen der neusten bürgerlichen Pädagogik. Sie ermöglichten keinerlei systematische Wissensvermittlung, von der Aneignung einer Fremdsprache konnte keine Rede sein.

Auch der sogenannte "Daltonplan" übte zu jener Zeit einen großen Einfluß auf das sowjetische Schulwesen aus. Unter dem "Daltonplan" versteht man den Unterrichtsplan der nordamerikanischen Lehrerin Helen Parkhurst, der von ihr ab 1905 erprobt und später in der Stadt Dalton durchgeführt wurde. Nach der Stadt Dalton hat dieser Plan auch seinen Namen erhalten und findet noch heutzutage seine Verwendung in den kapitalistischen Staaten, vor allem in den USA und in England. Das wichtigste Merkmal dieses Planes ist die Auflösung des Klassenunterrichts. Es werden Facharbeitsräume geschaffen, in denen die Schüler vorgeschriebene Aufgaben selbständig bearbeiten. Der Daltonplan ist somit eine individualisierende Schule der Selbstbeschäftigung, in der der Lehrer im wesentlichen nur die Rolle eines Beraters spielt.

Die Grundidee des Daltonplanes fand ihre Widerspiegelung in der sogenannten Methode der Projekte der damaligen

Sowjetschule. Diese "Projektmethode /Метод проектов/ sah die Behandlung gewisser aus dem Zusammenhang gerissener Themenkreise vor, wie z.B. "Wir helfen bei der Kollektivisierung des Dorfes", "Wir kämpfen für die Erfüllung des industriellen Finanzplanes" usw. Der Lehrer wurde dabei vollkommen in die Rolle eines Beraters und Beobachters gedrängt. Diese Projektmethode war für die Aneignung von Kenntnissen und die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten um so weniger geeignet, als sie sich mit der sogenannten "Laboratoriumsmethode kollektiver Arbeitsbrigaden" verband /бригадно-лабораторный метод/. Auf Grund dieser Methode wurden nicht die Kenntnisse und Leistungen der einzelnen Glieder einer Gruppe zensiert, sondern die ganze Gruppe, das Kollektiv als solches.

Auch die antileninsche Theorie "Vom Absterben der Schule" trug das Ihrige zur Entwertung des traditionellen Schulbetriebs bei. Auf Grund dieser Theorie vom Absterben der Schule, die sich auf einige falsch verstandene Aussprüche von Karl Marx stützte, sollten die Kinder in die Produktion eingeschaltet werden, um im Betriebe die für die Bildung nötigen Kenntnisse zu erwerben.

Alle diese methodischen Auswüchse und pädagogischen Entstellungen beseitigten das Klassen-Stunden-System der Schule und erschwerten die Aneignung fester und systematischer Kenntnisse und die Entwicklung dauerhafter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie untergruben letztlich die Ordnung und Disziplin in der Schule. Die Kommunistische Partei der Sowjetunion sagte darum allen diesen schädlichen und falschen pädagogischen Ansichten den entschiedenen Kampf an, denn die Verwirklichung dieser unmarxistischen Ideen hätte zu einem Sinken des allgemeinen Bildungs- und Kulturniveaus geführt und dadurch auch die sozialistische Umgestaltung des Landes ernstlich gefährdet. In einer Reihe von Beschlüssen verurteilte das ZK der KPdSU / B / den reaktionären Charakter dieser pädagogischen Ansichten und ihre schädlichen Auswirkungen wurden entschlossen be-

seitigt.

Von größter Bedeutung für den Unterricht war die Verordnung des ZK der KPdSU / B / vom 25. Aug. 1932 "Über die Lehrpläne und die Ordnung in der Elementar- und Mittelschule". Diese Verordnung war von so entscheidender Bedeutung auch für den Fremdsprachenunterricht, daß sie den Beginn einer neuen, der dritten Periode des Fremdsprachenunterrichts /1932 - 1941/ bezeichnete. In dieser Verordnung wurde die Laboratoriumsmethode kollektiver Arbeitsgruppen entschieden verurteilt. Ein fester Stundenplan wurde eingeführt und die Unterrichtsstunde als organisatorische Hauptform des Unterrichtsprozesses anerkannt. Der Erwerb umfassender, systematischer Kenntnisse wurde gefordert, wobei die Kontrolle und Zensierung der Kenntnisse eines jeden einzelnen Schülers erfolgen sollte. Der Arbeit und der Verantwortung des Lehrers im Unterrichtsprozeß wurde eine größere Bedeutung beigemessen. Entschiedene Maßnahmen zur Hebung der bewußten Disziplin in der Schule wurden getroffen. Die Verordnung regelte auch den Fremdsprachenunterricht in der Schule. Die Forderung wurde erhoben, daß jeder Absolvent der Mittelschule unbedingt eine Fremdsprache beherrschen muß, eine Forderung, die bis auf den heutigen Tag ihre Gültigkeit behalten hat. Nur ist der Inhalt des Begriffes der Sprachbeherrschung im Laufe der Jahre verschieden gedeutet worden. Verstand man in den 30er Jahren unter der Sprachbeherrschung vor allem die Fähigkeit der Schüler, fremdsprachige Texte mit Hilfe eines Wörterbuches zu verstehen, also eine rezeptive Sprachbeherrschung, so hat sich in den folgenden Jahren, besonders nach dem Großen Vaterländischen Kriege, die Bedeutung der produktiven Sprachbeherrschung, des praktischen Sprechkönnens, immer mehr in den Vordergrund geschoben. Diese Bedeutungsverschiebung des Begriffes Sprachbeherrschung ist natürlich durch die gesamte geschichtliche Entwicklung unseres Landes bedingt. Nach dem Großen Vaterländischen Krieg genießt die UdSSR ein besonders großes Ansehen.

Unsere Beziehungen zu den anderen Ländern der Welt gestalten sich von Jahr zu Jahr immer enger, und unsere Bürger werden immer häufiger in die Lage versetzt, ihre Fremdsprachenkenntnisse praktisch zu verwerten. Somit ist die praktische Beherrschung von Fremdsprachen ein Erfordernis unserer Zeit.

Am 12. Febr. 1933 erschien die Verordnung des ZK der KPdSU/B/ über die Herausgabe stabiler Lehrbücher. Auf Grund dieser Verordnung erschienen dann, für jede Klasse gesondert, Lehrbücher der Fremdsprachen. Diese Lehrbücher wiesen verschiedene Mängel auf. Sie waren zu wenig gefühlbetont, da sie hauptsächlich politische und technische Texte enthielten. Die schöne Literatur fand zu wenig Beachtung. Die Lesestücke eigneten sich mehr zum Lesen und Übersetzen als zur Entwicklung der Sprechfertigkeit. Sie waren überladen mit neuen, ziemlich planlos gewählten Wörtern, von denen sehr viele nur einmal vorkamen und sich in den folgenden Texten nicht mehr wiederholten. In den Übungen wurde die Bedeutung der Grammatik überschätzt. Ein großer Mangel dieser zentral herausgebrachten Lehrbücher bestand auch darin, daß sie in allen Sowjetrepubliken benutzt werden mußten und die besonderen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts in jeder einzelnen Sowjetrepublik nicht beachtet wurden.

Trotz dieser erheblichen methodischen Mängel bedeutete die Herausgabe stabiler Lehrbücher doch einen bedeutenden Schritt vorwärts, da sie die Voraussetzung für die Entstehung einer gewissen Tradition im Fremdsprachenunterricht schufen.

Mit den erhöhten Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht wurde auch das Problem der Kader von Fremdsprachenlehrern brennend. Die Regierung löste es, indem für die Heranbildung von entsprechenden Fachkräften eine genügende Anzahl von Sprachinstituten und Sprachfakultäten gegründet wurde, wo sich die Studenten - die künftigen Sprachlehrer - eine umfassende pädagogische und philolo-

gische Bildung aneignen können.

In jenen Jahren läßt sich ein wachsendes Interesse für Fragen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts feststellen. Zu den bekanntesten Methodikern jener Zeit gehören. I. Grusinskaja (Verfasserin einer Methodik des Englischen), A. Ljubarskaja (Verfasserin einer Methodik des Französischen), H. Goldstein und R. Rosenberg (Verfasser der in deutscher Sprache geschriebenen "Methodik des neusprachlichen Unterrichts", Moskau 1938), L. Tscherbe, K. Pogodilow, I. Rachmanow, S. Tswetkowa und viele andere. Ab 1934 erscheint auch die Fachzeitschrift für Methodik des Fremdsprachenunterrichts "Иностранные языки в школе".

Unsere Sowjetmethodiker stützten sich in ihren Ansichten im wesentlichen auf die Methodik des Fremdsprachenunterrichts im Auslande, wobei die bewußt-vergleichende Richtung der vermittelnden Methode besonders hervorgehoben wurde.

Als im Jahre 1937 Eintrittsprüfungen in die Universität eingeführt wurden und unter den Fächern dieser Prüfungen auch eine Fremdsprache vorgesehen war, gewannen die Fremdsprachen als Schulfach noch mehr an Bedeutung.

Am 22. Juni brach der Große Vaterländische Krieg aus, der auch für die fernere Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts von entscheidender Bedeutung war und deshalb als Beginn einer neuen Entwicklungsperiode im Fremdsprachenunterricht der UdSSR betrachtet werden kann. Kamen doch Millionen von Sowjetmenschen durch den Krieg in unmittelbare Berührung mit den Vertretern fremder Völkern, und die Notwendigkeit, sich mit ihnen zu verständigen, war während des Krieges dringender denn je. Auch nach dem Kriege wurde die Bedeutung der praktischen Sprachbeherrschung aufs schärfste empfunden. Der

heldenmütige Kampf des Sowjetvolkes im Großen Vaterländischen Kriege hatte das internationale Ansehen und die Autorität der Sowjetunion ungeheuer gehoben. Die Beziehungen der UdSSR zu den anderen Ländern und Völkern des Erdballs gestalteten sich immer enger und intensiver. Das Bedürfnis nach einer praktischen mündlichen Beherrschung der Fremdsprachen wurde immer dringlicher und mußte schließlich auch von unserer Schule berücksichtigt werden. Immer mehr Stimmen wurden laut, die für eine Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts eintraten. Neben dem rezeptiven Verständnis fremdsprachiger Texte sollte auch die mündliche Sprachbeherrschung mehr berücksichtigt werden.

In den Jahren des Personenkults fanden diese neuen Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht allerdings nur sehr langsam ihre Widerspiegelung in den amtlichen Unterrichtsprogrammen. So galt noch bis zum Jahre 1958, in dem unsere Schule reformiert wurde, die bewußt-gegenüberstellende Methode als das allgemein anerkannte Unterrichtsverfahren.

Von Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht in der Periode von 1941 - 1958 wäre noch folgendes zu erwähnen.

Im Jahre 1943 wird die führende pädagogisch-wissenschaftliche Institution der Sowjetunion - die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR - gegründet. In einem der sieben wissenschaftlichen Institute der Akademie - im Institut für Methodik - gibt es auch eine Abteilung des Fremdsprachenunterrichts. Dank der fruchtbaren Arbeit dieser Abteilung haben unsere Sowjetmethodiker auf verschiedenen Gebieten ihres Faches gute Erfolge erzielt, und zwar

a/ in der Erforschung der Geschichte der Fremdsprachenmethodik/ I. Rachmanow "Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских языков";

- b/ im Anfangsunterricht /Hier haben sich unsere Methodiker besonders um die Ausarbeitung eines orthoepischen Kursus **Вводный курс** bemüht/;
- c/ in der Herausgabe neuer zweckdienlicher Lehrbücher /Die meisten Sowjetrepubliken geben nun eigene, den örtlichen Unterrichtsbedingungen angepaßte Lehrbücher heraus/;
- d/ in der Rationalisierung des Lehrstoffes /Es wurde z.B. ein Minimum-Wörterbuch herausgegeben. Näheres darüber bringt der Abschnitt über den Wortschatz des Schülers/;
- e/ in der Herausgabe einer Reihe von Lehrbüchern der Methodik;
- f/ im Fremdsprachenunterricht in den Schulen der nationalen Minderheiten, in denen neben dem Russischen eine Fremdsprache gelehrt wird.

Die methodischen Ansichten der Sowjetmethodiker dieser Periode wurden von V. Rauschenbach* folgendermaßen kurz zusammengefaßt:

- " a/ Fremdsprachen sind ein Mittel der allgemeinen Bildung und der kommunistischen Erziehung der Kinder; durch sie wird auch die Muttersprache besser verstanden;
- b/ das bewußte Erlernen der Sprachen im Alter von 11 bis 17 Jahren wird dem intuitiven vorgezogen als einzig richtig vom Standpunkt des dialektischen Materialismus und der Praxis;
- c/ Methodik als Wissenschaft ist eng verbunden mit der Psychologie, Physiologie, Pädagogik und Sprachwissenschaft, die zur Lösung methodischer Fragen herangezogen werden müssen."

* V. Rauschenbach. Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Rußland. Fremdsprachenunterricht 1953, Heft 1, Seite 28

Der Fremdsprachenunterricht hatte auch in dieser Periode mit gewissen Schwierigkeiten zu kämpfen. In der Sprachwissenschaft hatte nämlich die "japhetische Theorie" der Sprache des sowjetischen Sprachwissenschaftlers Nikolai Marr /1865 - 1934/ als eine "neue Lehre von der Sprache" absolute Anerkennung gefunden. Nach dieser "neuen Lehre" galt auch die Sprache wie die Kunst, die Wissenschaft, das Recht usw. als ideologischer Überbau der ökonomischen Basis der Gesellschaft. Andere Auffassungen über das Wesen der Sprache waren verpönt und wurden von den Anhängern Marrs verfolgt. Auch die Sprachlehrer wurden dadurch vor die unlösbare Aufgabe gestellt, beim Sprachunterricht in der Schule auf den Klassencharakter der Sprache, auf ihre Klassenverbundenheit hinzuweisen. Die angeregte Diskussion über Fragen der Sprachwissenschaft fand ihren Abschluß 1950 durch die Verurteilung der pseudomarxistischen Auffassungen Marrs. Die Verurteilung der "neuen Lehre von der Sprache" bedeutete damals nicht nur einen Fortschritt in der Entwicklung der sowjetischen Sprachwissenschaft, sondern auch im Sprachunterricht. Ist doch der Sprachunterricht letzten Endes auf engste verbunden mit der zur Zeit herrschenden Ansicht in der Linguistik über das Wesen der Sprache.

Im Jahre 1953 wurden neue Lehrprogramme veröffentlicht und mit der Ausgabe neuer Lehrbücher wurde begonnen.

Von größter Wichtigkeit war das Gesetz "Über die Festigung der Verbindung der Schule mit dem Leben und die weitere Entwicklung des Systems der Schulbildung in der UdSSR". Dieses Gesetz, das am 12. Nov. 1958 verabschiedet wurde, bezeichnete den Beginn einer neuen historischen Etappe in der sowjetischen allgemeinbildenden Schule. Es wurde die heute bestehende acht- und elfklassige allgemeinbildende polytechnische Schule geschaffen. Auch für den Fremdsprachenunterricht beginnt mit diesem Gesetz die fünfte Periode ihrer Entwicklung, in der wir heute stehen.

Der Grundgedanke der Schulreform bestand darin, die Arbeit der Schule noch enger mit den Erfordernissen des

Lebens und mit der Praxis des kommunistischen Aufbaus zu verbinden und so die Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation in unserem Lande auf eine neue, höhere Stufe zu heben, Die allgemeinbildende polytechnische Schule stellt sich die Aufgabe, nicht nur Kenntnisse zu vermitteln, sondern vor allem auch Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die die Anwendung der Kenntnisse gewährleisten. Auf den Fremdsprachenunterricht angewandt bedeutet es, daß die Schüler die Sprache auch als Verständigungsmittel gebrauchen lernen. In erster Linie kommt es also auf die praktische Sprachbeherrschung an und daher sind diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die den Gebrauch der Sprache fördern. Alles Abstrakte und alles überflüssige Theoretisieren ist auszumerzen. Kenntnisse, die die Schüler nicht anzuwenden verstehen, sind unnützer Ballast. Das verstehende Hören und das eigene Sprechen der Schüler bilden auch die Basis für das verstehende Lesen, für das richtige Verstehen fremdsprachiger Texte. Die vorrangige Entwicklung der Hör- und Sprechfertigkeit gilt besonders für den Anfangsunterricht.

Einen weiteren Meilenstein in der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der UdSSR stellte ferner der Beschluß des Ministerrats der UdSSR vom 27. Mai 1961 "Über die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts" dar. In diesem Beschluß wurden die bisherigen unbefriedigenden Leistungen des Fremdsprachenunterrichts einer scharfen Kritik unterzogen. Die Mängel im Fremdsprachenunterricht wurden vor allem durch die falsche Zielsetzung erklärt, die sich auf das Lesen und Übersetzen orientierte. Auch die damals geltenden Lehrbücher und Lehrprogramme dienten einseitig dem Ziel der rezeptiven Sprachbeherrschung. Der Beschluß des Ministerrats stellte daher die praktische Sprachbeherrschung in den Mittelpunkt des Unterrichts. Der Schüler soll lernen, sich der Fremdsprache als Verständigungsmittel zu bedienen und auch fähig sein, einen fremdsprachigen Text ohne Zuhilfenahme eines Wörterbuches zu verstehen.

Um diese weitgesteckten Ziele zu erreichen, wurden eine Reihe zweckdienlicher Maßnahmen getroffen. Einige von ihnen seien hier genannt.

Im Verlauf der nächsten 3 - 4 Jahre müssen neue Lehrbücher herausgegeben werden, die maximal der Herausbildung von Sprechfertigkeiten dienen.

Klassen mit mehr als 25 Schülern werden im Sprachunterricht in zwei Gruppen geteilt. Die Aufteilung der Klassen in Gruppen sollte im Schuljahr 1961/62 in den 5. Klassen beginnen und im Verlauf von sieben Jahren beendet werden.

In den Jahren 1961 - 1965 soll an nicht weniger als 700 allgemeinbildenden polytechnischen Schulen der Fremdsprachenunterricht schon im ersten Schuljahr beginnen. Außerdem sollen an diesen Schulen einige Unterrichtsfächer in der Fremdsprache erteilt werden. /In Sowjetestland sollen 12 solcher Schulen eröffnet werden/. Nach den Angaben von O. Moskalskaja* wurden Schulen dieses Typs versuchsweise in den Jahren 1948 und 1949 in Moskau und Leningrad eröffnet. In diesen Schulen begann der Fremdsprachenunterricht in der zweiten Klasse. Die Zahl der für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Stunden betrug insgesamt 1253 im Vergleich zu 736 Stunden an den anderen Schulen. Außerdem wurden einige Fächer in der Fremdsprache erteilt: Geographie der Erdteile /6. Klasse/, ökonomische Geographie des Auslands /10. Klasse/, neue und neueste Geschichte /9.- 11. Klasse/, Elektrotechnik und Maschinenkunde /9.- 11. Klasse/. Das bedeutete zusätzlich 713 Stunden in der Fremdsprache. Wenn man dabei noch in Betracht zieht, daß im Sprachunterricht die Klassen in Gruppen von 10 Schülern aufgeteilt wurden, so ist es durchaus verständlich, daß die Absolventen dieser Schulen die Fremdsprache praktisch beherrschten.

* O. Moskalskaja. Zur Situation des Fremdsprachenunterrichts in der UdSSR Fremdsprachenunterricht 1962, Heft 3, Seite 142.

Auf Wunsch der Eltern können auch in den Kindergärten und in den unteren Klassen der allgemeinbildenden Schule Gruppen zwecks Erlernung von Fremdsprachen gebildet werden. Methodische Richtlinien für den Unterricht dieser Kindergruppen müssen schleunigst ausgearbeitet und veröffentlicht werden.

Im Verlauf der nächsten Jahre sollen die Schulen mit der notwendigen technischen Ausstattung und den erforderlichen Anschauungsmitteln ausgerüstet werden.

Den Fremdsprachenunterricht dürfen nur hochqualifizierte Lehrkräfte erteilen. Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für die Mittel- und Hochschulen wird verbessert.

Auch Fremdsprachenkurse für Erwachsene sollen organisiert werden, wobei eine Hörergruppe nicht mehr als 20 Personen umfassen soll.

In den Hochschulen wird der obligatorische Fremdsprachenunterricht auf mindestens 240 Stunden festgesetzt. Die Sprachübungen werden im 4. Studienjahr mit einer Fremdsprachenprüfung abgeschlossen. Jeder Absolvent einer Universität soll mindestens eine Fremdsprache frei beherrschen.

Die Produktion von fremdsprachlichen Lehrfilmen, Tonfilmen und Schallplatten soll gesteigert werden. Rundfunk und Fernsehen werden noch mehr in den Dienst der Spracherlernung gestellt.

Die Herausgabe von Wörterbüchern, Sprachführern, Büchern und Broschüren mit Erzählungen und den besten schönggeistigen Werken der Gegenwart und Klassik der englischen, deutschen, französischen und spanischen Literatur /adaptiert und auch im Original/ soll gefördert werden.

Einige dieser Maßnahmen zur Reorganisation des neu-sprachlichen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen, an den Hochschulen und Universitäten unseres Landes beginnen sich schon auszuwirken. Die gegenwärtige Lage des Fremdsprachenunterrichts läßt sich durch die "sprachpraktische Orientierung unter besonderer Betonung der mündlichen Sprachausübung und eine damit im Zusammenhang stehende in-

tensive Nutzung moderner technischer Unterrichtsmittel" charakterisieren.

Um sprechen zu können, bedarf es in erster Linie nicht theoretischer Sprachkenntnisse, sondern der Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten können nur durch unablässiges fleißiges Üben erworben werden. So sind unsere Sprachstunden auch immer mehr zu "Trainingsstunden" geworden. Der bekannte Sowjetpsychologe B. Beljaew** ist der Ansicht, daß mindestens 80% der für den Sprachunterricht zur Verfügung stehenden Zeit zu praktischen "Trainingsübungen" benutzt werden müssen und nur 20% dieser Zeit für den bewußten Vergleich der Fremdsprache mit der Muttersprache des Schülers und für Erklärungen, soweit diese für die praktische Aneignung der Fremdsprache unbedingt notwendig sind, verwandt werden dürfen.

Die besondere Betonung der mündlichen Sprachausübung erklärt sich sowohl durch das reale gesellschaftliche Bedürfnis nach hochqualifizierten Arbeitskräften, die Fremdsprachen praktisch beherrschen, als auch durch die leichtverständliche Reaktion auf die bisherige Vernachlässigung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Jedoch untermauern unsere Fremdsprachenmethodiker die Vorrangstellung des Mündlichen auch theoretisch: Genetisch betrachtet ist die mündliche Rede das Primäre, die graphische Darstellung derselben ist die Errungenschaft einer viel späteren Zeit. Es empfiehlt sich, diesen Entwicklungsverlauf auch beim Unterricht zu befolgen, und das um so mehr, da die Schaf-

* Walter Hübner. Probleme der Reorganisierung und Rationalisierung des neu-sprachlichen Unterrichts an Universitäten und Hochschulen in der Sowjetunion. Fremdsprachenunterricht 1963, H. 9, S. 478

** В.Беляев. Психологический анализ основных методов школьного обучения иностранным языкам. Когумикус: Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах. Воронеж, 1963.

fung einer mündlichen Verständigungsbasis die besten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Unterricht im verstehenden Lesen schafft. Pädagogische Versuche haben eindeutig gezeigt, daß Lerngruppen, die zuerst nur mündlich arbeiteten, einen besseren Lernerfolg aufwiesen als Gruppen, bei denen die Entwicklung der Sprechfertigkeit und das Verständnis von Texten gleichzeitig vorgenommen wurde.

Im Anfangsunterricht macht sich besonders deutlich die Tendenz bemerkbar, zuerst nur mündlich zu arbeiten und das Schriftbild des Wortes dem Schüler möglichst lange vorzuenthalten. Die Dauer dieses rein mündlichen Vorkurs wird allerdings noch heiß umstritten. Woronesher Lehrkräfte, vor allem G.E. Wedel, nehmen hier den extremen Standpunkt ein, indem sie die Dauer dieses mündlichen Vorkurs auf ein halbes Jahr ansetzen. Andere Methodiker glauben, daß 2 - 4 Wochen genügen. Einige sind jedoch alle in der Ansicht, daß beim Anfangsunterricht die akustisch-motorische Aneignung sprachlicher Erscheinungen zu dominieren hat.

Die Erarbeitung des Wortschatzes auf Grund der akustisch-motorischen Methode ist auch für die Aneignung einer korrekten Aussprache unerläßlich. Die Vorrangstellung der mündlichen Rede bedingt naturgemäß, daß wir heutzutage auch der einwandfreien Aussprache unserer Schüler wiederum eine größere Bedeutung beimessen, da ohne eine korrekte Aussprache der Wert der mündlichen Rede illusorisch wird.

Bei der Ausbildung der Fähigkeit der Schüler, die Fremdsprache phonetisch einwandfrei zu sprechen, spielen neben der vorbildlichen Aussprache des Lehrers auch moderne technische Hilfsmittel die größte Rolle, vor allem das Magnetongerät. Ohne Benutzung von Tonbändern ist der Fremdsprachenunterricht heutzutage nicht mehr gut denkbar. Tonbänder ermöglichen es, dem Schüler die einwandfreie Aussprache verschiedener Sprecher zu Gehör zu bringen, Eigenaufnahmen dienen dazu, dem Schüler seine eigene Aussprache objektiv vorzuführen und ihm so zur Beseitigung seiner Aussprachefehler zu verhelfen. Tonbänder eignen sich in her-

vorragender Weise zur selbständigen Arbeit der Schüler im phonetischen Kabinett der Schule.

Sprechen lernt man nur durch Sprechen. Der Schüler muß daher möglichst oft die Fremdsprache hören und sie selber benutzen. Schon von den ersten Stunden des Fremdsprachenunterrichts an wird der Lehrer die Schüler in der Fremdsprache begrüßen, ihnen Anweisungen geben und Befehle erteilen, um die für den Fremdsprachenunterricht notwendige Atmosphäre zu schaffen. Der Schüler soll sich praktisch davon überzeugen, daß auch die Fremdsprache wie jede andere Sprache ein Mittel der Verständigung ist. Der Vorwurf, daß der Lehrer ohne besonderen Grund die Muttersprache seiner Schüler zu oft benutzt, wiegt heutzutage besonders schwer. Zur Zeit herrscht ja die Tendenz, die Muttersprache der Schüler möglichst wenig, womöglich überhaupt nicht zu gebrauchen. Gestattet ist es heutzutage, die Muttersprache der Schüler bei der Semantisierung unbekannter abstrakter Wörter zu benutzen, bei denen die Anwendung anderer Mittel der Bedeutungserschließung einen zu großen Zeitverlust bedeuten würde. Außerdem gilt der Gebrauch der Muttersprache bis auf den heutigen Tag noch als gutes Mittel der stichprobenweise durchgeführten Kontrolle, ob der Schüler den fremden Text wirklich richtig verstanden hat. Dagegen werden die in unserem Schulprogramm noch gestatteten grammatischen Erläuterungen in der Muttersprache der Schüler immer seltener, was wohl mit der radikalen Wandlung unseres gesamten Grammatikunterrichts im engsten Zusammenhange steht.

Um die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht auf ein Minimum zu beschränken, wird in unseren Schulen die Bedeutung der mannigfaltigsten Anschauungsmittel noch mehr als bisher betont. Anschauungsmittel ermöglichen es, nicht nur das fremde Wort unmittelbar mit seiner Bedeutung zu verbinden, sondern gestatten es auch, den Unterricht emotionaler zu gestalten. Die Erfahrung bestätigt es dabei immer wieder von neuem, daß der Sprechimpuls, der von den Dingen,

Zeichnungen, Bildern, Diafilmen, Filmen usw. ausgeht, um ein Bedeutendes größer ist als bei einem rein verbalen Arbeiten und den natürlichen Sprechsituationen sehr nahe kommt. Deshalb gilt es, die große sprechstimulierende Kraft der Anschauung nicht nur auf der Unter-, sondern auch der Mittel- und Oberstufe unserer Schule auszunutzen.

Charakteristisch für unseren heutigen Sprachunterricht ist auch das Überwiegen der dialogischen Rede. Je mehr die Zwiegespräche auf einer wirklichen Sprechsituation beruhen, desto wirksamer werden sie sein, desto sicherer werden sie ihr Ziel - die produktive Sprachbeherrschung - erreichen.

Unsere Ausführungen wären lückenhaft, wenn wir nicht auch das Verhältnis des modernen Sprachunterrichts zur Grammatik in Betracht zögen. Die jahrzehntelang bei uns gebräuchliche bewußt-vergleichende Methode maß der Grammatik eine bedeutende Rolle bei. Wenn sie auch nicht das Ziel des Sprachunterrichts war, so war sie doch ein wichtiges Hilfsmittel bei der Aneignung der Fremdsprache, bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit. Kenntnisse der wichtigsten Unterschiede im grammatischen Bau der Fremdsprache im Vergleich zur Muttersprache sollten den Schüler auch dazu befähigen, diese bewußt beim Sprechen anzuwenden. Die grammatischen Regeln sollten dem Schüler eine gewisse Sicherheit im Gebrauch der Fremdsprache verleihen und ihm dazu verhelfen, sich die fremde Sprache schnell anzueignen.

Heutzutage wird die Grammatik nicht so hoch eingeschätzt. Solange wir beim Sprechen noch bewußt die grammatischen Regeln anwenden, also beim Sprechen aus der Muttersprache übersetzen, den fremdsprachigen Satz gleichsam konstruieren, wird von einem fließendem Sprechen nicht die Rede sein können. Heutzutage wird die Notwendigkeit betont, die Schüler so weit zu entwickeln, daß sie in der fremden Sprache denken lernen, daß sich bei ihnen ein entsprechender Sprachinstinkt bildet, der sie beim Sprechen leitet. Diese Geläufigkeit im Sprechen soll anhand von Mustersätzen, von Sprechmodellen entwickelt werden. In jeder Klasse sollen sich unsere Schüler eine Anzahl von typischen Ausdrük-

ke, Wortverbindungen, Mustersätzen und Satzmodellen fest einprägen, so daß sie in der Lage sind, auch jedes beliebige Glied einer Musterkonstruktion durch ein entsprechendes anderes schnell zu ersetzen. Solch ein Lernen soll die Heranbildung des Sprachinstinktes und einer wirklichen produktiven Sprechfertigkeit gewährleisten. Substitutionstabellen, in der Art wie Palmer sie zusammenstellte, gewinnen heutzutage wiederum an Bedeutung. Die Auswahl dieser Mustersätze soll aber nicht der Willkür jedes einzelnen Lehrers überlassen werden, sondern soll die Aufgabe der neuen linguistischen Disziplin - des Strukturalismus - sein.

Wenn wir die Entwicklungstendenzen des fremdsprachlichen Unterrichts der Gegenwart zusammenfassen, so können wir sagen, daß sich die Methodik des Sprachunterrichts den Auffassungen der sogenannten Reformbewegung stark genähert hat. Die heutige Situation ähnelt in vielen Beziehungen der Lage des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland im Jahre 1882 als W. Wietors Streitschrift "Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren" erschien. Wie damals Vietor, so verlangen wir nun auch eine radikale Änderung in der Methodik des Unterrichts, sehen wir in der Entwicklung der Sprechfertigkeit, in der mündlichen Rede, das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts, verlangen wir die Einführung eines phonetischen Vorkurs und die Entwicklung des Denkens in der Fremdsprache, setzen wir die Rolle der Grammatik, der bewußten Spracherlernung herab, versuchen wir, durch die Anwendung anschaulicher Unterrichtsmittel den Gebrauch der Muttersprache auszuschalten. Von der bisherigen bewußt-vergleichenden oder bewußt-gegenüberstellenden Methode ist fast nichts übriggeblieben. Auch der alte Name muß einem neuen weichen. G. Wedel möchte die neue Methode als praktisch-aktive kennzeichnen, B. Beljaew als bewußt-praktische. Auch die Benennung "natürliche" oder "direkte" Methode ist heutzutage nicht mehr pejorativ, da diese Methode, obwohl in der Fremde beheimatet, auch tief in der Heimat verwurzelt sei.

И.Н.Горечов. К вопросу о возникновении и развитии отечественного "натурального" (прямого) метода обучения иностранным языкам. Когнитивизм: Вопросы перестройки требования иностранных языков к вузам. Воронеж, 1963.

Natürlich ist aber die Entwicklung des methodischen Denkens nicht einfach als Wiederholung früherer Standpunkte aufzufassen. Es gibt keine Entwicklung, die in einem Kreise verläuft. Nach Wl. I. Lenins treffender bildlicher Darstellung vollzieht sich jegliche Entwicklung nicht geradlinig sondern spiralförmig. Somit unterscheidet sich unsere "direkte" Methode in so mancher Beziehung von derjenigen der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts. Vor allem leben wir ja in einer ganz anderen gesellschaftlichen Formation. Die sowjetische Gesellschaftsordnung wirkt sich richtunggebend auch auf die Arbeit unserer Schule aus. Außerdem hat sich die Wissenschaft und die Technik in den letzten Jahrzehnten stürmisch weiterentwickelt. Die Entwicklung der Sprachwissenschaft, des Strukturalismus hat einen großen Einfluß auf den Sprachunterricht. Die Anwendung moderner und modernster Unterrichtsmittel ist besonders charakteristisch für die Gegenwart. Von den Mitteln der akustischen Veranschaulichung hat vor allem das Magnetophon durch seine praktische Anwendbarkeit besondere Verbreitung gefunden. Mit Recht sagte Dr. Kosaras im April 1963 in Dresden auf einer methodischen Konferenz: "Ein Fremdsprachenlehrer ohne Magnetongerät ist ein Anachronismus."

Auch der programmierte Fremdsprachenunterricht findet bei uns immer mehr Anhänger und wird sicher in der Zukunft von größter Bedeutung sein.

Neben der mündlichen Rede darf natürlich die Arbeit an den Texten nicht vergessen werden. Allerdings soll dieser Arbeit stets die Arbeit an der mündlichen Ausdrucksfähigkeit vorangehen. Erst eine mündliche Verständigungsbasis schafft auch die günstigsten Voraussetzungen für das richtige Verständnis der Texte.

Die Texte werden zuerst stets in der Klasse unter der Leitung des Lehrers analytisch erarbeitet. Diese Texte bilden den Stoff, anhand dessen der Schüler diese Fähigkeiten entwickeln soll, die ihn immer unabhängiger von der Hilfe des Lehrers machen und ihn Schritt für Schritt zur

selbständigen, synthetischen Lektüre befähigen. Der Schüler soll ja nach Beendigung der Schule so weit die Sprache beherrschen, daß er beim stummen Lesen Texte mittlerer Schwierigkeit, ohne ein Wörterbuch zu benutzen, im wesentlichen versteht. Handelt es sich beim Sprechen um ein produktives Können, so handelt es sich bei der Lektüre um ein rezeptives. Das Letztere soll besonders auf der Oberstufe der Mittelschule entwickelt werden, wobei jedoch auch die weitere Entwicklung der Sprechfähigkeit nicht zu kurz kommen darf.

Dem Schreiben kommt in unserer Schule als Unterrichtsziel keinerlei Bedeutung zu, wohl aber als Unterrichtsmittel und es darf somit auch nicht gar zu sehr vernachlässigt werden.

Das Ziel, das unsere Partei und Regierung dem Fremdsprachenunterricht gestellt haben - die praktische Sprachbeherrschung - ist nicht leicht zu erreichen. Dazu bedarf es zäher Arbeit und unaufhörlichen Übens, um all die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die die Voraussetzung für die praktische Sprachbeherrschung bilden. Die wenigen im Stundenplan für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Sprachstunden müssen bis auf die letzte Minute rationell ausgewertet werden. Vor allem gilt es aber, mehr als bisher, in den Schülern das Interesse für die Fremdsprachen und die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten, zu entwickeln. Nur durch die erhöhte Inanspruchnahme der selbständigen Arbeit des Schülers wird es möglich sein, das hochgesteckte Ziel des Fremdsprachenunterrichts zu erreichen.

Der Fremdsprachenunterricht in der UdSSR

Etappe	Zeitanne	Allgemeine Charakteristik des Schulwesens	Allgemeine Charakteristik des Fremdsprachenunterrichts
1.	1917 - 1923	Völlige Umgestaltung des Schulwesens nach der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution	Der Bildungswert der Fremdsprachen wird in Frage gestellt. Die Fremdsprache ist fakultatives Schulfach.
2.	1923 - 1932	Intensives Suchen nach neuen Wegen des Unterrichts /Gesamtunterricht, Methode der Projekte, Laboratoriumsmethode kollektiver Arbeitsgruppen/, was zur Auflösung des Klassensystems führt.	Der hohe Bildungswert der Fremdsprachen wird anerkannt und die Fremdsprache als obligatorisches Schulfach bestätigt. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die rezeptive Sprachbeherrschung. Der Unterricht hatte nur geringen Erfolg.
3.	1932 - 1941	Wiederherstellung einer festen Schulordnung /die Verordnung vom 25.Aug.1932/ und Herausgabe stabiler Lehrbücher. Herausbildung gefestigter Unterrichtsmethoden.	Von den Absolventen der Mittelschule wird die Beherrschung einer Fremdsprache verlangt. Hauptziel - das Lesen und Verstehen fremdsprachiger Texte. Die Bedeutung der Grammatik wird überschätzt. Die Fremdsprache - Prüfungsfach beim Eintrittsexamen in die Universität.
4.	1941 - 1958	Der Große Vaterländische Krieg Akademie der RSFSR. Intensives Arbeiten auf dem Gebiet der Methodik des Unterrichts	Die praktische Beherrschung der Fremdsprache drängt sich allmählich immer mehr in den Vordergrund. Zu diesem Zweck werden neue Lehrbücher herausgegeben.
5.	ab 1958	Enge Verbindung der Schule mit dem Leben. Gründung der allgemeinbildenden polytechnischen Schule	Hauptziel des Unterrichts - die praktische Sprachbeherrschung. Die Grammatik und theoretische Sprachkenntnisse verlieren an Bedeutung. Durchgreifende Maßnahmen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts werden eingeleitet und durchgeführt.

4. Neuere Richtungen in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts

A. Unsere Epoche wird öfters als das Zeitalter der wissenschaftlich-technischen Revolution bezeichnet. In einem geradezu stürmischen Tempo wächst von Jahr zu Jahr der Umfang der von der Wissenschaft erarbeiteten Informationsmenge, und die moderne Technik vollbringt Leistungen, die fast ans Wunderbare grenzen. Im Ergebnis dieser Entwicklung kommen die Völker der Erde in eine immer engere Beziehung zueinander, und die Notwendigkeit, fremde Sprachen gut zu beherrschen, wird immer dringender. Darum nimmt es nicht wunder, daß immer wieder neue "effektivere" Methoden zum Erlernen von Fremdsprachen vorgeschlagen und erprobt werden.

Solche neue Unterrichtsmethoden entstehen gewöhnlich in engster Verbindung mit der Entwicklung neuer Richtungen in der Sprachwissenschaft. So entwickelte auch der Strukturalismus deskriptiver Prägung seine eigene, behavioristisch gefärbte Lerntheorie von Fremdsprachen.

Der deskriptive Strukturalismus ging aus der synchronischen Beschreibung und Erforschung der Indianersprachen hervor. Während der deutsch-amerikanische Völkerkundler Franz Boas (1858-1942) hierbei stets seine anthropologischen Forschungen im Auge hatte, interessierten sich seine Schüler Edward Sapir (1884-1939) und Leonard Bloomfield (1887-1949) besonders für linguistische Fragen. L. Bloomfield wurde, indem er die synchronische Sprachbeschreibung zur Grundlage der Linguistik machte, zum eigentlichen Begründer des deskriptiven Strukturalismus, dessen Grundzüge er 1933 in seinem Hauptwerk "Language" darlegte.

Es ist interessant, daß L. Bloomfield seine Arbeit in Amerika als Deutschlehrer begann. Als Fremdsprachenlehrer war er mit den Anschauungen der Reformbevegung gut

vertraut. Schon 1906 war er als junger Mann, noch vor seinen Studien in Leipzig, mit einem Anhänger der direkten Methode, mit Eduard Prokosch, zusammengetroffen. Außerdem besuchte Max Walter, der bekannteste Propagandist der Reformbewegung, 1911 die Vereinigten Staaten von Nordamerika, wo er Vorlesungen über die Methodik des neusprachlichen Unterrichts hielt. Max Walter führte auch an der Columbia Universität und an anderen Lehranstalten praktische Lehrproben durch. Ganz im Geiste der Reformbewegung kritisierte L. Bloomfield 1914 die damaligen Unterrichtsmethoden an den amerikanischen Schulen: Man lehre mehr grammatische Regeln über die Sprache als die Sprache selbst, das Sprechen werde vernachlässigt, man verlasse sich zu sehr auf die Übersetzungsmethode. Die Folgen dieses Arbeitsverfahrens kennzeichnete L. Bloomfield, indem er schrieb: "Von den Schülern und Studenten an Schulen und Hochschulen, die Sprachen lernen, kann nicht einer von Hundert die Fremdsprache anständig lesen, kann nicht einer von 1000 eine Konversation führen". L. Bloomfield empfahl schon damals im Fremdsprachenunterricht vom Mustersätzen, von "patterns"¹ auszugehen. Dieser Terminus "pattern" wurde dann von L. Bloomfields Schülern und Nachfolgern (von Charles Carpenter Fries und Robert Lado) weiterentwickelt und zum Kernstück ihrer Unterrichtsmethode gemacht. 1914 verhalf L. Bloomfields Kritik allerdings ungehört.

¹. Gerhard Helbig erläutert in seiner Geschichte der neueren Sprachwissenschaft (Leipzig 1970) auf Seite 255 den Terminus "pattern" wie folgt: "Unter Pattern sind... Musterhafte Satz- und Strukturmodelle zu verstehen, die von der konkreten Bedeutung der in ihnen enthaltenen Wörter abstrahiert sind und es erlauben, eine beliebige Menge Sätze zu bilden, die in ihrer Struktur gleich, in ihrer Lexik aber verschieden sind. Die Pattern-Methode geht nicht von grammatischen Regeln, sondern von solchen Mustersätzen aus, die nicht erklärt, sondern durch ständiges Wiederholen ("pattern-drill") zu festen Gewohnheiten ("speech-habits") automatisiert werden sollen".

Die Zeit war noch nicht reif für sie. Rund 30 Jahre später wurde seine Konzeption vom Fremdsprachenunterricht wieder aufgegriffen, denn die Erweiterung der Interessenssphären des amerikanischen Kapitalismus hatte das Bedürfnis nach Sprechern fremder Sprachen akut werden lassen. Auch der amerikanische Imperialismus benötigte aus strategischen und politischen Gründen zahlreiche Armeeangehörige mit praktischen Sprechfertigkeiten. Es wurde die Konzeption eines Programms für Intensivkurse ("Intensive Language Program") ausgearbeitet. Entsprechend diesem Programm wurden in den folgenden Jahren strukturelle Beschreibungen von etwa 40 Sprachen angefertigt und an zahlreichen Universitäten Kurse für viele Sprachen durchgeführt. Zu diesen Sprachen "von möglicherweise militärischem und diplomatischem Wert" gehörten bezeichnenderweise auch Russisch, Japanisch, Chinesisch u.a.m. Nach dem Eintritt der USA in den II. Weltkrieg im Dezember 1941 orientierte sich die amerikanische Armee sogleich auf dieses "Intensive Language Program". 1943 entstand das "Army Specialized Training Program" (kurz ASTP genannt), durch das bis 1944 150 000 Soldaten in 55 Colleges und Universitäten in 27 verschiedenen Sprachen ausgebildet wurden.²

Ursprünglich sollten die Armeeeintensivkurse 18 Monate laufen, später reduzierte man sie auf 8-9 Monate, da man glaubte, das Ziel der Intensivkurse schon in kürzerer Zeit erreichen zu können. Allerdings wurden die Kurssteilnehmer in dieser Zeit voll in Anspruch genommen. Man arbeitete in der Regel 10 Stunden täglich an 6 Tagen der Woche. Eine Lerngruppe bestand gewöhnlich aus 10 Teilnehmern, die von einem Muttersprachler, dem "drillmaster" betreut wurden. Im Vordergrund stand die mündliche Sprachausübung. Die Teilnehmer sollten in kürzester Zeit mit der Beherrschung der Umgangssprache vertraut werden und Ausländer gut verstehen können, nach

² Nach G. Helbig. Geschichte der neueren Sprachwissenschaft, Leipzig 1970, S.85.

Möglichkeit auch die Dialekte wegen ihres zukünftigen Einsatzes als Soldaten im besetzten Gebiet. Diesem Zweck hatten alle methodischen Prinzipien zu dienen. Die Grammatik wurde induktiv und vom Gesichtspunkt der Nützlichkeit gelehrt. Ziel war es, die "patterns", die man gelernt hatte, auch auf andere Sprachsituationen anzuwenden. Es galt vor allem in den Drillklassen, dem "drillmaster" in Intonation, Gesten und Gesichtsausdruck nachzuahmen. Die Rolle der Übersetzung trat im Unterricht zurück. Die "patterns" wurden mechanisch angeeignet, ohne daß der Lernende stets sich der Eigenart des Strukturmodells bewußt war. Die Konversation stand immer im Vordergrund, das Sprechen rangierte immer vor dem Schreiben. Man glaubte sogar, das Schreiben erschwere die Aussprache. Andererseits war man der Meinung, daß derjenige, der das Sprachen beherrscht, das Lesen und Schreiben dann viel leichter erlernen könne. Selbstverständlich spielten beim Unterricht alle technischen Hilfsmittel, wie Schallplatten, Magnettonbänder, Rundfunk, Filme, Telefon usw. eine große Rolle. Um bestimmte Fachtermini zu üben, wurden Fabriken, Sportplätze, Druckereien besucht, wo man an Ort und Stelle sich über technische Vorgänge usw. in der Fremdsprache unterhielt.

Um die Leistungen der Armeekurse objektiv zu beurteilen, muß man berücksichtigen, daß die Teilnehmer in der Regel Soldaten waren, die ihre Rekrutenausbildung absolviert hatten und auch als Kursusteilnehmer einer gewissen militärischen Disziplin unterlagen, was sich positiv auf ihre gesamte Lernarbeit auswirkte. Vor ihrer Aufnahme in die Kurse mußten die Teilnehmer in besonderen Tests ihre fremdsprachliche Eignung unter Beweis stellen. Es lag also ein Auswahlprinzip vor. Es handelte sich hier um eine Elite, der größte Teil der Kursusteilnehmer besaß schon recht gute Vorkenntnisse. Auch lag es im persönlichen Interesse eines jeden Teilnehmers, gute

Fortschritte zu machen, um beim Militär als Dolmetscher und nicht an der vordersten Front eingesetzt zu werden. Zu ihrer Ausbildung standen erfahrene Fremdsprachenlehrer zur Verfügung. Das Ergebnis war, daß die Teilnehmer schnelle Fortschritte machten und in verhältnismäßig kurzer Zeit eine gute Sprechfertigkeit erreichten.³ Diese schnellen Erfolge wurden vor allem durch die mechanische Aneignung der gegebenen Sprachmuster, durch den Drill der "patterns" erreicht. Bei solchen schnell erworbenen Fertigkeiten besteht aber die Gefahr, daß sie ebenso schnell verlorengehen, wenn das tägliche Training aufhört, daß sie ausgelöscht werden, wenn die entsprechende fremdsprachliche Umgebung fehlt. So berichtet z.B.H. Brinkmann, der an den deutschsprachigen Armeeblickkursen als Lehrkraft arbeitete und auch später mit den Absolventen dieser Kurse im Ausland dienstlich zu tun hatte, die so schnell erworbene Fertigkeit zu sprechen noch schneller wieder verlorengehen konnte. Die verbliebenen Sprachgewohnheiten bestanden dann oft nur aus wenigen Sätzen, wie z.B.: "Geben sie mir Schnaps/snaps/", "Kommen Sie mit Fräulein/fraculain/", "Alles /elis/kaputt". Das veranlaßte E.P. Schubin, der H.Brinkmann zitierte, zum ironischen Ausruf: "Fürwahr, ein glänzendes Ergebnis ihres neunmonatigen Fremdsprachenunterrichts nach supermodernen Methoden!"⁴.

Wie aus der vorangegangenen Beschreibung der Intensivkurse zu ersehen war, handelte es sich hier --wenigstens dem ersten Anschein nach --um keine neuen "revolutionären" Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts. Die hier angewandten

³ Nach Georg Trübner, in: Fremdsprachenunterricht 1966/1, S. 20.

⁴ Э.П.Дубин. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. Москва, с.131 "Нечего сказать, неплохой результат девятимесячных занятий по сверхсовременным методам!".

methodischen Prinzipien sind schon früher von fortschrittlich orientierten Methodikern benutzt worden, vor allem von den Vertretern der sog. direkten Methode. Nur die Auswahl der einzelnen methodischen Verfahren, ihre Schwerpunkverteilung beim Unterricht und ihre durch den Behaviorismus bestimmte Anwendung verleiht diesen Kursen ihre Eigenart. Der Behaviorismus, der in den 30er bis 50er Jahren das geistige Leben Amerikas geformt hat, erklärt das gesamte soziale Verhalten des Menschen, also auch seine Sprachtätigkeit, als eine mechanische Anpassung des Organismus an die Umwelt innerhalb des Spannungsgefüges von Reiz und Reaktion. Somit ist der Erfolg des Unterrichts für den Behaviorismus ein Produkt aus der angeborenen neurophysiologischen Struktur des Organismus und der Menge, Abfolge und Häufigkeit der Wahrgenommenen Stimuli. Die mechanische Betrachtungsweise beschränkt die Spracheneignung, zumindest in ihrer durch L. Bloomfield und B. Skinner vertretenen orthodoxen Form, auf einen bloßen Drill. Dieser verfolgt als Pattern Practice nur das Ziel, die Handlungen mit dem Sprachmaterial zu automatisieren... Durch die passiv-mechanische Wiederholung von Mustern im Unterricht entsteht jedoch nur ein elementares Sprachverwenden. Die ohne echte kommunikative Notwendigkeit nur auf dem Wege des Drills, ohne Bewußtmachung der Spezifik der sprachlichen Erscheinungen ausgebildeten Fertigkeiten erweisen sich letztlich als ungenügend gefestigt und werden allmählich ausgelöscht.⁵

Die führenden Persönlichkeiten der Neuorientierung des amerikanischen Fremdsprachenunterrichts—C.C.Fries und R.Lado—verwarfen sich allerdings aufs entschiedenste dagegen, daß diese Neuorientierung zur effektiveren Gestaltung des Unterrichts nur eine gewisse Kombination schon bekannter Grundsätze darstelle. Nach C.C.Fries gehören die größere Betonung der mündlichen Praxis, die Arbeit mit

⁵ Nach Harald Hellmich und Wolfgang Seltmann, Der Behaviorismus und seine Überwindung im Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache, 1971/4, S.199-200 und 204.

kleineren Gruppen, die intensivere Ausnutzung der Zeit u. d. g. l. m. -- so wünschenswert das alles ist -- bloß zu der Außenseite der von ihm benutzten Methode. Das eigentliche Wesen, der Kern der Neuordnung besteht in ihrer engen Verbindung mit der strukturellen Linguistik, in der linguistischen Deskription der zu lehrenden Sprache. Als Voraussetzung dafür, daß das angestrebte Ziel erreicht wird, waren nach C.C. Fries folgende drei Schritte erforderlich: Erstens muß die zu erlernende Sprache strukturell analysiert werden. Zweitens muß auch die Muttersprache des Lernenden gleichfalls strukturell erforscht werden, da ja das Lehren und Erlernen einer Fremdsprache immer auf dem Hintergrund bestimmter Muttersprachen erfolgt. Drittens muß dann aufgrund des Vergleiches der Strukturanalyse von Fremdsprache und Muttersprache ein effektives System von Lehrmaterialien geschaffen werden, das die Schwierigkeiten beim Erlernen der Fremdsprache besonders berücksichtigt. Deshalb sprach C.C. Fries von der linguistischen Methode. Nach C.C. Fries war es für den Erfolg dieser Methode von größter Bedeutung, daß auch der Fremdsprachenlehrer mit der wissenschaftlichen Strukturbeschreibung der betreffenden Sprachen, auf deren Grundlage die Lehrmaterialien -- die "patterns" -- geschaffen werden müssen, gut vertraut ist. Ein Unterricht, der nicht auf einer wissenschaftlichen Analyse der betreffenden Sprachen basiere, müsse nach C.C. Fries letztlich wirkungslos bleiben. Es genüge noch nicht, daß der Fremdsprachenlehrer die fremde Sprache perfekt beherrsche (was natürlich auch eine notwendige Voraussetzung ist), er müsse darüber hinaus auch ihr Lautsystem, ihr Strukturgefüge und ihren Wortschatz vom Gesichtspunkt der Strukturanalyse kennen. Somit stellt die linguistische Methode -- oder die Pattern-Methode, wie sie gewöhnlich bei uns genannt wird -- an den Lehrer höhere Anforderungen als manche andere traditionelle Methode.

Auch gegen den Vorwurf, die Pattern-Methode lehne die

Grammatik beim Unterricht ab, wehrten sich ihre Vertreter aufs entschiedenste. Ihrer Ansicht nach kann man eine Fremdsprache ohne Grammatik, wie es zum Beispiel die Anhänger der natürlichen Methode glauben, nicht erlernen. Unter Grammatik verstehen sie allerdings im Sinne der strukturellen Linguistik deskriptiver Herkunft etwas völlig anderes als die Anhänger der grammatischen Übersetzungsmethode. Für sie ist die Grammatik keine Sammlung von Regeln und Illustrationen von diesen Regeln, nicht das Lernen von Konjugations- und Deklinationsparadigmen, Satzanalyse usw. Für C.C.Fries ist die Grammatik vielmehr inkorporiert in Sätze. Die Patterns sind die Grammatik einer Sprache und müssen daher so lange praktiziert und wiederholt werden, bis der Ausdruck in der Fremdsprache diesen Kanälen unbewußt folgt. Sie müssen gelernt werden, auch wenn man sich ihrer oft nicht bewußt ist. Übrigens wurden die strukturellen Patterns in den Lehrmaterialien des von Fries geleiteten English Language Institute (in Ann Arbor, Michigan) in den meisten Fällen auch explizit gezeigt und beschrieben, was sicherlich den Lernprozeß beschleunigt und effektiver gestaltet. Aber solche Feststellungen über die Patterns, die sie bewußt machen, dürfen niemals ein Ersatz für die Praxis der Sätze selbst sein.⁶ Auch nach dem II. Weltkrieg wurden die Bemühungen, den Fremdsprachenunterricht in den USA effektiver zu gestalten, fortgesetzt. Das "Intensive Language Program" und das "Army Specialized Training Program" behielten ihre Bedeutung. Diese neue Orientierung des Fremdsprachenunterrichts prägte sich vornehmlich auf Kriegsschulen, Universitäten und Colleges aus, fand auch großen Anklang in den sog. Berlitz-Schulen, die ja mit der intensiven Methode viel Gemeinsames haben (Unterricht in kleinen Gruppen von Erwachsenen, die Betonung der mündlichen Sprachausübung, als Lehrer fungiert ein Muttersprachler, die Vermeidung

⁶ Nach Gerhard Helbig, Geschichte der neueren Sprachwissenschaft, S.257 ff.

der Übersetzung u.a.m.). In den Elementar- und Oberschulen hat die Neuorientierung aber weniger Widerhall gefunden.

Die Pattern-Methode erhielt ihren letzten Schliff durch R.Lado, der in ihr vier Phasen unterscheidet. Die erste Phase (die Mimickrymemorization) besteht in der Nachahmung, Wiederholung und Einprägung der Mustersätze, der Patterns. Bei dieser Stufe des Unterrichts verweilt R.Lado nicht allzu lange. In der zweiten Phase wird das Satzmodell durch verschiedene inhaltliche Situationen modifiziert, wodurch der Satz nicht mehr als unstrukturierte Einheit, sondern eben als "Pattern" für verschiedene lexikalische Füllungen begriffen wird. In der dritten Phase findet dann der eigentliche Pattern-Drill (die "Pattern-Practice") statt. In der vierten Phase erfolgt dann die freie Auswahl der sprachlichen Mittel in den entsprechenden Situationen, um die Lernenden zu befähigen, frei zu sprechen.

Die von C.C.Fries und R.Lado entwickelte Unterrichtsmethode enthält bedeutende Fortschritte gegenüber den traditionellen grammatikalisierenden Übersetzungsmethoden. Die Neuorientierung besteht im wesentlichen in der Einsicht, daß das Ziel der Spracherlernung nicht identisch ist mit dem Erwerb von Wissen über die Sprache, sondern mit dem Erwerb praktischer Fähigkeiten, daß die mündliche Sprachausübung und die übersetzungsfreie Beherrschung der Fremdsprache angestrebt werden müssen, daß die Wörter stets im Kontext, die grammatischen Erscheinungen in Modellen eingeführt und gelehrt werden sollen.

Daneben weist die Neuorientierung auch wesentliche Mängel auf:

- 1) der Wert des Auswendig-Lernens wird überschätzt;
- 2) die Überbetonung des übermäßigen und oft auch monotonen Drills führt zur Vernachlässigung der synthetisch-kommunikativen Übungen;
- 3) das Verhältnis von bewußtem Lernen und Automatisieren wird einseitig eingeschätzt, ebenso das Verhältnis von mündlicher und schriftlicher Sprachbeherrschung;

4) man glaubt, das Lesen auf dem Wege über das Sprechen lehren zu können—die Spezifik der schriftlichen und mündlichen Kommunikation wird nicht genügend beachtet.

All diese Mängel resultieren zum großen Teil aus der behavioristischen Psychologie; sie beschränkt die schöpferische Aktivität des Menschen auf ein Minimum.⁷

Von Interesse ist, daß die Lado-Fries-Methode auch 1963 in einem kurzen Intensivkursus am Dolmetscher-Institut der Karl-Marx-Universität in Leipzig versuchsweise mit angewandt wurde, um Erfahrungen über ihre Effektivität zu gewinnen.

B. Die großen Leistungen der wissenschaftlich-technischen Revolution unserer Zeit beruhen vor allem auf der universalen Technisierung und Mathematisierung aller Bereiche des wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Lebens. Die immer weiter um sich greifende Mathematisierung der Wissenschaften hat auch vor der Sprachwissenschaft nicht haltgemacht. Dank der Anwendung mathematischer Methoden haben sowohl die angewandte als auch die theoretische Linguistik einen neuen Aufschwung erlebt. Die Anwendung exakter mathematischer Methoden haben den Schlußfolgerungen der Linguistik eine größere Evidenz verliehen. Die Erfolge der Linguistik, wie z.B. in der Sprachstatistik, im programmierten Unterricht, in der Maschinenübersetzung, in den linguistischen informationstheoretischen Forschungen, wären ohne Anwendung mathematischer Methoden überhaupt nicht denkbar. Diese Erfolge der Linguistik wirken sich indirekt auch auf den Fremdsprachenunterricht aus. So z.B. rationalisiert die Herstellung von Häufigkeitswörterbüchern die Arbeit am Wortschatz, die Anwendung des programmierten Sprachunterrichts fördert die selbständige Arbeit der Lernenden. Aber auch unmittelbar beeinflusst die mathematisch orientierte Linguistik den Fremdsprachenunterricht, da sie auch

⁷ Nach Gerhard Helbig, Geschichte der neueren Sprachwissenschaft, Leipzig 1970, S. 259 ff.

ihre eigene Lerntheorie von Fremdsprachen, vor allem für den Grammatikunterricht, entwickelt hat.

Die Anhänger der mathematisch orientierten Linguistik sind sich dessen bewußt, daß das schulmäßige Erlernen einer Fremdsprache ohne Grammatik nicht möglich ist. Dabei vertreten sie die Auffassung, daß eine sprachliche Erscheinung noch vor der Entwicklung der entsprechenden Fähigkeit ihrer praktischen Anwendung dem Lernenden bewußt gemacht werden muß. Das Bewußtwerden der betreffenden sprachlichen Erscheinung beschleunigt die Entwicklung und Automatisierung entsprechender Fähigkeiten und trägt auch zu ihrer dauerhafteren Festigung bedeutend bei. Diese Auffassung wird auch von der Psycho-Linguistik voll bestätigt. So setzte sich z.B. auch B.W. Beljajew—einer der bekanntesten sowjetischen Psycholinguisten—für die Bewußtmachung sprachlicher Modelle mit Hilfe sprachtheoretischer Kenntnisse ein, da dies ihre Aneignung effektiviere. Nur der bewußte Drill allein (und nicht der mechanische Drill wie bei der Pattern-Methode) führt zur sicheren Beherrschung einer Fremdsprache.

Zur Bewußtmachung sprachlicher Modelle benutzt man eine Metasprache.⁸ Im traditionellen Grammatikunterricht war gewöhnlich die Muttersprache des Schülers eine solche Metasprache. In ihr wurden die nötigen Erklärungen gegeben. Aber auch Schemata, mathematische Symbole, Graphen, Formeln, Algorithmen u.dgl.m. können als Metasprache benutzt werden. Bezeichnend für die mathematische Linguistik ist die bevorzugte Benutzung von Algorithmen.

8. In Meyers Neuem Lexikon, Leipzig 1963, wird der Terminus Metasprache wie folgt erläutert: 1) Sprache, in der über eine andere Sprache Aussagen gemacht werden, wie z.B. Deutsch als Arbeitssprache einer englischen Grammatik in deutscher Sprache. 2) Sprache, in der das richtige Verständnis einer sprachlichen Äußerung überprüft oder korrigiert wird... Als Metasprache können in diesem Falle auch Formeln der mathematischen Logik, der Physik, der Mathematik usw. dienen.

Was versteht man unter einem Algorithmus? Doz.

J. Tuldava gibt folgende Definition: "Als Algorithmus bezeichnet man eine genaue Vorschrift zur Lösung einer Aufgabe, wobei sich das Lösungsverfahren in elementare, in einer bestimmten Reihenfolge einander zugeordnete Teile (Schritte) gliedert"⁹ Dabei muß jeder Algorithmus gleichzeitig drei Bedingungen erfüllen."

1. Alle Operationen müssen genau determiniert sein.
2. Die Reihe von Operationen muß zum geplanten Resultat führen.
3. Es muß sich um eine Massenerscheinung handeln".¹⁰

Algorithmen können in sehr verschiedener Form dargestellt werden: durch wörtliche Vorschriften, durch Tabellen und Schemata, durch Graphen, durch Formeln mit Symbolen der mathematischen Logik usw. Welche Form der Darstellung beim Unterricht jeweils zu verwenden ist, wird durch die gegebenen konkreten Umstände bestimmt.

Algorithmen werden mit Erfolg zu verschiedenen Zwecken benutzt, z.B.beim programmierten Unterricht zur Ausarbeitung des Lehrprogramms, sie sind eine große Hilfe für den Sprachlehrer und für den Autor von Lehrmitteln zur gründlichen Analyse einer Spacherscheinung und zur Erschließung ihrer inneren Struktur. Algorithmen werden aber auch zur Rationalisierung des Lernprozesses beim Grammatikunterricht benutzt. Für dieses Unterrichtsverfahren gibt es zahlreiche Befürworter. Die Algorithmen sollen die Arbeit des Schülers erleichtern, da sie genaue Vorschriften zur Anwendung der Grammatikregeln enthalten. Indem sie den Schüler zum ökonomischen und logischen Denken anleiten, fördern sie seine Entwicklung und wirken

⁹ Juhan Tuldava. Algoritm ja grammatikareegel, in:Methodica I., Tartu 1972,S.181"Algoritmiks nimetatakse täpset eeskirja mingi ülesande lahendamiseks, kusjuures ülesande lahendamise protsess on jaotatud elementaarseteks osadeks (sammudeks), mis on seatud kindlasse järjekorda".

¹⁰ František Malir, in: Deutsch als Fremdsprache 1967/3, S.144.

somit auch erzieherisch. Durch die wiederholte Benutzung eines Algorithmus beim Lösen der gestellten Aufgabe werden entsprechende Fähigkeiten entwickelt und schließlich auch automatisiert.

Allerdings werden auch Einwände gegen die Benutzung der Algorithmen im Unterricht erhoben. Die Algorithmen werden den Anforderungen des heutigen Grammatikunterrichts, nach denen eine neue sprachliche Erscheinung stets anhand eines konkreten Mustersatzes repräsentiert und erläutert werden soll, nicht immer gerecht. Die Grammatik spiele im Fremdsprachenunterricht bloß eine dienende Rolle, sei stets Gelegenheitsunterricht und solle vor allem induktiv durchgeführt werden, wobei der grammatische Stoff in konzentrischen Kreisen dargeboten werde. Harald Hellmich, ein bekannter Methodiker der DDR, sagt sogar: "Nunmehr besteht die Gefahr, daß unter der Flagge der Algorithmierung—wiederum in Verkennung der Ziele des Sprachenunterrichts—die Arbeit mit sprachtheoretischen Kenntnissen erneut kultiviert wird"¹¹. Anders gesagt, daß es sich hierbei um eine Rückkehr zur—allerdings verfeinerten und erneuerten—grammatischen Unterrichtsmethode handelt.

In der Frage der Algorithmierung des Fremdsprachenunterrichts hat wohl Fr. Malir, der eine vermittelnde Stellung einnimmt, recht, wenn er sagt: "Zum Schluß sei noch folgendes betont: Die Algorithmen im Unterricht (ebenso wie die Programmierung) sind kein Wundermittel, das zu einem Umsturz in der Methodik führt. Sie sind nicht mehr und nicht weniger als eine der vielen Möglichkeiten der Rationalisierung des Unterrichts. Ihre Effektivität kann nur aufgrund von Experiment und Erfahrung festgestellt werden. Mit anderen Worten: Nicht überschätzen, nicht unterschätzen, erkennen!"¹²

¹¹. Harald Hellmich, Bewußtheit und Automatisierung im Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 1969/1, S. 6.

¹². František Malir, Grammatische Regeln und Algorithmen, in: Deutsch als Fremdsprache 1967/3, S. 146.

C. Von den in den letzten Jahrzehnten entstandenen linguistischen Disziplinen ist die generative Transformationsgrammatik wohl eine der bekanntesten. Sie stellt eine Weiterentwicklung des von L. Bloomfield und seinen Schülern begründeten Strukturalismus deskriptiver Herkunft dar. Ihre Grundlagen wurden von Z. Harris ("Methods in Structural Linguistics", 1951) und N. Chomsky ("Syntactic Structures", 1957) geschaffen. Die generative Grammatik hat in der kurzen Zeitspanne ihrer Entwicklung mehrere Phasen durchlaufen. Zur Zeit besitzt sie zahlreiche Anhänger auch in der UdSSR, von denen S. K. Schaumjan¹³ wohl der bekannteste ist.

Die generative Grammatik stellte sich das Ziel zumindest in ihrer ersten Phase - in einem hypothetisch-deduktiven Verfahren aus einigen wenigen Kernsätzen (Basis-Sätzen) aufgrund des der Sprache immanenten Regelsystems alle grammatisch richtigen Sätze zu generieren. Bei der Ableitung und Darstellung dieser Sätze bedient sie sich weitgehend der abstrakten Symbole der mathematischen Logik.

Die generative Grammatik hat auch ihre eigene Lerntheorie der Sprache entwickelt. Sie betont vor allem die Bedeutung, die der Grammatik beim Erlernen einer Fremdsprache zukommt. Die bewußte Aneignung des Regelsystems der Sprache, das Wissen von der Sprache, impliziert die Fähigkeit, potentiell unbeschränkt viele Sätze dieser Sprache zu verstehen und zu produzieren. Der Entwicklung von Fähigkeiten und deren Automatisierung, die letzten Endes zur Entwicklung eines Sprachgefühls führen, muß daher unbedingt die Beschreibung und Bewußtmachung der sprachlichen Erscheinung vorangehen. Die Bewußtmachung der Struktur geschieht mit Hilfe der von der generativen Grammatik entwickelten Transformationen.

Die Anhänger der generativen Grammatik versprechen sich von der Anwendung ihrer neuen Unterrichtsmethode

13. С. К. Шаумян. Структурная лингвистика, 1965.

die besten Erfolge. Unter anderem soll sie auch in einem viel stärkeren Maße zur Denkschulung der Schüler beitragen und stärkere erzieherische Potenzen enthalten als die bisherigen traditionellen Methoden. Zahlreiche Bücher, die nach der Methode der Transformationsgrammatik ausgearbeitet worden sind, sollen sich bewährt haben, so z.B. auch das Lehrbuch der englischen Sprache von N.F.Irtenjewa¹⁴. Gerhard Helbig sagt sogar: "Es besteht kein Zweifel daran, daß die generative Grammatik—in gleicher Weise wie um 1940 die strukturelle Linguistik deskriptivistischer Provenienz—die Theorie des Fremdsprachenunterrichts abermals zu revolutionieren beginnt."¹⁵

Allerdings gibt es auch Methodiker, die diesen Ansichten nicht voll zustimmen und sogar ihnen aufs entschiedenste widersprechen. So erklärt sich z.B. der bekannte Dresdener Fremdsprachenmethodiker Klaus Günther wohl damit einverstanden, daß sich einzelne Erkenntnisse der generativen Transformationsgrammatik auch fremdsprachenmethodisch nutzen lassen, fügt aber hinzu: "Eine generelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts auf derartige Theorien, die noch in voller Entwicklung sind, bisher noch kein in sich geschlossenes wissenschaftliches System darstellen und heftig umstritten werden, halten wir nicht für möglich. Es kann unseres Erachtens deshalb auch keinesfalls die Rede davon sein, daß die generative Grammatik die Theorie des Fremdsprachenunterrichts abermals zu revolutionieren beginnt, und es erforderlich sei, dieser nunmehr eine "generative Lerntheorie" zugrunde zu legen"¹⁶.

¹⁴ Н.Ф.Иртеньева. Основные структуры английского языка. М.-Л., 1967.

Gerhard Helbig, Zur Applikation moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien, in: Deutsch als Fremdsprache 1969/1 S.23-24.

¹⁶ Klaus Günther, Moderner Fremdsprachenunterricht und Wissenschaftsentwicklung (Zu Platz und Rolle der Grammatik), in: Deutsch als Fremdsprache 1972/1 S.9.

Man dürfte wohl kaum fehlgehen, wenn man sich—so wie bei der algorithmisierenden Methode—erst dann für oder gegen diese "neue" Methode ausspricht, wenn man sich auf massenhafte unterrichtliche Erfahrungen stützen kann, in denen die neue Methode den Nachweis ihres Wertes erbringt oder sich bloß als eine Spielart der alten grammatikalisierenden Methode erweist.

D. Zum Schluß sollen noch zwei Lernmethoden erwähnt werden, die im Gegensatz zu den im vorangehenden besprochenen ihren Ursprung nicht in einer linguistischen Disziplin haben, sondern ihrem Wesen nach allgemeinerer Natur sind und sich zur gedächtnismäßigen Aneignung von Informationen der verschiedensten Gebiete eignen; die Hypnopädie und Sugestopädie.

Die Hypnopädie beruht auf der Tatsache, daß während des Schlafes der Kontakt des Schlafenden mit der Umwelt nicht vollständig abbricht. Bei gewissen Schlafphasen (gleich nach dem Einschlummern, wenn der Schlaf noch nicht allzu tief ist, und ebenso kurz vor dem Erwachen) werden gewisse Reize der Umwelt vom Schlafenden noch aufgenommen und vom Gehirn verarbeitet. Auf dieser Tatsache beruht die Methode: Lerne im Schlaf!

Mit der näheren Erforschung dieser Methode haben sich vor allem sowjetische Forscher befaßt. Die ersten Versuche in der UdSSR wurden von A.N.Swjadostsch angestellt. Besondere Verdienste hat sich jedoch. Blisnitschenko mit seinen unter Laborbedingungen unternommenen Versuchen am Institut für Linguistik der Akademie der Wissenschaften der Ukrainischen SSR erworben.

Die angestellten Versuche ergaben die Effektivität dieser Methode. In einer Nacht wurden der Versuchsperson im Laufe von 8-10 Minuten rund 50 lexikalische Lerneinheiten (Wörter, Wendungen, Einzelsätze) übermittelt, die dann in bestimmten Abständen 6-8mal wiederholt wurden. Für die Effektivität des Lernens war der psychologische Faktor von großer Bedeutung: nämlich die positive Einstellung der Versuchsperson zu den Versuchen, der Wunsch des

Lernenden sich den betreffenden Sprachstoff anzueignen. Natürlich spielten hierbei auch die individuellen Unterschiede bei den Versuchspersonen hinsichtlich der Schlafentiefe eine große Rolle. Für die Gesundheit der Beteiligten sollte diese Lernmethode unschädlich sein. Die Anwendung dieser Methode bedeutete bei der Erlernung des Wortschatzes eine große Ersparnis an Zeit. In einem Monat ließen sich bequem 1 500 Wörter aneignen. Natürlich war sich L.A. Blisnitschenko dessen bewußt, daß das Erlernen des Wortschatzes allein noch nicht der praktischen Beherrschung der Fremdsprache gleichzusetzen ist. Deshalb wechselten die nächtlichen Vorstellungen sowohl mit der bewußten Gruppenarbeit nach traditionellen Methoden wie mit der selbständigen Arbeit der Teilnehmer ab. L.A. Blisnitschenkos "Fremdsprachenlehrgang" bestand somit aus der Kombination des "Nachtunterrichts" mit den traditionellen Unterrichtsmethoden. Die Hypnopädie ist somit kein Wundermittel, das den traditionellen Unterricht vollkommen ersetzt, diesen aber effektiv ergänzen kann.¹⁸

Die neue Lernmethode stieß bei ihrem ersten Auftreten auf das berechtigte Mißtrauen unserer Fremdsprachenlehrer: Steht doch die Darbietung von Informationen im Zustand des Schlafes im krassen Widerspruch zu dem an unseren Schulen ausgeübten bewußt-praktischen (praktisch-aktiven) Unterrichtsverfahren, das sprachpraktisch orientiert ist, auf der mündlichen Sprachausübung beruht. Jedoch stellten viele Sprachinstitute und höhere Lehranstalten der Sowjetunion Versuche an, um L.A. Blisnitschenkos Ergebnisse zu überprüfen. Unter anderem wurde auch am Moskauer Staatlichen Pädagogischen Maurice-Thorez-Institut für Fremdsprachen dieses Problem eingehend untersucht. Es stellte sich als gesichert heraus, daß die Anwendung von Hypnopädieelementen bei einem Intensiv-Sprachlehrgang nur hinsichtlich der Einprägung von Vokabeln beachtliche

¹⁸ Nach: Близниченко Л.А., Ввод и закрепление информации во время сна. in: Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе (Тезисы доклада), М., 1967, с.40-42.

Ergebnisse zeitigt. Die Annahme jedoch, daß es möglich sei, eine Fremdsprache ohne jegliche Mühe von heute auf morgen und im wahrsten Sinne des Wortes "im Schlaf" zu erlernen, erwies sich als Mythos. Außerdem ist die Anwendungsmöglichkeit der Hypnopädie sehr beschränkt, sie läßt sich nur unter den Bedingungen spezieller Intensivkurse durchführen, zur Not vielleicht auch in Studentenheimen und Internatschulen. Der schwerwiegendste Einwand gegen die Hypnopädie besteht jedoch darin, daß es sich hier um einen Eingriff in die Psyche des Lernenden handelt, der durchaus nicht so harmlos ist, wie man es anfangs annahm. Seit der Mitte der 60er Jahre warnten schon Ärzte vor dieser "Modeerscheinung", da man bei medizinischen Untersuchungen von Personen, die sich der Methode bedienten, Komplikationen feststellte.

Interessant ist es, daß auch in der DDR diese Methode auf Intensivkursen mitbenutzt wird, so z.B. von Prof. Dr. Kohl in Plaue bei Brandenburg am Institut für Sprachintensivausbildung.

In den kapitalistischen Ländern wurde die hypnopädische Methode vor allem von geschäftstüchtigen Unternehmern propagiert und als willkommenes Business verwertet, indem verschiedene Arten von sog. "Hypnoinformatoren" auf den Markt gebracht wurden. Diese "Hypnoinformatoren" stellen ein Tonbandgerät dar, das mit einer automatischen Vorrichtung verbunden ist, die es ermöglicht, die ganze Nacht hindurch während des Schlafes ein und dieselbe Tonbandaufnahme, auf der beliebige Lehrstoffe aufgezeichnet sind, abzuhören.¹⁹

Noch "größere Erfolge" als die Hypnopädie verspricht die Anwendung der Suggestopädie. Ihr Begründer, der bulgarische Psychiater Prof. Dr. Georgi Losanow, arbeitet an einem dem Ministerium für Bildung unterstellten Institut

¹⁹ Nach der Illustrierten "Freie Welt", 1972/Nr. 35, S. 2.

für Suggestiologie. Nach den von Prof.G.Losanow (auf einem Kongreß in Rom) gemachten Angaben sei es durchaus möglich, an einem Tage 1 000-2 000(!)fremdsprachliche Wörter zu erlernen. *Dieses sei eben möglich durch die Anwendung der Suggestopädie.²⁰

Die Suggestopädie operiert weitgehend mit dem Begriff des Unterbewußtseins. Das Unterbewußtsein des Menschen nehme jederzeit eine viel größere Menge von Informationen auf als das Bewußtsein. Nur einer verhältnismäßig geringen Menge von Reizen der Außenwelt werde sich der Mensch simultan bewußt, denn der Thalamus opticus(der Sehhügel) des Gehirns habe neben seiner Hauptfunktion als emotionales Zentrum auch die Aufgabe zu erfüllen, unter den Stimuli der Außenwelt eine Auswahl zu treffen. Nur die Stimuli, die für das Individuum von besonderer Bedeutung sind, werden bewußt, die anderen bleiben unter der Schwelle des Bewußtseins. Diese Filterfunktion des Sehhügels hat eine große biologische Bedeutung und schützt den Menschen vor einer chaotischen Überflutung seines Bewußtseins durch Informationen. Beim Lernen, bei der gedächtnismäßigen Aufnahme von neuen Informationen, erweist sich diese Enge des Bewußtseins aber als hinderlich. Prof.G.Losanow ist nun der Auffassung, daß es möglich ist, die Auswahlfunktion des Thalamus opticus durch Suggestion wenn nicht völlig auszuschalten, so doch für einige Zeit zu hemmen. Dadurch werde es möglich, daß die Menge der neu zu erwerbenden Informationen sprunghaft anwachse.

Prof.G.Losanow leitet Fremdsprachenkurse nach seiner Methode. Die Kurse laufen in der Regel 30 Tage. Dabei wird am Tage nur insgesamt 4 Stunden lang gearbeitet. In den zwei ersten Stunden wird nach den hergebrachten Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts—Wenn auch

²⁰ Nach einem von der Zeitung "Edasi" vom 24.01.68 wiedergegebenen Artikel der "Wochepost" (Hannes ja Inge Hüttner" Abiturium kolmeteistkümneaastaset?").

in einem ungewöhnlich schnellen Tempo—gearbeitet. In den folgenden zwei Stunden spricht nur der Lehrer. Er liest den neuen Text vor, während die Schüler diesem Text anhand einer schriftlichen Unterlage stumm folgen. Dann liest der Lehrer noch mehrmals den Text vor, die Schüler hören jetzt ohne Benutzung einer schriftlichen Unterlage zu. Ihre Aufgabe ist es bloß, bei der oft mit Musik untermalten Darbietung des Lehrers anwesend zu sein, ohne auf die Darbietung des Lehrers besonders zu achten, jedenfalls ohne sich krampfhaft zu bemühen, die neuen Ausdrücke sich einzuprägen (diese sollen ganz von selbst in ihrem Gedächtnis haften bleiben). Hausaufgaben werden nicht erteilt.

Nach einem Monat haben die Schüler rund 2 000 Wörter erlernt und auch die Fähigkeit erworben, diese Ausdrücke bewußt zu verwenden. Sie beherrschen dann die Fremdsprache ungefähr in dem Umfange, wie es das Ziel unserer allge-
meinbildenden Mittelschule ist. Schädliche Folgen für die Gesundheit soll die neue Methode nicht haben.

Die Methode der Suggestopädie wurde auch am Moskauer Staatlichen Fremdspracheninstitut M.Thoréz erprobt und zeitigte auch hier überraschend gute Erfolge. So wurden z.B. im Laufe eines Sprachseminars 20(!) neue Wörter angeeignet.

Ein endgültiges Urteil über den Wert der Suggestopädie zu fällen, ist heute noch nicht möglich. Es fehlen dazu noch die nötigen konkreten Angaben und Erfahrungen. Größte Vorsicht bei ihrer Anwendung dürfte jedoch geboten sein. Handelt es sich doch hier um einen noch gewaltsameren Eingriff in die menschliche Psyche als bei der Hypnopädie, um einen Eingriff, der sich letztlich an der Gesundheit des Lernenden bitter rächen könnte. Der erste Eindruck, den man von der neuen "Supermethode" erhält, ist, daß sie "zu schön ist, um wahr zu sein". Daß es sich hier wohl um

²¹ Nach einem in der Zeitung "Noorte Hääl" vom 31.07.69 wiedergegebenen Artikel der "Prawda" ("Kas vöib ühe kuuga vöörkeele selgeks öppida?")

ein Wunschdenken, um einen modernen "Nürnberger Trichter"²² handelt. Sie widerspricht zu sehr unseren bisherigen Erfahrungen und Anschauungen über die Voraussetzungen für den Erfolg unserer Arbeit.

"Von der Stirne heiß rinnen muß der Schweiß, soll das Werk den Meister loben" (Fr.Schiller).

22. Nürnberger Trichter: spöttische Bezeichnung für eine rein gedächtnismäßige Lehrmethode ohne geistige Mitarbeit der Lernenden ("Eintrichtern"), nach einem 1647 in Nürnberg erschienenen Buch von G.Ph.Harsdörffer "Poetischer Trichter, die teutsche Dicht- und Reinkunst in 6 Stunden einzugieBen", in Meyers Neuem Lexikon, Leipzig, 1963.

VII. Kap.

Der Ausspracheunterricht

Jeder Sprachunterricht muß zugleich Ausspracheunterricht sein, denn die Sprache existiert ja nur in materieller, lautlicher Form. Darauf haben schon Karl Marx und Friedrich Engels ausdrücklich hingewiesen. In der "Deutschen Ideologie" heißt es: "Der Geist hat von vornherein den Fluch an sich, mit der Materie 'behaftet' zu sein, die hier in Form von bewegten Luftschichten, Tönen, kurz der Sprache existiert." Die Sprache - als wichtigstes Mittel des Verkehrs der Menschen untereinander - ist aber "ein System von Lautzeichen, das dem Menschen die Möglichkeit gibt, Bewußtseinsinhalte auszudrücken, die sich ihrerseits auf Dinge der Außenwelt, auf Vorstellungen und Gefühle beziehen".^x

Somit beginnt der Ausspracheunterricht mit der ersten Sprachstunde und erstreckt sich über die ganze Zeit des Unterrichts bis zur letzten Stunde. Und gerade heutzutage kommt dem Ausspracheunterricht in unserer Sowjetsehule eine ganz besonders große Bedeutung zu, da unser Unterrichtsziel sich in den letzten Jahren beträchtlich gewandelt hat. Wir geben uns heute nicht mehr damit zufrieden, daß unsere Schüler fremdsprachliche Texte nur verstehen, also diese nur lesen und übersetzen können, sondern wir verlangen, daß die Absolventen unserer all-

^x Lexikon A - Z in zwei Bänden. Leipzig, 1958.

gemeinbildenden polytechnischen Mittelschule die Fremdsprache auch produktiv beherrschen, also sprechen können.

Um dieses Ziel, das Sprechenkönnen in der Fremdsprache, zu erreichen, muß der Schüler

1) die fremden Laute im Sinnzusammenhang akustisch richtig erfassen und die Rede seines Gesprächspartners verstehen und

2) auch fähig sein, die fremden Laute im Sinnzusammenhang orthoepisch zu artikulieren, d. h. sie selbständig lautrichtig auszusprechen. Hierbei muß auf die richtige Intonation geachtet werden.

Dieses Ziel - ein aussprachlich einwandfreies Sprechen in der Fremdsprache - ist nicht leicht zu erreichen und erfordert viel Arbeit - den eisernen Fleiß des Schülers und die unendliche Geduld des Lehrers - und wird trotzdem in der Schule gewöhnlich nur in einem sehr bescheidenen Umfang erreicht. bei der Aneignung einer guten Aussprache handelt es sich ja nicht soviel um ein Wissen als um ein Können, um die Entwicklung einer Fertigkeit. Die Entwicklung von Fertigkeiten verlangt aber sehr fleißiges Üben, erfordert also sehr viel Zeit. Dazu reichen die wenigen Sprachstunden in der Schule wohl kaum aus.

Die Fremdsprache wird außerhalb ihres Geltungsbereiches erlernt. Die muttersprachige Umwelt, die Gepflogenheiten des Schülers bei der Artikulation seiner Muttersprache hemmen und erschweren natürlich die Aneignung einer musterhaften Aussprache der Fremdsprache. Unsere Schüler werden deshalb wohl kaum so sprechen können wie ein "waschechter" Deutscher. Was wir aber in der Schule erreichen können und auch erreichen müssen, ist, daß unsere Schüler wenn auch kein akzentfreies, so doch ein korrektes Deutsch sprechen. Sie müssen so sprechen, daß sie von einem Deutschen ohne weiteres

verstanden werden, ohne daß sie dabei durch ihre unidiomatische Aussprache unangenehm auffallen, vielleicht sogar Anstoß erregen oder sich der Gefahr der Lächerlichkeit aussetzen. Wenn dabei beim Sprechen auch ein natürlicher Redefluß erreicht wird, so dürfen wir uns damit voll und ganz zufrieden geben. H. Schwochow^x hat das Ziel des Ausspracheunterrichts folgendermaßen zusammengefaßt: "Wenn daher die Laute der fremden Sprache so erklingen, daß sie das Ohr der Einheimischen nicht beleidigen, wenn ferner die Wörter nicht als Vokabeln mit ungleichen Zwischenpausen zu Gehör gebracht werden, sondern sich nach Tempo und Tonfall zu fließender Rede zusammenfügen, dann ist ein Können erreicht, mit dem auch die Einheimischen zufrieden sein werden, und dieses Ziel ist tatsächlich ein hohes."

Fleißiges Üben in der Aussprache der fremden Laute entwickelt die Nachahmungsfähigkeit der Schüler, macht ihre Sprechwerkzeuge geschmeidiger und kommt so auch der Muttersprache zugute. Eine gute Aussprache ist auch eine wesentliche Voraussetzung für eine gute Aneignung der deutschen Rechtschreibung.

Um eine gute Aussprache der Schüler zu erreichen, benutzt man im Ausspracheunterricht zwei Hauptwege:

- 1) die Nachahmung oder Imitation und
- 2) die phonetische Belehrung.

Von diesen zwei Hauptwegen ist die Nachahmung der natürlichste und wichtigste Weg des Ausspracheunterrichts. Dabei lassen sich bei der Nachahmung zwei Stufen unterscheiden:

- 1) das deutlich artikulierte Vorsprechen der unbekanntesten Wörter (in Sinnzusammenhängen) durch den

^x H. Schwochow und E. Ruzuzynski. Schwochows kurzgefaßte Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts, Leipzig 1914, S. 39.

Lehrer;

2) das deutlich artikulierte Nachsprechen durch den Schüler, das den Lehrer davon überzeugt, daß der Schüler den fremden Laut richtig gehört hat.

Die wichtigste Voraussetzung für den Erfolg dieser Methode ist die lautrichtige, idiomatisch einwandfreie Aussprache des Lehrers. Vor allem im Anfangsunterricht muß der Fremdsprachenlehrer sich einer musterhaften Aussprache befleißigen. Der Lehrer hat hier eine sehr große Verantwortung. Im Anfangsunterricht wird ja die Grundlage der Aussprache gelegt. Eine schlechte oder nachlässige Aussprache des Lehrers oder zu geringe Anforderungen des Lehrers an die Aussprache seiner Schüler haben verhängnisvolle Folgen, denn die Aneignung einer korrekten Aussprache durch den Schüler wird damit auch in Zukunft erschwert, ja vielleicht sogar unmöglich gemacht. Etwas umlernen ist ja sehr viel schwerer als etwas Neues erlernen. Aussprachefehler des Schülers, die durch falsche phonetische Behandlung entstanden sind, sind wie Rostflecke, die jeder Bemühung spotten, sie zu entfernen. Jeder erfahrene Deutschlehrer kann ein Lied singen von diesen hartnäckigen Aussprachefehlern, die seinen Schülern immer wieder unterlaufen, obwohl sie hundertmal gerügt und einer gründlichen phonetischen Behandlung unterworfen wurden. Falsch ist deshalb auch die bei uns leider noch so häufig in der Schulpraxis vertretene Ansicht, daß für den Fremdsprachenunterricht auf der Unterstufe auch ein weniger qualifizierter Lehrer geeignet sei. Diese Ansicht ist grundfalsch und muß auf das entschiedenste bekämpft werden. Nur ein wahrer Meister seines Faches ist hier gerade gut genug.

Der Fremdsprachenlehrer muß auch unbedingt ständig an seiner eigenen Aussprache arbeiten, denn es besteht die Gefahr, daß der Lehrer, wenn er keine Praxis in der

Sprache hat und tagein tagaus nur das fehlerhafte Deutsch seiner Schüler hört, allmählich das Gefühl für feinere Unterschiede in der Aussprache verliert und daB Gehör für Aussprachefehler abstumpft. Teilnahme an deutschen Fortbildungslehrgängen, Sommerreisen in die DDR, fleißiges Abhören deutscher Rundfunksendungen sind deshalb unerlässlich, um das Gehör des Fremdsprachenlehrers für eine idiomatische einwandfreie Aussprache zu schärfen.

Richtlinien und Hinweise für die Normalaussprache des Deutschen, die in der Schule als Musteraussprache anzustreben ist, finden sich in dem bekannten Werk von Theodor Siebs "Deutsche Hochsprache (Bühnenaussprache)"^x und in dem "Wörterbuch der deutschen Aussprache"^{xx}. Diese Bücher sind für den Ausspracheunterricht von größtem Wert, dann sie enthalten die heute allgemeingültigen Ausspracheregeln für den Gebrauch des Neuhochdeutschen. Sollte der Deutschlehrer hinsichtlich der Aussprache einzelner Wörter irgendwelche Schwierigkeiten und Fragen haben, so muß er eben eines dieser Werke konsultieren. Die in diesen Werken niedergelegten Normen der Aussprache gelten als Muster und finden ihre Anwendung auch im deutschen Rundfunk.

Wenn der Lehrer (die Bücher der Schüler sind geschlossen) das unbekannte Wort in einen Sinnzusammenhang klar und deutlich vorgesprochen hat, wird es die Aufgabe des Schülers sein, das vorgesprochene Wort möglichst lautgetreu zu wiederholen. Zweckmäßig ist es dabei, zuerst die akustisch-motorisch begabteren Schüler mit dieser Aufgabe zu betrauen. Der Lehrer verfährt dabei nach dem allgemeinen didaktischen Prinzip: Fehler sollen beim Un-

^x Th. Siebs. Deutsche Hochsprache. Bühnenaussprache, Herausgegeben von Helmut de Booz und Paul Diels. 19., durchgesehene Auflage Berlin 1951.

^{xx} Wörterbuch der deutschen Aussprache. VKB Bibliographisches Institut. Leipzig 1964.

terricht nach Möglichkeit vermieden werden. Das gilt natürlich auch für Aussprachefehler. Dann wird der Lehrer die ganze Klasse im Chor sprechen lassen. Zuerst wird er selbst dabei im Chor mitsprechen, später es jedoch unterlassen, um so besser auf die Aussprache seiner Schüler achten zu können. Zu diesem Zweck wird er wohl auch während des Chorsprechens zwischen den Bänken in der Klasse hin und her gehen.

Das Chor- und Gruppensprechen wird im Ausspracheunterricht eine sehr wichtige Rolle spielen und zwar aus verschiedenen Gründen. Erstens sollen alle Schüler die Möglichkeit haben, sich zu üben. Zweitens können die phonetisch weniger begabten Schüler ihre Hemmungen leichter überwinden, die sich bei ihnen einstellen, wenn sie vor der ganzen Klasse ihre Unfähigkeit, den fremden Laut oder das fremde Wort korrekt zu imitieren, an den Tag legen sollen. Außerdem hat das Chorsprechen auch einen großen erzieherischen Wert. In der Sowjetschule wird dieser große erzieherische Wert des Chorsprechens ausdrücklich betont - es weckt das Gefühl der Solidarität, der Zusammengehörigkeit, der Einheit im Denken, Fühlen und Handeln, die Einzelnen werden zu einem solidarischen Ganzen verschmolzen.

• Erst nachdem der Lehrer das neue Wort mehrmals im Chor hat nachsprechen lassen, wird er sich davon überzeugen, ob auch die Schüler, deren Auffassungsvermögen und Nachahmungsfähigkeit geringer ist, imstande sind, das neue Wort korrekt zu artikulieren.

Immer wieder wird es sich dabei herausstellen, daß es in der Klasse einzelne Schüler gibt, die dazu trotz wiederholter Versuche nicht fähig sind. Der Lehrer soll nun nicht den pädagogischen Fehler begehen, daß er den Schüler, deshalb individuell vornimmt und zu dessen Qual und zum Mißvergnügen aller übrigen Schüler endlos lange

üben läßt, um ihm noch in derselben Stunde - koste es was es wolle - die richtige Aussprache beizubringen. Natürlich muß der Lehrer mit einem solchen Schüler individuell arbeiten, jedoch müssen diese Übungen dann schon außerhalb der gewöhnlichen Unterrichtsstunden vorgenommen werden.

Ein anderer pädagogischer Fehler, der beim Ausspracheunterricht oft gemacht wird, ist es, wenn der Lehrer bei der Korrektur der fehlerhaften Aussprache nicht nur die lautrichtige Form nennt, sondern auch die falsche Aussprache seiner Schüler imitiert. - Die Wiederholung der falschen Form soll unterbleiben.

Haben die Schüler das neue Wort korrekt nachgesprochen, wird der Lehrer ihnen auch das Schriftbild des Wortes als wertvolle Gedächtnisstütze vor Augen führen. Gewöhnlich geschieht es in der Weise, daß der Lehrer das Wort an die Tafel schreibt und die Schüler es dann in ihre Wortschatzhefte eintragen. An dieser Reihenfolge muß im Anfangsunterricht unbedingt festgehalten werden. Also zuerst muß der Schüler das Wort hören (die akustische Komponente des Wortes), dann wird er es nachsprechen (die motorische Komponente), um es schließlich auch zu sehen (die optische Komponente) und nachzuschreiben (die kinästhetische Komponente).

Falsch wäre es auf der Anfangsstufe des Unterrichts, als erstes Glied dieser Reihenfolge, den Schülern das Schriftbild zu geben. Das würde die Aneignung einer korrekten Aussprache bedeutend erschweren, denn Schreibung und Aussprache decken sich niemals vollständig, schon aus dem Grunde nicht, daß die Anzahl der deutschen Buchstaben viel zu gering ist, um alle Laute darzustellen. Der Schüler wird das neue Wort nach den Geflogenheiten seiner Muttersprache lesen, also unidiomatisch aussprechen. Ein zu früh gegebenes Wortbild erschwert somit die An-

eignung der lautrichtigen Aussprache, kann sie sogar in einzelnen Fälle überhaupt in Frage stellen. Nicht ohne Grund vermieden die Anhänger der Reformbewegung in ihrem Anfangsunterricht, in dem sogenannten Lautlerkursus, die historisch entstandene orthographische Schreibung der Wörter, die sie im Laufe von 3 Monaten durch die phonetische Umschrift ersetzten.

Erst auf der Mittel- und Oberstufe, wenn sich beim Schüler schon eine feste Verbindung zwischen dem Schriftbild und seinem Lautwert herausgebildet hat, ist es erlaubt, auch das Schriftbild als erstes Glied der Reihenfolge dem Schüler darzubieten.

Die phonetische Umschrift im Fremdsprachenunterricht

Welche Bedeutung kommt der phonetischen Umschrift beim Fremdsprachenunterricht zu? Im vorangehenden wurde darauf hingewiesen, daß die Anhänger der Reformbewegung beim Anfangsunterricht im Laufe von 3 Monaten die historisch entstandene Schreibweise vermieden und sie durch die Lautschrift ersetzten. Sie taten es, um die Aneignung einer möglichst idiomatischen Aussprache zu erleichtern. Diese betont einseitige Anwendung der phonetischen Umschrift im Anfangsunterricht während einer verhältnismäßig langen Zeitspanne hat aber auch seine Schattenseiten. Die Aneignung der Lautschrift bedeutet für die Schüler nicht nur eine bedeutende zusätzliche Arbeitsbelastung, sondern führt bei der später erfolgenden Einführung der historischen Schreibweise zu einer nicht unbeträchtlichen Konfusion in der Rechtschreibung der Schüler. Darum ist man in der Sowjetschule bei der Durchführung des einleitenden Lautlerkursus - bei uns gewöhnlich orthoepischer Vorkursus genannt - bedeutend zurückhaltender. Vor allem ist die Dauer

desselben bei uns bedeutend kürzer (falls ein solcher orthoepischer Vorkursus überhaupt besonders hervorgehoben wird) und umfaßt 16 - 20 Stunden. Schon recht früh gibt der Lehrer seinen Schülern auch die schreibung der Wörter in ihrer orthographischen Form. Eine Ausnahme bilden natürlich die Schüler der ersten Klasse einiger Sonderschulen, wo der Fremdsprachenunterricht schon im zweiten Halbjahr beginnt. Diese Abc-Schützen werden natürlich vorläufig nur mündlich arbeiten.

Der Lehrer wird auch die von Paul Passy 1886 geschaffene und von dem Weltlautschriftverein ("Assoziation Phonetique Internationale") angewandte phonetische Umschrift benutzen, um auf die besonderen Schwierigkeiten der Aussprache einzelner Wörter hinzuweisen. Der Lehrer muß somit die phonetische Umschrift gut kennen^x, jedoch bedeutet das keinesfalls, daß auch der Schüler sie aktiv beherrschen muß. Sehr oft versuchen die Fremdsprachenlehrer in unseren Schulen, die phonetische Umschrift im Anfangsunterricht zu vermeiden, indem sie zur Bezeichnung der Aussprache der Wörter auf entsprechende Zeichen der Muttersprache oder des Russischen zurückgreifen. So wird z. B. die Aussprache des anlautenden "sp" mit /šp/ oder mit /шп / angedeutet. Obgleich es nicht schlecht ist, beim Ausspracheunterricht auf ähnliche Laute der Muttersprache oder auf bekannte Laute einer anderen Fremdsprache (in unserem Falle des Russischen) hinzuweisen, muß der Lehrer doch bei der graphischen Darstellung der Aussprache der fremden Wörter vorsichtig verfahren, um die Schüler orthographisch nicht zu verwirren. Ganz besonders ist dies der Fall, wenn der Lehrer zur graphischen Darstellung der laut-

x

Die für den Deutschunterricht wichtigsten Zeichen der phonetischen Transkription werden im Abschnitt "Lauttabellen" Seite 117 - 119 gegeben.

richtigen Aussprache der fremden Wörter die deutschen Buchstaben benutzt, z. B. /schul/ für Stuhl, /maen/ für mein usw.

Hat die Anwendung der Imitation zu keinem erwünschten Erfolg geführt, so wird der Lehrer zur Anwendung der zweiten Methode, zur phonetischen Belehrung, schreiten. Zu diesem Zweck muß der fremde Laut, der der Muttersprache des Schülers fremd ist und deshalb dem Schüler schwerfällt, aus seinem Sinnzusammenhang isoliert werden, um ihn mit ähnlichen Lauten der Muttersprache zu vergleichen, ihn diesen gegenüberzustellen. Das Prinzip der bewußten Gegenüberstellung von Fremdsprache und Muttersprache soll bei der Aneignung der richtigen Aussprache der fremden Wörter gewahrt werden. Bei der Gegenüberstellung der fremden Laute mit ähnlichen Lauten der Muttersprache des Schülers wird der Lehrer seinen Schülern die nötigen phonetischen Unterweisungen erteilen. Diese sollen den Schüler befähigen, den fremden Laut schon bewußt zu imitieren. Diese phonetischen Unterweisungen setzen voraus, daß der Lehrer selbst gute phonetische Kenntnisse besitzt, sowohl in der Muttersprache des Schülers als auch in der Fremdsprache.

In diesem Zusammenhang sei hier auf einige Bücher über die Phonetik der deutschen Sprache hingewiesen, die sich zum selbständigen Studium gut eignen. Die folgenden Bücher sind in der Sowjetunion erschienen und in russischer Sprache verfaßt:

1. Линднер В., Практическая фонетика немецкого языка (2. Aufl. 1955, Moskau).
2. Никонова О.П., Фонетика немецкого языка (3. Aufl. 1958, Moskau).
3. Сунцова И.П., Вводный курс фонетики немецкого языка (Moskau 1958).

Im Jahre 1960 erschien in Leningrad eine deutsche Phonetik von O. Zacher. Dieses Buch ist in deutscher Sprache verfaßt und eignet sich deshalb ganz besonders zum Studium für unsere Deutschlehrer.

Alle diese oben genannten Lehrbücher befriedigen jedoch unsere estnischen Deutschlehrer nicht in vollem Maße. Diese Bücher sind ja für russische Studierende bestimmt. Sie geben wohl einen guten Überblick über das deutsche Lautsystem, vergleichen dieses jedoch mit dem Russischen. Diesen Mangel an geeigneten Lehrbüchern der Phonetik für unsere estnischen Deutschlehrer und Studierenden möchte die 1964 erschienene "Praktische deutsche Phonetik für Esten" beheben ^x.

Von den in Deutschland erschienenen Werken sei hier noch der "Atlas deutscher Sprachlaute" von H. Wängler (Akademie-Verlag, Berlin 1958) erwähnt. Die Grundlagen der estnischen Phonetik sind im Lehrbuch von Prof. P. Ariste (Eesti keele foneetika. Õpik Ajaloo-Keeleteaduskonna keeleosakondade üliõpilastele. Tartu 1965) dargelegt.

Bei der phonetischen Belehrung der Schüler darf der Lehrer nicht vergessen, daß es bei diesen Unterweisungen nicht darauf ankommt, den Schülern phonetische Kenntnisse zu vermitteln, sondern daß die phonetische Belehrung bloß das praktische Ziel verfolgt, die richtige Aussprache der Fremdsprache, die bewußte Imitation der fremden Laute zu erreichen. Um zu diesem Ziel zu gelangen, muß sich der Lehrer natürlich der Entwicklungsstufe seiner Schüler anpassen. Er wird bei seinen Belehrungen möglichst anschaulich verfahren: Abbildung der Sprechorgane, an der Tafel entworfene schematische Faustskizzen usw. dienen diesem Zweck. Viele Lehrer lassen beim Anspracheunterricht die

^x K. Kann, F. Kibbermann. Praktische deutsche Phonetik für Esten. Tallinn 1964.

Schüler einen kleinen Handspiegel mitbringen, damit sie die Stellung der Zunge, der Lippen und der Mundwinkel bei der Bildung der Laute beobachten können. In manchen Fällen läßt sich der Unterschied in der Artikulationsart der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Laute den Schülern auch auf andere Art und Weise leicht veranschaulichen. So z. B. läßt sich der Unterschied in der Aussprache der stimmlosen deutschen Verschlusslaute p, t, k von den entsprechenden estnischen Lauten anschaulich darstellen. Zu diesem Zweck streut man auf den Deckel eines Buches kleine Papierschnitzel und hält dann dieses Buch vor dem Munde. Bei der Aussprache der estnischen Wörter park, tädi, kamm werden sich diese Papierstücke auf dem Buchdeckel kaum bewegen. Spricht man dagegen die deutschen Wörter Park, Tante, Kamm aus, werden sie von der aus dem Munde strömenden Luft erfaßt und fliegen in die Luft. Die deutschen Tenuis werden eben mit einem starken Aspirationsdruck ausgesprochen. Ein solcher anschaulich vorgeführter Versuch zeigt deutlich den Unterschied in der Aussprache dieser Laute und prägt sich leicht dem Gedächtnis der Schüler ein.

Die Deutschlehrer in den estnischen Schulen müssen die Phonetik der deutschen und estnischen Sprache so gut kennen, daß sie schon im voraus wissen, was ihren Schülern bei der Aussprache des Deutschen besonders schwerfällt, welche die typischen Aussprachefehler ihrer Schüler sind. Hat doch jede Sprache ihr eigenes Lautsystem, ihre besondere Art und Weise, diese Laute zu artikulieren, eine ihr eigene Artikulationsbasis.^x Demnach hat auch

^x "Die charakteristische Einstellung der Sprechorgane beim Sprechen nennt man die artikulatorische Basis oder Artikulationsbasis". O. Zacher. Deutsche Phonetik S. 46. Leningrad 1960.

ein estnischer Schüler bei der Aneignung einer korrekten Aussprache andere Schwierigkeiten zu überwinden als z. B. ein russischer. Die muttersprachlichen Gepflogenheiten des Schülers können die Aneignung einer korrekten Aussprache der fremden Laute erleichtern, aber des öfteren auch erschweren. Einem Russen fällt z. B. die Aussprache des stimmhaften s-Lautes / z / oder des sch-Lautes /ʃ / leicht, da im Russischen die entsprechenden Laute vorhanden sind, schwer fällt ihm dagegen die richtige Aussprache des ich-Lautes / ç / oder die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen, da beides dem Russischen fremd ist. Einem estnischen Schüler fällt wiederum die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen nicht schwer, da sie ja auch dem Estnischen eigen ist. Schwer fällt ihm dagegen die Aneignung der korrekten Aussprache des stimmhaften s-Lautes / z / oder des sch-Lautes /ʃ / u. a. m., da diese Laute dem Estnischen fremd sind.

Jede Sprache hat ihr eigenes Lautsystem. Ziehen wir bei den Sprachlauten auch ihre kommunikative Funktion in Betracht, also die Rolle der Laute bei der Bedeutungs-differenzierung der Wörter, so spricht man heutzutage in der Phonetik von Phonemen. Das Phonem ist ein sozial fungierender Laut.^x Jede Sprache hat nicht nur ihr eigenes System von Phonemen, sondern die einzelnen Sprachen unterscheiden sich auch beträchtlich durch die Zahl der Phoneme voneinander. Im Deutschen gibt es 40 Phoneme (18 Vokalphoneme und 22 Konsonantenphoneme). Diese verhältnismäßig kleine Zahl von Phonemen genügt, um durch mannigfaltige Kombinationen Hunderttausenden von deutschen Wörtern ihre charakteristische lautliche Prägung zu geben und somit auch ihre bedeutungsdifferenzierende

^x Wenn der Laut die kleinste physiologisch-akustische Einheit der Sprache ist, so ist das Phonem dagegen die kleinste lautliche Einheit der Rede.

Funktion auszuüben. Zuweilen spielt dabei auch die Betonung der Wörter eine große Rolle, die zum Verständnis der richtigen Wortbedeutung unentbehrlich ist, z. B. übersetzen und übersetzen, blütarm und blütarm.^{xx}

Im Russischen gibt es (nach I. Rachmanow) 41 Phoneme: 6 Vokal- und 35 Konsonantenphoneme. Die Zahl der Vokalphoneme ist bedeutend geringer als im Deutschen, da die Quantität der Vokale im Russischen für den Bedeutungsunterschied der Wörter keine Rolle spielt. Die Zahl der Konsonantenphoneme ist dagegen größer als im Deutschen, da im Russischen - wie auch im Estnischen - der Palatalisierung der Konsonanten eine bedeutungsdifferenzierende Rolle zukommt, z. B. ИЗЪ /Eifer/ und ИЗЬ /Staub/, палк, палга /Gehalt/ und палк, палги /Balken/.

Im Estnischen wird die Zahl der Phoneme noch heiß umstritten. Nach Prof. A. Kask beträgt ihre Zahl über 70, nach Doz. H. Rätsep jedoch nur 27, da er viele von Prof. A. Kask angeführte Phoneme für Varianten eines Grundphonems hält.

Die deutschen Vokalphoneme

Laute	kurze	lange
Vokale	a / a /	a / a: /
(einfache Laute)	e / /	e / e: / / :/
	i / /	i / i: /
	o / /	o / o: /
	u / /	u / u: /
	ö / /	ö / ö: /
	ü / /	ü / ü: /
Diphthonge (Zwielaute)		ei, ai / ae /
		au / a /
		eu, äu / /

^x Johannes Erben. Abriß der deutschen Grammatik. Berlin 1958.

Zu diesen 18 Vokalphonemen des Deutschen muß man noch den Murmellaut /ɔ / (e in unbetonter Position) hinzuzählen, wenn nicht als Phonem, so doch als einen die deutsche Aussprache kennzeichnenden und von unseren estnischen Schülern oft falsch gesprochenen Selbstlaut.

Für die richtige Aussprache der Selbstlaute ist es wichtig zu beachten, daß es sich bei den kurzen und langen Selbstlauten im Deutschen nicht nur um einen Quantitätsunterschied, sondern auch um einen Unterschied in der Qualität handelt. Die langen Vokale werden im allgemeinen geschlossen ausgesprochen, während die kurzen offener gesprochen werden und somit den estnischen Selbstlauten näherstehen.

Besondere Schwierigkeiten bereitet unseren Schülern die deutliche Unterscheidung der e-Laute: das lange geschlossene e /e:/, das lange offene e /ɛ:/, das kurze offene e /ɛ/ und der Murmellaut /ɔ/. Das lange geschlossene e /e:/ wird oft - besonders vor einem r - zu offen ausgesprochen.

Bei der Aussprache der deutschen Vokalphoneme muß berücksichtigt werden, daß sie im Anlaut mit dem festen Vokaleinsatz (mit dem Kehlkopfverschluslaut oder Knacklaut) gesprochen werden. In einigen Fällen kann dem Knacklaut sogar eine bedeutungsdifferenzierende Rolle zukommen, so z. B. bei "ver'eisen" und "verreisen".

Die Aussprache der stimmhaften Konsonantenphoneme bereitet einem estnischen Schüler große Schwierigkeiten, da es im Estnischen ja keine stimmhaften Konsonanten gibt. Aber auch die stimmlosen Verschluss- und Reibelaute fallen unseren Schülern schwer. Die deutschen Tenues werden mit einem bedeutend stärkeren Aspirationsdruck gesprochen als die entsprechenden estnischen Laute. Die Reibelaute /f/, /s/ und /ʃ/ sind dem Estnischen fremd. Eine große Schwierigkeit der korrekten Aussprache der Konsonanten besteht darin, daß es im Deutschen keine langen

Konsonanten gibt wie in der estnischen Sprache. Die Doppelschreibung der Konsonanten, die in der deutschen Orthographie nur das graphische Zeichen für die Kürze des vorangehenden Vokals ist, verleitet unsere Schüler immer wieder zu einer Dehnung der Konsonanten, wie sie es in der Muttersprache gewohnt sind.

Die deutschen Konsonantenphoneme

	Lippenlaute	Zahnlaute	Gaumenlaute
Verschlusslaute (stimmlos)	p/p/	t/t/	k/k/
Verschlusslaute (stimmhaft)	b/b/	d/d/	g/g/
Reibelaute (stimmlos)	f/f/	s/s/, sch/sʃ / h/h/, chʃ	/x/
Reibelaute (stimmhaft)	w/v/	s/z/, sh, gʒ/	j/j/
Nasale	m/m/	n/n/	ng/ŋ /
Liquidae		l/l/	r/r/
Affrikaten	pf/pf/	z/ts/	tsch/tʃ /

Der Hauptunterschied in der deutschen und estnischen Aussprache beruht wohl darin, daß die deutschen Laute mit einer größeren Muskelspannung der Sprechwerkzeuge hervorgebracht werden, als es im Estnischen der Fall ist. Dabei heißt es auch, daß die Artikulationsstelle der deutschen Laute im Verhältnis zu den entsprechenden estnischen Lauten vorn in der Mundhöhle und höher liegt, wodurch die deutschen Laute auch eine hellere Klangfarbe erhalten.

Die fremden Laute sollen den Schülern in einem Sinnzusammenhang dargeboten und von ihnen auch im Sinnzusammenhang nachgeahmt werden. Es genügt nicht, daß der Schüler den einzelnen isoliert gegebenen Laut zu imitieren versteht, sondern er muß sich von den ersten Stunden des Unterrichts an auch an die richtige Wort- und Satzbetonung

gewöhnen, er muß auf die längeren und kürzeren Pausen und auf die Hebung und Senkung der Stimme in der Rede achten. Alle diese Elemente der Rede bilden das, was man gewöhnlich als Intonation oder Sprechmelodie bezeichnet.

Von der sinngemäßen Intonation der Sätze hängt ihr richtiges Verständnis ab. So kann z. B. ein unerweiterter einfacher Satz wie "Er kommt" je nach der Intonation des Satzes sehr Verschiedenes zum Ausdruck bringen. Er kann mit Fallton gesprochen eine nüchterne Behauptung enthalten, mit besonderer Betonung des ersten Satzgliedes kann der Satz die Verwunderung und das Erstaunen des Sprechers ausdrücken, mit Steigton gesprochen kann er Freude und Jubel wiedergeben, mit starker Betonung des letzten Satzgliedes kann er einen scharfen Befehls zum Ausdruck bringen usw. Der geschriebenen Sprache stehen in den Interpunktionszeichen nur sehr unzulängliche Mittel zur Verfügung, um die Intonation des Satzes und damit auch seinen vollen semantischen Gehalt anzudeuten. Deshalb wird gerade hier die Intonation der sinngemäßen Rede des Lehrers unersetzlich sein. Für die Schule wird es in erster Linie wichtig sein, daß der Schüler sich die richtige Intonation der Aussage-, Befehls- und Fragesätze aneignet.

Vom Standpunkt des Deutschunterrichts an estnischen Schulen kann man die deutschen Laute in drei Gruppen einteilen:

1) in Laute, die in beiden Sprachen annähernd übereinstimmen. Zu dieser Gruppe gehören: /a:/, /a/, /ɛ:/, /ɛ/, /æ/, /ã/, /m/, /n/, /l/, /r/, /v/, /s/, /ʃ/, /ts/.

Die Laute dieser Gruppe brauchen im allgemeinen nicht behandelt zu werden, da sie den Schülern vom Estnischen her bekannt sind.

2) In Laute, die sich von den entsprechenden estnischen Lauten merklich unterscheiden.

Zu dieser Gruppe gehören: /ɣ:/, /ɣ /, /ɛ:/, /ɛ /, /φ:/, /œ /, /u:/, /v /, /o:/, /ɔ /, /ɔ /, /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /h/. Die Laute dieser Gruppe müssen schon eingehender behandelt werden, denn, wie die Erfahrung gezeigt hat, werden gerade bei der Artikulation dieser Laute am häufigsten Fehler gemacht, bedingt durch das Vorhandensein ähnlicher muttersprachlicher Laute.

3) In Laute, die im Estnischen fehlen. Zu dieser Gruppe gehören: /e:/, /ɛ /, /ɣ /, /f/, /z/, /s /, /ʃ /, und /x/, /pf/, /tʃ /. Bei den Lauten dieser Gruppe ist eine besonders gründliche Behandlung erforderlich, weil sie nur dem Deutschen eigen sind und eine dem estnischen Schüler völlig fremde Artikulation erheischen. Sie fallen somit den Schülern besonders schwer.

Ist es nun Schülern durch unmittelbare Nachahmung oder durch phonetische Belehrung gelungen, den fremden Laut im Sinnzusammenhang lautrichtig zu bilden, so muß diese richtige Aussprache fixiert werden. Zu diesem Zweck muß geübt, geübt und immer wieder geübt werden, bis die richtige Aussprache zur Gewohnheit wird.

Dieses unablässige Üben bei der Aneignung einer korrekten Aussprache erfordert von den Schülern gespannte Aufmerksamkeit und wirkt auf die Dauer ermüdend. Um die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler an den sich immer wieder wiederholenden Ausspracheübungen wachzuhalten, empfiehlt es sich - ganz besonders auf der Unterstufe - diesen Übungen die Form eines Wettbewerbs zu geben. Zu diesem Zweck werden die Schüler der Klasse in Gruppen eingeteilt, die miteinander wetteifern. Als Sieger des Wettbewerbs geht die Gruppe hervor, die am wenigsten Minuspunkte für die gemachten Aussprachefehler erhält. Natürlich kann ein solcher Wettbewerb auch individuell durchgeführt werden. Als Sieger geht der Schüler hervor, der als erster, sagen wir, einen gegebenen Text phonetisch einwandfrei zu

lesen versteht. Beim ersten Aussprachefehler, den der Schüler macht, muß er sich setzen, und ein anderer erhält das Recht, diesen Versuch zu unternehmen. Die Schulerfahrung hat gelehrt, daß ein richtig organisierter Wettbewerb besonders mit jüngeren Schulkindern gute Ergebnisse zeitigt.

Aussprachefehler der Schüler müssen in allen Klassen berichtet werden. Am besten ist es, wenn diese Korrektur von den Mitschülern vorgenommen wird. Das geschieht gewöhnlich so, daß die Schüler, die einen Aussprachefehler bemerkt haben, sich durch Handhochheben melden und die richtige Aussprache des falsch ausgesprochenen Wortes geben. Um den erzählenden Schüler bei seinem vielleicht etwas längeren Vortrag nicht zu unterbrechen, ist es gut, wenn die Mitschüler die bemerkten Aussprachefehler sich notieren, um sie dann später zu verbessern. Um die ganze Klasse zur aktiven Mitarbeit bei der Korrektur der Aussprachefehler heranzuziehen, gestatten einige Lehrer ihren Schülern, bei einem Aussprachefehler ihrer Mitschüler mit den Füßen leise zu trampeln oder zu scharren, um so die Aufmerksamkeit auf den Fehler zu lenken. Mit einem solchen "Kunstgriff" muß man allerdings vorsichtig sein, damit er nicht in Disziplinlosigkeit ausartet. Nur ein Lehrer, in dessen Stunden vorbildliche Disziplin herrscht, wird seinen Schülern so etwas erlauben können.

Bei der Bewertung der mündlichen Leistungen der Schüler in der Fremdsprache soll und muß auch die Aussprache in Betracht gezogen werden. Wenn der Lehrer das konsequent tut, wird es für die Schüler ein weiterer Antrieb sein, sich einer korrekten Aussprache zu befleißigen.

Die Grundlagen einer lautrichtigen Aussprache werden vor allem im Anfangsunterricht gelegt. Aber auch in allen anderen Klassen, sowohl auf der Mittel- als auch auf der Oberstufe, muß dieser Unterricht fortgesetzt werden, wenn

auch nicht so systematisch und augenfällig. Auf der Oberstufe wird der Ausspracheunterricht den Charakter eines Gelegenheitsunterrichts annehmen. Gegen immer wiederkehrende typische Aussprachefehler muß besonders angekämpft werden. Dazu eignen sich gelegentlich am Anfang oder auch am Ende der Stunde vorgenommene phonetische Sonderübungen. Der Lehrer schreibt zu diesem Zweck am Anfang der Stunde (oder noch besser in der Pause vor Beginn der Stunde) einen oder einige Sätze an die Wandtafel. Zu solchen Übungen eignen sich gut Losungen, Sprichwörter, gereimte Verse, kurze Gedichte. Oft werden zu diesem Zweck auch Sätze gebraucht, die eine phonetische Schwierigkeit in gehäufter Maße enthalten und dadurch sogar ein wenig humoristisch wirken. Allgemein bekannt sind zum Beispiel Sätze zur Übung des f-Lautes und des Zischlautes wie: Fischers Fritz fischt frische Fische; frische Fische fischt Fischers Fritz. Schneiders Schere schneidet scharf, scharf schneidet Schneiders Schere. Eine schwarze Schlange schlängelt sich die Schloßstrasse entlang u.a.m. Diese Übungssätze werden sowohl von einzelnen Schülern als auch im Chor gesprochen. Die Dauer einer solchen Übung wird in der Regel 5 Minuten nicht überschreiten. Wichtig ist dabei, daß auch in der sich anschließenden Unterrichtsstunde die Aussprache dieses geübten Lautes besonders beachtet wird.

Von großem Nutzen für die Aneignung einer guten Aussprache ist auch das Singen von deutschen Liedern. So tritt beim Singen der Unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen Lauten besonders deutlich hervor. Sehr zu empfehlen ist auch das Auswendiglernen und kunstgerechte Vortragen sowohl längerer Gedichte als auch Prosaabschnitte.

Auch die Anwendung von Lauttabellen kann für den Ausspracheunterricht von gutem Nutzen sein. Solche Lauttabellen, die leicht anzufertigen sind, können in zweie-

facner Form hergestellt werden:

- 1) vom Laut zum überlieferten Schriftzeichen oder
- 2) vom überlieferten Schriftzeichen zum Laut, z. B.

L a u t t a b e l l e

1. Vom Laut zum Buchstaben

Laut	Buchstaben	Musterwörter (oder Mustersätze)
k-Laut / k /	k, ck, ch, g, q	<u>kurz</u> , <u>Ecke</u> , <u>sechs</u> , Tag, <u>Quadrat</u>

2. Vom Buchstaben zum Laut

Buchstaben	Laute	Musterwörter (oder Mustersätze)
g	g-Laut / g /, ich-Laut / ʒ /, k-Laut / k /	<u>Garten</u> , wenig, Tag

Solche Lauttabellen tragen viel dazu bei, den Schülern die Beziehungen zwischen Laut und Buchstaben in anschaulicher Form übersichtlicher zu machen.

Technische Hilfsmittel beim Aussprache- unterricht

Unsere Ausführungen über den Ausspracheunterricht wären lückenhaft, wenn wir hier nicht auch das Problem der Anwendung von technischen Hilfsmitteln berührten. Leben wir doch in einem Zeitalter, da die Wissenschaft ungeheuere Fortschritte macht und die Technik, gestützt auf diese Erfolge, Leistungen vollbringt, die fast an das Wunderbare grenzen. Im Zeitalter der Eroberung des Kosmos hat unsere

fortschrittliche Technik auch eine Reihe von Apparaten geschaffen, die es ermöglichen, die Sprachlaute zu fixieren und nach Belieben zu reproduzieren. Viele Erzeugnisse der modernen Elektrotechnik wie Schallplatten, Tonfilme, Rundfunk, Fernsehen, Magnetophon haben in den letzten Jahren immer größere Anwendung im Fremdsprachenunterricht gefunden und haben sich als nützliche Lehrmittel bewährt. Ein Fremdsprachenlehrer, der mit seiner Zeit Schritt hält, darf an diesen technischen Hilfsmitteln nicht achtlos vorbeigehen und muß sie als wertvolle Hilfsmittel beim Sprachunterricht ausnutzen. Deshalb ist es wohl heutzutage unerlässlich, das in jeder Schule ein "Phonetisches Laboratorium" eingerichtet wird. Zu diesem Zweck wird es für den Anfang genügen, in den Lehrertisch eines 40 - 50 m² großen Klassenraumes zwei Magnetophone einzubauen: eines zum Abhören der Mustertexte, das andere zu Eigenaufnahmen (Kontrollaufnahmen) der Schüler. Magnetophone vom Typ Mag-8 haben sich in der Praxis gut bewährt. Sie sind von guter Tonqualität und für eine längere intensive Benutzung konstruiert. Das eine Magnetophon wird mit einem Mikrophon verbunden, z. B. vom Typ MD-55. Noch besser ist es, wenn das Labor ein zweispuriges Magnetongerät besitzt. Auf der einen Hälfte des Bandes wird dann der Mustertext aufgenommen, die andere ist für die Tonbandaufnahme der Nachahmung dieses Textes seitens der Schüler bestimmt. Mit Hilfe dieses zweispurigen Magnetongerätes lassen sich nicht nur phonetische, sondern auch verschiedene lexikalische und grammatische Übungen durchführen. Als Tonband haben sich sowohl Typ 2 als auch Typ OH gut bewährt. Besprochene Tonbänder werden zentral hergestellt und sind im Handel erhältlich^x,

^x Das phonetische Laboratorium der Tartuer Staatlichen Universität verfügt über eine große Anzahl von Tonbändern und ist gern bereit, die Schulen unserer Republik mit ihnen zu versorgen.

Die Einrichtung eines derartigen Laboratoriums würde rund 1000 Rubel zu stehen kommen. (Natürlich könnte ein solches Laboratorium noch weiter ausgestattet werden und z. B. einen Rundfunkempfänger, Schallplatten, ein Episkop, einen Diaprojektor (Projektionsapparat), Diapositive, Anschauungsbilder und dergleichen mehr enthalten.)^x

Richtig angewandt können die technischen Hilfsmittel in zwiefacher Hinsicht von großem Nutzen sein. Erstens bieten uns diese technischen Hilfsmittel die Möglichkeit, unseren Schülern die einwandfreie Aussprache verschiedener Sprecher zu demonstrieren. Wenn der Schüler nur seinen Deutschlehrer hört, besteht die Gefahr, daß er nur die Sprache seines Lehrers versteht. Bekannt ist, daß Wladimir Iljitsch Lenin viele Fremdsprachen, darunter auch das Deutsche, ausgezeichnet beherrschte. Als Lenin jedoch zum erstenmal nach Deutschland kam, war er sehr erstaunt, daß er das Gesprochene nur sehr schlecht verstand und sich eine Zeitlang an die für ihn damals so ungewohnte Aussprache der Berliner gewöhnen mußte. Deshalb empfahl auch Lenin aufs wärmste die Anwendung von Schallplatten im Sprachunterricht.

Das Verständnis der durch mechanische Hilfsmittel (Schallplatte, Rundfunk, Tonband) vermittelten Rede erfordert vom Schüler eine erhöhte Konzentration der Aufmerksamkeit. Die Fremdsprache tritt ihm hier doch nur in ihrer akustischen Komponente entgegen. Die optische Komponente (die Wahrnehmung der konkreten Sprechsituation, die Ausdrucksbewegungen und das Gebärdespiel des Redners), die im gewöhnlichen Gespräch mit einem Gesprächspartner das Verständnis der Rede wesentlich fördert und erleichtert,

^x Nach dem Artikel "Keelte laboratoorium igasse kooli" von O. Haas. Erschienen in der Zeitung "Nõukogude Õpetaja" vom 3. Juni 1962.

fällt hier fort. Das Anhören von Rundfunksendungen, Schallplatten und Tonbändern wird somit ganz besonders die Fähigkeit des Schülers entwickeln, das Gehörte richtig wahrzunehmen und zu verstehen. Diese Hörfertigkeit des Schülers, die jedem sprachlichen Produzieren vorausgeht, muß fleißig geübt und entwickelt werden, da sie auch von großem praktischem Wert ist. Wie oft wird nicht der Schüler später im Leben in die Lage versetzt werden, ein Telefongespräch oder eine fremdsprachige Rundfunksendung abzu hören.

Zweitens können die mechanischen Hilfsmittel auch zur Kontrolle und zur Beurteilung der Aussprache des Schülers dienen. Vor allem kann das Magnetophon, das Tonband, in dieser Funktion benutzt werden. Kontrollaufnahmen der Rede des Schülers sind sehr aufschlußreich und ermöglichen eine relativ objektive Eigenkontrolle des Sprechens durch den Schüler. Interessant ist hierbei die bekannte Tatsache, daß der Schüler beim Abhören der Tonbandaufnahme sehr oft seine eigene Stimme nicht sofort zu erkennen vermag, während die übrigen Zuhörer die Stimme des Sprechers einwandfrei identifizieren.

Das Magnetophon eignet sich auch in hervorragendem Maße zur selbständigen Arbeit der Schüler. Die notwendige Voraussetzung dafür ist natürlich das Vorhandensein eines phonetischen Kabinetts und einer reichen Phonothek. Wiederholtes Anhören von Tonbändern, fleißiges Nachsprechen mit Eigenaufnahmen der nachgesprochenen Texte fördern wesentlich die Aneignung einer korrekten Aussprache des Schülers. Selbstverständlich können die Tonbänder (besonders die zweispurigen) nicht nur zur Ausbildung einer einwandfreien Aussprache, sondern auch zu selbständigen lexikalischen und grammatischen Übungen benutzt werden.

Die Anwendung der technischen Hilfsmittel birgt in sich aber auch eine gewisse Gefahr. So darf mit der Dar-

bistung von Rundfunksendungen, Schallplatten und Tonbändern nicht übertrieben werden. Wenn die Darbietungen zu lange dauern, ermüden die Schüler, da sie durch das Anhören des Dargebotenen oft zu völliger Rezeptivität verurteilt sind. Darum muß der Lehrer bei den ersten Anzeichen von Ermüdung die Darbietung rechtzeitig abbrechen und die Schüler zur aktiven Mitarbeit über das Gehörte heranziehen.

Bei der Anwendung der Magnetongeräte besteht auch die Gefahr, daß die Schüler sich vor allem für die technische Seite der Anwendung interessieren, ohne auf den unterrichtlichen Zweck der Darbietung zu achten. Hierdurch kann die Anwendung des Magnetophons in eine methodisch sinnlose technische Spielerei ausarten.

Zusammenfassend soll jedoch nochmals darauf hingewiesen werden, daß alle diese mechanischen Hilfsmittel richtig angewandt den Fremdsprachenlehrer weitgehend unterstützen und entlasten sowie dazu beitragen, die Wirksamkeit der Unterrichtstätigkeit des Fremdsprachenlehrers zu steigern. Dazu eignen sich vor allem Tonbänder. Sie beleben den Unterricht (schon dadurch, daß ihre Verwendung nicht regelmäßig erfolgt), die Aussprache der Tonbandsprecher ist die beste (sie beherrschen die fremde Sprache als Muttersprache), das Dargebotene kann bei stets gleichbleibender Qualität beliebig oft in der erforderlichen Lautstärke wiederholt werden, wozu der Lehrer allein gar nicht in der Lage ist. Besonders gut sind Tonbänder mit lesebuchgebundenen Texten. Die mechanischen Hilfsmittel aber können niemals den Fremdsprachenlehrer völlig ersetzen oder verdrängen.

VIII. Kap. Der Wortschatz

Wenn wir im vorhergehenden darauf hinwiesen, daß jeder Sprachunterricht zugleich Ausspracheunterricht sein muß, da die Sprache ja nur in materieller, lautlicher Form existiert, so können wir auch umgekehrt behaupten, daß der Ausspracheunterricht zugleich eine Arbeit am Wortschatz der Sprache ist.

Bei jeder Sprache können wir zwei Hauptkomponenten unterscheiden: den Wortbestand und die Grammatik. Alle Wörter, die es in der Sprache gibt, bilden den Wortbestand oder den Wortschatz der Sprache. Die Wörter sind gleichsam die Bausteine, die nach bestimmten Regeln miteinander in Beziehung gesetzt und verbunden werden, um so das stolze Gebäude der Sprache zu bilden. Je mehr solcher Bausteine eine Sprache besitzt, desto reicher ist sie und desto größer ist die Möglichkeit, mit ihrer Hilfe die unendliche Mannigfaltigkeit der uns umgebenden Wirklichkeit auszudrücken.

Wie groß ist nun der Wortschatz der deutschen Sprache? Eine auch nur annähernd richtige Antwort auf diese Frage zu geben, fällt äußerst schwer. Das bei uns in der Estnischen SSR bekannte große deutsch-estnische Wörterbuch von E. Tuksam - E. Muuk enthält ungefähr 60 000 Wörter. Das deutsch-estnische Wörterbuch von E. Kibbermann, S. Kirotar, P. Koppel (Tallinn 1974) enthält rund 80 000 Wörter und das große deutsch-russische Wörterbuch von E. I. Leping, N. P. Strachowa, N. I. Filitschewa, M. I. Zwilling, R. A. Tscherfas (herausgegeben in zwei Bänden von Prof. O. I. Moskalskaja, Moskau 1969) erfaßt mehr als 120 000 Wörter. Natürlich bilden auch diese 120 000 Wörter nur einen geringen Bruchteil des gesamten Wortschatzes der deutschen Sprache. Das größte deutsche Wörterbuch, an dessen Abfassung sich die Brüder Grimm im Jahre 1838 machten und das erst kürzlich - Ende 1960 - fertiggestellt werden konnte, erfaßt den deutschen Wortschatz in 32 Bänden mit rund 35 000 Druckseiten in Hochquartformat. F. W. Kaeding, der Verfasser des ersten Häufigkeitswörterbuches der

deutschen Sprache, zählte mit einem großen Stab von Mitarbeitern im Laufe von 11 Jahren 10 910 777 Wörter. Unter diesen 10 910 777 Wörtern gab es 258 173 verschiedene. Johannes Erben übertreibt wohl nicht, wenn er in seinem "Abriß der deutschen Grammatik"¹ den Wortschatz der deutschen Sprache auf annähernd 400 000 Wörter schätzt.

Nur eine annähernde Schätzung des deutschen Wortschatzes ist möglich schon aus dem Grunde, da der Wortschatz einer Sprache keine konstante Größe ist. Der Wortschatz einer lebenden Sprache ist in beständigem Fluß begriffen, denn mit der wirtschaftlich-politischen Entwicklung eines Volkes verändert sich auch der Wortschatz desselben. Viele Wörter veralten, werden immer seltener gebraucht und verschwinden schließlich gänzlich aus dem Gebrauch. An ihre Stelle treten Hunderte und Tausende neuer Wörter, die den neuen Verhältnissen entsprechen.

Beträgt nun der Wortschatz der deutschen Sprache annähernd 400 000 Wörter, so entsteht beim Deutschunterricht als erstes die Frage: Welche von diesen Wörtern sollen unsere Schüler kennen. Selbstverständlich ist es vollkommen unmöglich, alle zu lernen. Nicht einmal ein Deutscher, der seine Muttersprache ausgezeichnet beherrscht und sich eine hohe Allgemeinbildung angeeignet hat, kann den gesamten Wortschatz der Sprache meistern. Das würde die Fassungskraft eines Menschen übersteigen. J.W. Goethe hat in seinen Werken laut statistischen Ermittlungen nur / ! / 20 000 verschiedene Wörter und Ausdrücke gebraucht.

Unseren Schülern, die Deutsch als Fremdsprache lernen, werden wir natürlich nur einen verschwindend gerigen Bruchteil des gesamten Wortschatzes beibringen können. Unser Lehrprogramm / für das Schuljahr 1971/72 sieht vor, daß in der 5. Klasse 300 Wörter, in der 6.- 350, in der 7. 350 und in der 8. Klasse 200 Wörter gelernt werden, also daß ein Absolvent der Achtjahrschule rund 1200 Wörter und Ausdrücke kennen muß. Ein Absolvent der allgemeinbildenden polytechnischen Mittelschule soll über einen Wortschatz

¹ Erschienen im Akademie-Verlag zu Berlin 1958.

von rund 1800 Wörtern verfügen. Diese 1800 Wörter bilden die Verständigungsbasis unserer Schüler, die bis zu einem gewissen Grade die Sprache praktisch beherrschen sollen.

Um das zu gewährleisten, müssen diese 1800 Wörter besonders sorgfältig ausgewählt werden. Nur die wichtigsten und gebräuchlichsten Wörter und Ausdrücke, Wörter, die dem Grundwortschatz angehören, kommen dabei in Betracht. Die Auswahl dieser Wörter darf weder dem Zufall des Unterrichts noch der Willkür der einzelnen Fremdsprachenlehrer überlassen werden, wie es in früheren Zeiten im fremdsprachlichen Unterricht meist der Fall war. Der Fremdsprachenlehrer entschied nach eigenem Gutdünken auf Grund seines persönlichen Sprachgefühls, ob das eine oder das andere Wort gebräuchlich und wichtig war und demnach vom Schüler gelernt werden sollte oder nicht. Heutzutage verlangen wir, daß eine solche Auswahl nach streng wissenschaftlichen Prinzipien vorgenommen wird. Erst dann können wir von einer Rationalisierung des Wortschatzes unserer Schüler sprechen.

Ein solches Prinzip, nach dem sehr oft die Auswahl des Wortschatzes getroffen wird, ist die Häufigkeit oder Frequenz des Wortes. Es gibt eine Reihe von Häufigkeitswörterbüchern der deutschen Sprache, von denen das erste, umfangreichste und bekannteste das schon genannte Häufigkeitswörterbuch von F.W. Kaeding ist / erschienen im Jahre 1897 / Die Arbeit an diesem Wörterbuch war äußerst mühevoll und erstreckte sich über 11 Jahre. Im Laufe dieser Zeit wurden von Kaeding und seinem Stab von Mitarbeitern fast 11 000 000 Wörter statistisch erfaßt, doch ging der Verfasser leider nicht vom Standpunkt des Sprachunterrichts, sondern der Stenographie aus. Für die Kurzschrift war es natürlich von größter Wichtigkeit, die am häufigsten vorkommenden Wörter zu bestimmen. Jedoch ist das Kaeding'sche Buch auch für unterrichtliche Zwecke von gewissem Interesse. Nach den Untersuchungen von Kaeding gehören zu den am häufigsten vorkommenden Wörtern vor allem der Artikel sowie Konjunktionen, Präpositionen und Partikeln, zum Ausdruck der Beziehungen

zwischen den hauptsächlichlichen Wortarten dienende Wörter, die sogenannten Fügungs- oder Hilfsörter / in Anlehnung an das russische "служебные слова" auch "Dienstörter" genannt /. Die häufigsten 25 Wörter sind: die, der, und, zu, in, ein, an, den, auf, das, von, nicht, mit, dem, des, aus, sie, ist, so, sich, daß, er, vor, ich. Das erste Vollverb "nehmen" steht an 35. Stelle, das erste Substantiv "die Zeit" an 77. Stelle.

Kaedings Ergebnisse wurden vom Amerikaner B.Q.Morgan / m :g n/ in seinem 1931 in New York erschienenen Häufigkeitswörterbuch verwertet. Dieses Wörterbuch enthält 2402 Wörter. Auch der amerikanische Professor C.M. Purin ~~ge~~ ein deutsches Häufigkeitswörterbuch heraus, dessen Verzeichnis 1934 Stammörter und 985 von diesen abgeleitete Wörter enthält, insgesamt also 2919 Wörter.

Ferner ist auch das vom Ungarn H. Bakony verfaßte Wörterbuch bekannt. Von Interesse ist, daß H. Bakony sich bei der Auswahl der Wörter nicht nur von der Häufigkeit derselben leiten ließ, sondern auch andere Gesichtspunkte in Betracht zog. Sein Buch, das unter dem Titel "Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache" in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts erschien, enthält 5874 Wörter.

Alle diese genannten Bücher haben jedoch für uns nur einen theoretischen Wert, da es sich hier um Häufigkeitswörterbücher handelt, die in kapitalistischen Ländern herausgegeben wurden und darum bloß den gebräuchlichsten Wortschatz der bürgerlichen Gesellschaft widerspiegeln. Wörter wie Herr, Polizist, Kirche, Weihnachten, Arbeitslosigkeit und dergleichen mehr haben in den kapitalistischen Ländern einen hohen Häufigkeitswert. Bei uns im Lande des entfalten Aufbaus der kommunistischen Gesellschaftordnung spielen diese Wörter kaum noch eine nennenswerte Rolle. Wörter dagegen wie Sowjet, Komsomolze, Pionier, Kolchos, Bestarbeiter, Brigadier, Novator, Sputnik usw. sind bei uns sehr häufig gebrauchte Wörter. So ist es wohl verständlich, daß unsere sowjetischen Sprachforscher ihr eigenes Häufigkeitswörterbuch ausarbeiten mußten, das das lexika-

lische Minimum unserer Schüler enthalten sollte.

Im Jahre 1947 erschien dann auch das von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Russischen SFSR herausgebrachte und von den sowjetischen Fremdsprachenmethodikern Schtscherba, Rachmanow, Arakin und Monigetti verfaßte Minimum-Wörterbuch der englischen, deutschen und französischen Sprache für die sowjetischen Schulen mit etwa 4000 Wörtern in jeder der drei Sprachen. Der russische Titel des Buches lautete: "Словарь-минимум по английскому, немецкому и французскому языкам. Для средней школы".

Dieses Wörterbuch bedeutete einen entscheidenden Schritt vorwärts in der Rationalisierung des Wortschatzes unserer Schüler. Bei der Auswahl der Wörter zogen die Verfasser nicht nur die Frequenz der Wörter in Betracht, sondern ließen sich auch von anderen linguistischen, methodischen und psychologischen Momenten leiten. Ein neues Kriterium bei der Auswahl der Wörter war zum Beispiel das thematische Prinzip. Nach diesem Prinzip wurden die Wörter im Hinblick auf bestimmte Themen, deren Behandlung im Unterricht vorgesehen war, ausgewählt. Die Wortwahl erfolgte auch nach dem semantischen Prinzip. Auf Grund dieses Prinzips wurden solche Wörter bevorzugt, die leicht mit anderen in Verbindung treten und Wortgruppen bilden / die Kombinationsfähigkeit der Wörter, russisch "сочетаемость слов" sowie Ausdrücke, die zur Umschreibung einer möglichst großen Anzahl von Begriffen dienen können. Von mehreren synonymen Ausdrücken wurde der allergebräuchlichste gewählt. Auch die Eigenschaft gewisser Wörter, die Basis für Ableitungen und Zusammensetzungen zu bilden, wurde besonders berücksichtigt. Auch vieldeutige /polysemantische/ Wörter fanden besondere Beachtung.

Der gesamte Wortschatz war dabei in zwei große Gruppen eingeteilt: in Wörter, die die Schüler produktiv, und in Wörter, die sie rezeptiv beherrschen sollten. Die rezeptiven Wörter, etwa 2500 an der Zahl, waren mit einem Sternchen vermerkt. Diese Einteilung der Wörter in pro-

duktive und rezeptive beruhte auf der Einteilung des Wortschatzes der Sprache in einen passiven und aktiven Wortschatz. Zum aktiven Wortschatz gehören die Wörter, Ausdrücke und Redewendungen, die wir beim Sprechen und Schreiben immer wieder gebrauchen. Den passiven Wortschatz dagegen bilden die Wörter, deren Bedeutung wir verstehen, die wir aber nicht selbst anwenden. Der passive Wortschatz ist naturgemäß bedeutend größer als der aktive, wobei die Grenze zwischen dem aktiven und passiven Wortschatz fließend ist und sich überhaupt nicht scharf ziehen läßt.

Zur Zeit, da das Minimum-Wörterbuch erschien, wurde beim Unterricht in der Schule zwischen einer produktiven und rezeptiven Aneignung der Wörter unterschieden.

Das 1947 erschienene Minimum-Wörterbuch, das bis zum Jahre 1954 in Gebrauch war, wurde 1955 durch ein neues ersetzt, da das alte neben vielen Vorzügen auch ernste Mängel aufwies. Vor allem war es zu umfangreich und stand somit mit den Forderungen der Lehrprogramms, das nur 2600 lexikalische Lerneinheiten vorsah, im Widerspruch. Außerdem hatte sich die Einteilung des Wortschatzes in einen produktiven und rezeptiven als nicht zweckentsprechend erwiesen. Beim Unterricht läßt sich die Grenze zwischen produktiv und rezeptiv sehr schwer ziehen, und diese Einteilung war dazu angetan, die Schüler zu verwirren. Die sogenannten rezeptiven Wörter verleiteten sie zu einem bewußt nachlässigen und deshalb vom pädagogischen Standpunkte aus zu einem verwerfenden Lernen. Heutzutage machen wir beim Unterricht diesen Unterschied nicht mehr. Alle Wörter müssen vom Schüler beherrscht, "produktiv" angeeignet werden. Die Voraussetzung dazu ist natürlich, daß der Wortschatz unserer Lehrbücher sorgfältig und zweckentsprechend gewählt ist.

Die neuen, 1955 erschienenen Wörterbücher wurden für jede Fremdsprache gesondert herausgegeben. Das deutsche Minimum-Wörterbuch, in der Bearbeitung von I.D. Salistra und I.I. Bogdanowa, enthält auf 72 Seiten 2642 Wörter und

phraseologische Einheiten. Das Büchlein setzte sich das Ziel, bei einem minimalen Umfang von größtmöglichem Nutzen zu sein. In der zweiten Auflage des Buches wird der gesamte Wortschatz auch auf die einzelnen Klassen verteilt. Die gebräuchlichsten Wörter werden dabei der 5., 6. und 7. Klasse angewiesen. Dadurch ist die häufige Wiederholung dieser Wörter gewährleistet, und der Schüler kann dieses Sprachmaterial beim Sprechen verwenden.

Dieses Minimum-Wörterbuch ist somit ein unentbehrliches Hilfsmittel nicht nur für den Verfasser von Lehrbüchern für die einzelnen Klassen, sondern auch für den Lehrer in Konversationsstunden.

Das Minimum-Wörterbuch enthält die Wörter, die der Schüler im Verlauf des Unterrichts sich aneignen muß. Dieses Sprachmaterial muß deshalb auch unbedingt in den Lehrbüchern verarbeitet sein. Das bedeutet jedoch nicht, daß die Lehrbücher nur dieses Material enthalten sollen. Im Gegenteil, unsere Lehrbücher dürfen sich nicht nur auf das im Minimum-Wörterbuch enthaltene Material beschränken, sondern sie müssen ganz bewußt auch Wörter und Ausdrücke bringen, die in diesem Wörterbuch nicht vorkommen, und zwar: 1/ Wörter und Redewendungen, deren Bedeutung der Schüler mit Hilfe der Wortbildungsregeln und der Grammatik selbständig erschließen kann, und 2/ auch Wörter und Ausdrücke, die er nur mit Hilfe eines umfangreicheren Wörterbuches verstehen kann. Der Schüler soll nämlich bei der Arbeit an den Texten dazu angehalten werden, ein größeres Wörterbuch zu benutzen. Er muß sich unbedingt auch an die selbständige Arbeit mit einem solchen Wörterbuch gewöhnen. Das Minimum-Wörterbuch kann und will auch gar nicht ein gewöhnliches Wörterbuch verdrängen oder ersetzen.

1960 erschien ein neues Minimum-Wörterbuch. Dieses unter der Leitung von Prof. I.W. Rachmanow herausgegebene Wörterbuch trägt den Titel "Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков".

und enthält für jede Sprache rund 3000 Wörter und 1500 phraseologische Einheiten.

Auch im bürgerlichen Estland wurde der Versuch unternommen, den Wortschatz der Schüler genau zu bestimmen. So erschien in Tartu in den dreißiger Jahren eine unter der Leitung des damaligen Schulrats J. Lang herausgegebene Broschüre / "Saksa keele sõnavara algkoolidele"/, die 900 Wörter enthält. Von diesen Wörtern sollten 300 aktiv und 600 passiv in der 5. und 6. Klasse der damaligen Volksschule gelernt werden.

In den bisherigen Ausführungen befaßten wir uns mit dem Wortschatz des Schülers im allgemeinen. Es entsteht nun die Frage, die immer wieder von angehenden Lehrern gestellt wird; Wieviel neue Wörter sollen in einer Unterrichtsstunde gelernt werden? Läßt sich die Zahl der Wörter pro Stunde genau bestimmen?

Die Antwort auf diese Frage kann nur lauten, daß es von vornherein unmöglich ist, die Zahl der unbekanntem Wörter, die im Laufe einer Stunde gelernt werden sollen, zu bestimmen. Diese Zahl muß für jede einzelne Unterrichtsstunde ganz konkret bestimmt werden, denn nicht alle Wörter fallen den Schülern gleich schwer. Wenn wir die Zahl der für die 6. Klasse vorgesehenen Wörter / 350 Wörter / durch die Zahl der Unterrichtsstunden des ganzen Schuljahres / 105 Stunden / dividieren, so erhalten wir als arithmetisches Mittel rund 3,5 Wörter pro Unterrichtsstunde. Natürlich wird es im Laufe des Schuljahres auch eine beträchtliche Zahl von Stunden geben, in denen überhaupt keine neuen Wörter gelernt werden / Wiederholungsstunden, schriftliche Kontrollarbeiten und dergleichen mehr /. Wenn wir das berücksichtigen, so wird sich die durchschnittliche Zahl der Wörter pro Stunde etwas erhöhen und vielleicht 5 - 7 betragen. In den oberen Klassen, auf der Mittel- und Oberstufe, können schon mehr Wörter, vielleicht 8 - 12 in einer Stunde gelernt werden und in einzelnen Fällen sogar noch viel mehr, wenn es sich um Ableitun-

gen, Zusammensetzungen, Lehnwörter oder bekannte Fremdwörter handelt, die den Schülern leicht fallen. Im allgemeinen soll man sich jedoch davor hüten, den Schülern zu viele neue Wörter aufzugehen. Dadurch erzielen wir nur das umgekehrte Resultat - die Schüler werden leicht entmutigt und arbeiten nur flüchtig oder vielleicht überhaupt nicht. Auch hier gilt der allgemeine pädagogische Grundsatz: Lieber weniger, aber gründlicher!

Die neuen Wörter müssen von den Schülern in ihre Wörter- oder Wortschatzhefte eingetragen werden. Das wird bei uns in der Schule von den Schülern aller Klassen verlangt. Allerdings gibt es Methodiker, die Bedenken hegen, ob die Einführung von Wörterheften beim Anfangsunterricht auf der Unterstufe zweckmäßig ist. Den Schülern der Unterstufe fällt es sehr schwer, die fremden Wörter orthographisch richtig zu schreiben. Auch beim Abschreiben von der Klassetafel machen sie oft Fehler. Falls diese fehlerhaft ins Wörterheft eingetragenen Vokabeln beim Einprägen der Wörter benutzt werden, ist der Nutzen dieser Arbeit natürlich zweifelhaft. Darum lehnen es einige Methodiker ab, schon gleich im Anfangsunterricht von den Schülern ein Wörterheft zu verlangen. Die Schüler sollen sich die neuen Wörter nach dem im Lesebuch gegebenen Wörterverzeichnis einprägen. Die richtige Schreibung der Wörter wird durch tägliche Übungen im Schreiben / sowohl in der Klasse als auch zu Hause / erreicht.

Die bei uns in den Schulen benutzten Wörterhefte haben gewöhnlich die Form eines Heftes, dessen Blätter durch einen senkrechten Strich in zwei Hälften geteilt sind. Auf die eine Seite des Striches wird das unbekannte Wort geschrieben, auf die andere aber das entsprechende muttersprachliche Wort. Wir haben es hier gleichsam mit einer Sprachgleichung zu tun. Bei den Schülern der Unterstufe ist es durchaus statthaft, daß der Schüler anstelle des muttersprachlichen Wortes, wo es möglich ist, eine entsprechende Zeichnung gibt, die Bedeutung des Wortes also

anschaulich darstellt.

Selbstverständlich ist es, daß die unbekanntes Wörter nicht nur orthographisch richtig, sondern auch möglichst deutlich geschrieben werden. Ein klares Wortbild erleichtert ungemein das Behalten des Wortes. Die unbekanntes Wörter werden in ihrer Grundform eingetragen. Ein Substantiv unbedingt mit dem bestimmten Artikel und der Pluralform, von der 7. Klasse an auch schon mit der Genitivform des Singulars. Ein regelmäßiges schwaches Verb wird gewöhnlich eingetragen, ohne die Grundformen besonders zu vermerken. Ein starkes Verb dagegen wird / von der 7. Klasse an / mit allen seinen Grundformen eingetragen, wobei die Schüler sich möglichst bald daran gewöhnen sollen, es in verkürzter Form zu tun, also den Wechsel des Stammvokals / den Ablaut / zu vermerken. Tritt bei einem starken Verb zugleich mit dem Ablaut auch ein Wechsel in der Quantität der Vokale ein, so müssen die Grundformen des Verbs unverkürzt ausgeschrieben werden, da durch diesen Quantitätswechsel auch die Schreibung der Wörter sich verändert, z.B. erschrecken, erschrak, erschrocken; reiten, ritt, geritten. Die gleiche Forderung gilt auch für alle unregelmäßigen Verben. Bei den Verben, die mit dem Hilfsverb "sein" konjugiert werden, fügt man zu den Grundformen noch ein eingeklammertes " s " hinzu, z.B. wachsen, u, a / s /. Einige Lehrer lassen statt des eingeklammerten " s " "ist" hinzuschreiben.

In sein Wörterheft soll der Schüler nicht nur einzelne Wörter, sondern auch idiomatische Ausdrücke und Redewendungen eintragen. Wünschenswert ist es, den Gebrauch eines jeden neuen Wortes durch einen Satz zu illustrieren. Unbedingt notwendig ist das bei Präpositionen oder bei Verben, deren Rektion sich von den muttersprachlichen Gepflogenheiten unterscheidet. Die pädagogische Erfahrung hat eindeutig bewiesen, daß ein Wort viel besser behalten wird, wenn es nicht als Einzelwort, als Vokabel, sondern in einem Sinnzusammenhang, also in einem vollen Satz, ge-

lernt wird.

Bei der Eintragung der neuen Wörter empfiehlt es sich, die Wörter zu numerieren. So hat der Lehrer wie auch der Schüler stets einen Überblick über den Umfang des gelernten Wortschatzes.

Die Wörterhefte der Schüler müssen vom Lehrer kontrolliert und auch zensiert werden, und zwar wird der Lehrer im ersten Jahr des Fremdsprachenunterrichts auf der Unterstufe das ziemlich oft bei allen Schülern tun. Gut wäre es natürlich, wenn er das auch in allen anderen Klassen täte, doch würde das die Kraft des Lehrers übersteigen. Deshalb wird er sich hier nur mit "Stichproben" begnügen. Jeder Schüler muß jedenfalls das Gefühl haben, daß der Lehrer jeden Augenblick sein Heft kontrollieren und zensieren kann. Das ist für den Schüler ein Grund mehr, sein Wörterheft in Ordnung zu halten. Praktisch für den Lehrer ist es, einen Blick in das Wörterheft des Schülers zu tun, wenn derselbe aufgerufen wird und vor der Klasse zu antworten hat. Vor dem Antworten hat der Schüler stets sein Wörterheft unaufgefordert auf den Lehrertisch zu legen.

Bisher war die Rede nur von Wörterheften, aber es gibt noch eine andere Form von Wortniederschriften - die Verzettlung, d.h. das Ausschreiben des Wörter auf einzelne Zettel. Auf die eine Seite des Zettels wird das unbekannte Wort geschrieben, auf die Rückseite das entsprechende muttersprachliche Wort. Für die Schule hat jedoch solcher Wortzettelkatalog seine Schattenseiten. Die Aufbewahrung der Zettel bereitet dem Schüler Schwierigkeiten, die losen Zettel gehen leicht verloren, bei der Arbeit mit ihnen leidet ihr Äußeres, auch können sie nicht so leicht vom Lehrer kontrolliert werden wie die gewöhnlichen Wörterhefte. Für Erwachsene, z. B. für Studenten, ist dagegen solch ein Wortzettelkatalog wohl zu empfehlen, da er so manche Vorteile besitzt.

In den Wörterheften sind die Wörter in einer stets gleichbleibenden Reihenfolge gegeben. Jeder Lehrer hat

wohl die Erfahrung gemacht, daß viele Schüler die Wörter "verstehen", wenn man sie in der eingelernten Reihenfolge abfragt. Ändert der Lehrer jedoch die Reihenfolge der Wörter, so finden die Schüler nicht immer sofort die richtige Antwort. Der Schüler hat eben die Wörter mechanisch in der bestimmten Reihenfolge gelernt und ist hilflos, wenn der Lehrer diese ändert. Bei den Wortzetteln können wir beim Lernen die Reihenfolge der Wörter leicht ändern, indem wir die Zettel wie ein Spiel Karten mischen. Beim Lernen der Wörter ist es auch sehr bequem, die Wörter, die man schon gut kennt, herauszunehmen, und die Aufmerksamkeit nur noch auf die schwereren Wörter zu konzentrieren. Auch das Einordnen der ausgefüllten Zettel in den Zettelkasten trägt viel zum besseren Behalten der Wörter bei. Alphabetisch geordnet können die gelernten Wörter später bequem benutzt werden.

Bei der Arbeit am Wortschatz ist die Frage der Semantisierung oder Bedeutungserschließung der unbekanntem Wörter von größter Bedeutung.

Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts unterscheidet hier zwei Hauptwege: 1/ können wir uns bei der Bedeutungserschließung der neuen Wörter der Muttersprache des Schülers bedienen, also übersetzen und 2/ können wir bei der Semantisierung den Gebrauch der Muttersprache des Schülers vermeiden, indem wir uns auf die unmittelbare Anschauung oder auf die zu erlernende Fremdsprache selbst stützen.

Betrachten wir nun zunächst den ersten Weg, den wir den muttersprachlichen nennen können. Dieser Weg scheint auf den ersten Blick der einfachste und natürlichste zu sein. Ist doch die Muttersprache das Werkzeug, mit dessen Hilfe wir die uns umgebende Wirklichkeit erfassen und gedanklich meistern. Warum sollten wir deshalb bei der Erlernung einer fremden Sprache nicht die fremden Wörter in die Muttersprache übersetzen, um sie zu verstehen. Der natürliche Weg zum Verständnis des fremden Wortes scheint somit die zweisprachige Wortgleichung zu sein, bei der beide Seiten für dieselbe Sachvorstellung stehen.

Bei näherer Betrachtung weist dieser muttersprachliche Weg der Bedeutungerschließung doch verschiedene Mängel auf. Infolge der Inkongruenz der Sprachen stimmt die soeben erwähnte Wortgleichung des öfteren nicht und bietet somit nicht immer Gewähr für die richtige Aneignung der Semantik des fremdsprachigen Wortes. Jedes Wort, jeder Ausdruck einer Sprache spiegelt ein Stück der Geistesart, des Fühlens und Wollens seines Trägers - des Volkes wider, trägt das Gepräge und die Züge seines nationalen Geistes. Die Bedeutung des fremdsprachigen Wortes deckt sich deshalb oft nur unvollkommen mit dem muttersprachigen Äquivalent. Die Übersetzung des fremden Wortes kann nicht die nationale Eigenart, gleichsam dessen nationales Vorzeichen, wiedergeben. Einige Wörter und Ausdrücke lassen sich, wenn überhaupt, so nur sehr annähernd übersetzen. Zur Verdeutlichung des Gesagten sollen einige Beispiele dienen. Das estnische "jalga laskma" kann man nicht Wort für Wort übersetzen, das deutsche Äquivalent wäre "sich aus dem Staube machen", das estnische "sajab nagu oavarrest" läßt sich im Deutschen annähernd mit "es regnet in Strömen", "tuhk ja tolm" mit "Blitzesschnelle" usw. wiedergeben. Übersetzen wir allzu wortgetreu, wie unsere Schüler es des öfteren zu tun pflegen, so kann es zu Estizismen kommen wie z.B. für "jalga laskma" - "Fuß lassen", "magama jääma" - "schlafen bleiben", "sellest ei tule midagi välja" - "daraus kommt nichts heraus" usw.

Zusammenfassend können wir deshalb sagen, daß die Übersetzung uns oft nur ein ungenaues Bild der Wortbedeutung gibt und es nicht ermöglicht, die psychische Eigenart des fremden Volkes richtig zu verstehen. Deshalb lehnten auch die Vertreter der Reformbewegung die Übersetzung als Mittel der Bedeutungerschließung des Wortes ab.

Auch hemmt die Übersetzung die Aneignung einer einwandfreien Aussprache der fremden Sprache. Hat doch jede Sprache eine ihr eigene Artikulationsbasis. Der ständige

Wechsel von der einen Artikulationsbasis zur anderen wirkt sich schädlich auf die korrekte Aussprache der Fremdsprache aus.

Die größte Unzulänglichkeit der sofortigen Übersetzung der fremden Wörter in die Muttersprache besteht wohl darin, daß dieses Verfahren die Schüler zu wenig zur aktiven Mitarbeit heranzieht, sie zu wenig zum selbständigen Mitdenken anregt.

Die Übersetzung in die Muttersprache erweist sich somit als ein oft nur unvollkommenes Mittel, die Bedeutung eines fremden Wortes zu vermitteln. Darum wollen wir nun auch den zweiten Weg der Bedeutungserschließung, der die Muttersprache ablehnt, genauer betrachten. Dieser Weg der Worterklärung weist auf die unmittelbare Anschauung und auf die in der fremden Sprache liegenden Hilfsmittel der Bedeutungserschließung hin.

Eine sehr wichtige Rolle spielt hierbei die unmittelbare Anschauung. Der erste, der in der Geschichte der Methodik die bedeutende Rolle der Anschauung auch für den Sprachunterricht erkannte, war Johann Amos Comenius /Komensky/, der 1658 das erste Bildwörterbuch der Welt herausgab. In diesem Bildwörterbuch, in dem "Orbis sensualium pictus" /zu deutsch "Der Erdkreis sinnlich gemalt"/ verwirklichte Comenius in genialer Weise das Prinzip der Anschaulichkeit im Sprachunterricht. Die Vertreter der direkten Methode /wie z.B. Berlitz, Gouin, Max Walter u.a. /sahen in der Anschauung eines der wichtigsten Mittel der Bedeutungserschließung und haben deshalb auch die Methoden der Anwendung von anschaulichen Unterrichtsmitteln besonders gründlich ausgearbeitet. Und auch in unseren Schulen spielt die Anschauung beim Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle, ganz besonders beim Unterricht auf der Unterstufe. Allerdings ist das Ziel der Anwendung von Anschauungsmitteln bei uns nicht nur die Erschließung der Wortbedeutung, sondern auch die Belebung des Unterrichts, die Heranziehung der Schüler zur möglichst aktiven Teilnahme an der Arbeit.

Ein konkret, anschaulich gegebener Gegenstand wirkt viel eindruckvoller, spricht den Schüler ganz anders an als ein bloß vorgestellter, gedachter. Die Vorstellung ist stets blasser, unbestimmter, verschwommener als die Wahrnehmung. Darum wird der Fremdsprachenlehrer bemüht sein, die Gegenstände, von denen in der Sprachstunde die Rede ist, in die Klasse mitzubringen, um sie den Schülern unmittelbar vorzuweisen. Sollte das nicht möglich sein / es dürfte ja z.B. schwer fallen, einen - sagen wir - Elefanten in die Klasse mitzunehmen /, so wird der Lehrer wenigstens entsprechende Bilder verwenden. Sollte auch das nicht immer möglich sein, so findet sich doch in jedem Klassenraum eine Wandtafel, an der sich mit Kreide die nötigen Dinge darstellen lassen. Dabei kommt es beim Sprachunterricht gar nicht darauf an, daß die Zeichnungen des Lehrers / und auch der Schüler / künstlerisch gelungen sind. Für die Zwecke des Sprachunterrichts genügt es vollkommen, wenn der Lehrer mit einigen Strichen den Gegenstand oder eine ganze Episode entwirft. Mit solchen Faustskizzen, die vor den Augen der Schüler an der Wandtafel entstehen, wird der Lehrer beim Sprachunterricht, besonders auf der Unterstufe, arbeiten müssen.

Bewährt haben sich beim Fremdsprachenunterricht auch tragbare (portative) Wandtafeln. An die Manipuliertafeln / auch Magnettafeln genannt / lassen sich die vom Lehrer vorbereiteten Bilder und Figuren bequem heften. Bei uns werden solche Wandtafeln gewöhnlich aus Flanell hergestellt. Auch die Bilder sind auf Flanell geklebt und können mit ihrer inneren rauhen Flanellseite leicht an den "Flanellographen" geheftet werden. Flanellographen sind bequem zu benutzen, da man sie aufrollen kann und ihr Gewicht äußerst gering ist.

Immer größere Anwendung finden im Sprachunterricht auch Filme, vor allem speziell für Unterrichtszwecke hergestellte Diafilme.

Alle diese Anschauungsmittel tragen viel dazu bei,

den Unterricht lebendiger zu gestalten und ermöglichen es, die Muttersprache des Schülers weitgehend auszuschalten. Die Anschauung spielt somit auch als Mittel der Bedeutungserhellung eine Rolle. Allesdings müssen wir uns dabei auch dessen bewußt sein, daß der Anschauung gewisse Schranken gesetzt sind. Nur eine verhältnismäßig geringe Zahl von Wörtern läßt sich anschaulich darstellen /konkrete Substantive, einige Verben, deren Tätigkeit sich demonstrieren läßt, und einige Eigenschaften der Substantive, also Adjektive. Dabei besteht auch stets die Gefahr, daß der Schüler die anschaulich erklärten Wörter falsch versteht, indem er den Gattungs- und Artbegriff miteinander verwechselt. Deshalb bedarf die Arbeit mit Anschauungsmaterial oft auch der Kontrolle durch die muttersprachliche Übersetzung.

Auch die Mimik, die Gebärden des Lehrers werden viel zur Veranschaulichung seiner Rede beitragen. Je eindrucksvoller der Lehrer zu sprechen versteht, desto mehr wird das Verständnis des Gesagten erleichtert.

Neben der Anschauung stehen dem Lehrer noch andere Mittel der Bedeutungserhellung der Wörter zur Verfügung, und zwar Mittel, die in der fremden Sprache selbst wurzeln. Diese Mittel lassen sich allerdings erst dann anwenden, wenn der Schüler schon über gewisse Sprachkenntnisse verfügt, die in den Dienst der Worterschließung gestellt werden können.

Von diesen Mitteln, die Bedeutung der Wörter zu erschließen, ist das gebräuchlichste wohl die Verwendung von sinnverwandten Wörtern, von Synonymen. Das Wesen ihrer Anwendung besteht darin, für ein weniger bekanntes, ungebräuchliches Wort ein bekannteres und gebräuchlicheres zu setzen. Um das Wort "träge" zu erklären, kann man z.B. auf das Wort "faul" hinweisen, das eine durch das andere ersetzen. Methodisch falsch wäre es jedoch, umgekehrt zu verfahren und ein gebräuchliches Wort durch ein weniger gebräuchliches zu ersetzen. Klar ist es auch, daß die Be-

deutungsvermittlung durch Synonyme ziemlich ungenau ist und gewöhnlich noch einer ausführlicheren Erläuterung bedarf, denn es gibt, streng genommen, wohl kaum Synonyme in dem Sinne, daß zwei Wörter einer Sprache sich mit völlig gleicher Wirkung ersetzen können. Irgend ein Unterschied, sei es im Wortinhalt, in den Gefühlsassoziationen, die das Wort hervorruft, oder auch in seiner Stilfärbung, ist immer vorhanden. So sind z.B. die Verben "erhalten", "bekommen", "kriegen" wohl Synonyme, ihrer stilistischen Färbung nach sind sie jedoch durchaus nicht gleichwertig. "Bekommen" ist semantisch-expressiv neutral, ihm kommt eine gewissermaßen neutrale "Nullfärbung" zu, während "erhalten" der gehobenen, gewählten Sprache und "kriegen" der familiären Umgangssprache angehört. Die Anwendung von Synonymen kann deshalb leicht zur Verwirrung und Vermengung der Begriffe führen. Daher bedarf die Anwendung von Synonymen bei der Bedeutungserhellung noch der Ergänzung durch Erläuterungen.

Eine Unterart der Worterklärung durch Synonyme ist die Semantisierung der Wörter durch das Gegenteil, durch Antonyme. Bei einer beschränkten Anzahl von Adjektiven, Substantiven und Verben, bei denen sich das Gegenteil ihrer Bedeutung leicht feststellen läßt, ist die Anwendung von Antonymen möglich und nützlich. So läßt sich "groß" durch "klein", "breit" durch "schmal", "kommen" durch "gehen", "Krieg" durch "Frieden" usw. leicht erraten. Allerdings muß man hier scharf auf die Reinheit des begrifflichen Denkens achten, weil leicht Fehler unterlaufen können.

Bei abgeleiteten Wörtern werden wir auf die Wurzel der Wörter hinweisen und von derselben ausgehen, um die Bedeutung der Wörter zu erschließen. Ist die Wurzel / das Grundphonem / des Wortes den Schülern bekannt und sind die Schüler mit der Bedeutung der Vor- und Nachsilben vertraut, so wird eine derartige Wortanalyse für das Verstehen der Wörter von großem Nutzen sein. Die "Größe" läßt sich leicht durch "groß", die "Leichtigkeit" durch "leicht", "verstärken" durch "stark" usw. erklären. Allerdings müssen wir uns auch dessen bewußt sein, daß die Etymologie als Mittel der Wort-

erschließung nicht immer ein absolut sicheres Mittel ist. So manches Mal verleiht die Vorsilbe dem Wurzelwort eine Bedeutung, die von der Grundbedeutung der Wurzel gänzlich verschieden ist, z.B. "kommen" und "bekommen", "suchen" und "besuchen" usw.

Bei zusammengesetzten Wörtern werden wir das Wort in seine Bestandteile zerlegen. Sind diese uns bekannt, so wird in den meisten Fällen auch die Bedeutung der Zusammensetzung verständlich sein. Diese Zergliederung der Komposita in ihre Bestandteile ist besonders fürs Deutsche wichtig, da die Bildung von zusammengesetzten Wörtern in der deutschen Sprache (besonders) häufig ist. Wörter wie "Wiederaufbau", "Kindergarten", "Arbeitszimmer" usw. sind leicht zu verstehen, wenn die einzelnen Bestandteile der Zusammensetzung uns bekannt sind. Aber ein absolut sicheres Mittel der Bedeutungserschließung ist auch dieses Verfahren nicht. Es kann schon vorkommen, daß die Bestandteile der Zusammensetzung bekannt sind, wir aber trotzdem die Bedeutung des zusammengesetzten Wortes nicht ohne weiteres richtig verstehen, wie z.B. beim Wort "Großvater" /estnisch "vanaisa"/. In solchen Fällen wird wohl übersetzt oder die Bedeutung des Wortes auf anderen Wegen erschlossen werden müssen.

In jeder Sprache gibt es Wörter, die anderen Sprachen entlehnt sind. Wir unterscheiden dabei Interinationalismen und Lehnwörter. Internationale Wörter wie Kommunismus, Proletariat, Patriotismus, Revolution usw. sind natürlich sofort verständlich und bedürfen keiner Erklärung. Auch die zahlreichen deutschen Lehnwörter in der estnischen Sprache erleichtern das Verständnis der entsprechenden deutschen Wörter. Wörter wie "Mappe", "Tinte", "Glas", "Lampe", "Hammer" usw. werden von den Schülern sofort verstanden und leicht behalten.

Haben die Schüler schon einen gewissen Wortschatz erworben, so können wir diesen als Verständigungsbasis benutzen, und es ist möglich, die neuen Wörter durch Erläute-

rungen in der Fremdsprache zu erklären. Wenn es auch vielleicht nicht immer leicht sein sollte, den Begriff der fremden Wörter zu definieren, so wird es doch möglich sein, eine konkrete Situation zu schildern, wo das zu bestimmende Wort seine Verwendung findet. Um z.B. das Wort "ranzig" zu erklären, kann der Lehrer darauf hinweisen, daß Butter ihren natürlichen Wohlgeschmack verliert und ungenießbar, eben "ranzig" wird, wenn sie längere Zeit an der freien Luft steht. Aus der gegebenen Situation heraus wird der Schüler sich so eine Vorstellung von der Bedeutung dieses Wortes machen können. Hier wäre es wohl angebracht, das Verständnis des Wortes durch die muttersprachliche Übersetzung zu überprüfen.

Die Erläuterung berührt sich schon aufs engste mit einer der wichtigsten Methoden der unmittelbaren Erschließung der Wortbedeutung, nämlich mit der Wortschließung aus dem Zusammenhang, dem Kontext. Die neuen Wörter werden den Schülern nicht einzeln als Vokabeln dargeboten, sondern in Verbindung mit anderen Wörtern. Mit diesen Wörtern, die den Schülern bekannt sind, bilden die neuen Ausdrücke einen Sinnzusammenhang, drücken einen bestimmten Gedanken aus. Aus diesem Sinnzusammenhang heraus läßt sich nun oft die Bedeutung der neuen Wörter erraten. Um z.B. das Wort "Hauptstadt" den Schülern zu erklären, kann man ihnen folgende Sätze geben: "Moskau ist die Hauptstadt der Sowjetunion. Helsinki ist die Hauptstadt von Finnland, Paris ist die Hauptstadt von Frankreich". Besitzt der Schüler die nötigen geographischen Kenntnisse, wird er auch leicht die Bedeutung des Wortes "Hauptstadt" erschließen.

Bei Wörtern, die vieldeutig sind, wird der Gebrauch dieser Wörter in einem vollständigen Satz für das richtige Verständnis ihrer jeweiligen Bedeutung von ganz besonderer Wichtigkeit sein. So z.B. läßt sich die verschiedene Bedeutung des polysemantischen Verbs "bestehen" nur auf Grund eines konkret gegebenen Satzes feststellen. Im Satz "Er besteht die Prüfung" bedeutet "bestehen" soviel wie "soorita-

ma", im Satz "Diese Organisations besteht seit langem" hat "bestehen" die Bedeutung von "existieren", im Satz "Das Buch besteht aus drei Teilen" bedeutet dieses Verb "koosnema, seisnema", im Satz "Er besteht auf seiner Forderung" aber soviel wie "nõudmise juurde jääma" usw.

Alle diese Methoden, die Bedeutung der Wörter zu erschließen, ohne dabei die Muttersprache des Schülers zu benutzen, sind oft ungenau, manchmal sehr schwerfällig und beanspruchen meist viel mehr Zeit als die muttersprachliche Übersetzung des Wortes, jedoch ziehen die den Schüler bedeutend mehr zur Mitarbeit heran. Aus diesem Grunde werden wir sie auch immer wieder beim Unterricht benutzen. Diese Methoden eignen sich ganz besonders dazu, die selbständige Arbeit der Schüler zu fördern, in ihnen die Fähigkeit zu entwickeln, einen unbekanntem Text selbständig zu verstehen, ohne dabei stets das Wörterbuch zu konsultieren.

Sollten jedoch alle diese Methoden, die Bedeutung eines unbekanntem Wortes ohne Übersetzung zu erschließen, zu keinem Erfolg führen, so sollen wir uns nicht scheuen, dem Schüler die Übersetzung des Wortes zu geben oder, was noch besser ist, den Schüler selbst in einem Zweisprachigen Wörterbuch das Wort nachschlagen lassen.

1. Der Erwerb des Wortschatzes

Die Erschließung der Wortbedeutung ist nur der erste Schritt bei der Arbeit am Wortschatz. Der Schüler soll nicht nur die Bedeutung des Wortes verstehen, sondern sich auch das neue Wort einprägen und fähig sein, es richtig zu gebrauchen. Erst dann können wir von einer Aneignung des Wortes seitens des Schülers sprechen. Dazu bedarf es in der Regel mannigfaltiger, zweckentsprechender lexikalischer Übungen. Alle diese Übungen setzen sich das Ziel, das neue Wort immer wieder ins Bewußtsein des Schülers zu

rufen und ihn zu veranlassen, dasselbe sinngemäß anzuwenden. Die alte Schulweisheit "Repetitio est mater studiorum" / Die Wiederholung ist die Mutter alles Wissens / gilt auch für den Erwerb des Wortschatzes.

Schon die Erschließung der Wortbedeutung kann als erste Übung zur Aneignung eines Wortes aufgefaßt werden. Je anschaulicher und eindrucksvoller der Lehrer bei der Bedeutungserschließung vorgeht, je mehr er es versteht, die Schüler zu eigenen Überlegungen zu veranlassen, desto leichter prägt sich den Schülern das Wort ein. Ist doch bei der Aneignung eines neuen Wortes letzten Endes nicht die Zahl der Wiederholungen von ausschlaggebender Bedeutung, sondern vielmehr die Konzentration der Aufmerksamkeit, das feste Wollen des Schülers, das Wort zu behalten. Diese Aktivität des Schülers gilt es vor allem zu wecken. Der Lehrer tut es gewöhnlich, indem er darauf hinweist, daß er die Aneignung der neuen Vokabeln, wenn nicht im Laufe derselben Unterrichtsstunde, so doch in der folgenden kontrollieren und zensieren wird.

Ist die Bedeutung der neuen Wörter erarbeitet worden, so schließt sich daran gewöhnlich die Lektüre des Textes an, der diese neuen Wörter und Ausdrücke enthält. Dadurch werden wiederum die neuen Wörter ins Bewußtsein der Schüler gerufen.

Nach dem Lesen des Textes folgt gewöhnlich als weitere Übung zur Festigung der neuen Wörter die Beantwortung von Fragen. Diese Fragen sollen so gestellt werden, daß der Antwortende gezwungen ist, die neuen Wörter und Ausdrücke zu benutzen. Dabei gestattet der Lehrer anfangs wohl seinen Schülern, ins Lehrbuch oder ins Wortschatzheft zu schauen. Schwerer wird diese Übung, wenn die Beantwortung der Fragen bei geschlossenen Büchern zu erfolgen hat.

Eine bis vor kurzem in unserer Schulpraxis sehr verbreitete Methode Festigung und Einübung der neuen Vokabeln war die Hinübersetzung. In unseren Lehrbüchern gibt es noch viele derartige Übersetzungsübungen. Gegen die

Zweckmäßigkeit der Hinübersetzung als Übung zur Festigung lexikalischer Einheiten sind jedoch in der letzten Zeit schwerwiegende Bedenken erhoben worden. Erstens widersprechen derartige Übersetzungsübungen der allgemeinen Tendenz des modernen Fremdsprachenunterrichts, beim Unterricht womöglich nur die Fremdsprache zu gebrauchen und die Benutzung der Muttersprache auf ein Mindestmaß zu beschränken. Zweitens sind solche Übersetzungen, wie die Erfahrung lehrt, sehr zeitraubend. Der Schüler hat ja nicht nur das neue Wort richtig anzuwenden, was ihm anfangs nicht leicht fällt, sondern er hat beim Übersetzen noch andere lexikalische, grammatische und orthographische Schwierigkeiten zu überwinden, die seine Aufmerksamkeit voll in Anspruch nehmen. Drittens ist oft das Ergebnis einer derartigen Übung - der nach muttersprachlicher Vorlage konstruierte deutsche Satzweit davon entfernt, ein einwandfreies, idiomatisches Deutsch zu sein.

Aus allen diesen Gründen soll man daher in der Klasse das Hinübersetzen bei der Erarbeitung der neuen Wörter vermeiden. Übersetzungsübungen eignen sich mehr als Hausaufgaben und sind besonders nützlich, wenn sie sich möglichst eng an einen von den Schülern erarbeiteten Text anlehnen, also im Grunde Retroversionen darstellen. Dadurch wird die Arbeit des Schülers erleichtert. Er braucht nicht mehr den deutschen Satz krampfhaft nach dem muttersprachlichen Vorbild zu konstruieren, sondern nimmt beim Übersetzen den ihm bekannten Satz nach. Das Resultat wird in diesem Fall ein idiomatisch einwandfreier deutscher Satz sein. Solche Rückübersetzungen wurden von W. I. Lenin besonders geschätzt. Er war davon überzeugt, daß Retroversionen eine gute Methode zur Erlernung einer Fremdsprache sind.

Zur Einübung der neuen Wörter kann man auch die Schüler in der Klasse eigene Sätze mit den neuen Wörtern bilden lassen. Solche Übungen regen den Schüler zur aktiven Arbeit an und sind schöpferischer Natur, besonders wenn man dabei noch die Forderung stellt, daß die eigenen Sätze mit den neuen Wörtern in einem logischen Zusammenhang stehen sollen.

Sind die neuen Wörter in der Stunde geübt worden, wird es die Hausaufgabe des Schülers sein, sie fest ins Gedächtnis einzuprägen. Der Schüler wird also die neuen Wörter anhand des Lesetextes nochmals wiederholen. Sehr nützlich ist es, wenn er sich übt, Fragen zum Text zu stellen, um diese dann auch zu beantworten. Der Schüler wird sich in den meisten Fällen auch mit dem Inhalt des Textes so vertraut machen, daß er fähig ist, ihn wiederzugeben, d.h. zu erzählen.

Alle diese Übungen tragen dazu bei, daß der Schüler sich die neuen Wörter und Ausdrücke fest aneignet. Das wird um so sicherer der Fall sein, wenn diese Wörter auch in den folgenden Texten vorkommen und so im Gedächtnis des Schülers wiederum aufgefrischt werden. Natürlich sind die einmal erworbenen Wörter und Ausdrücke von Zeit zu Zeit wiederum ins Bewußtsein des Schülers zu rufen, und zwar durch zweckentsprechende lexikalische Übungen, die vom Lehrer systematisch durchgeführt werden sollen. Diese Übungen, die den Schüler zwingen, von Zeit zu Zeit gleichsam eine Bestandsaufnahme seines Wortschatzes vorzunehmen, tragen viel zur Anwendungsbereitschaft der Wörter bei.

Da im vorangehenden schon die zweisprachigen Übungen /die Übersetzungsübungen/ erwähnt wurden, soll im folgenden nur noch auf einige dergebräuchlichsten einsprachigen Übungen hingewiesen werden.

1. Umwandlungsübungen / Substitutionsübungen /

Das Wesen dieser Übungen besteht darin, daß ein gegebenes Wort durch ein anderes ersetzt werden muß. Solche

Übungen sind besonders nützlich, wenn sie nicht an isolierten Wörtern vorgenommen werden, sondern die zu ersetzenden Wörter und Ausdrücke in ganzen Sätzen gegeben werden.

Zu den bekanntesten Substitutionsübungen gehören:

a/ Übungen im Gebrauch von Synonymen. In diesen Übungen soll ein gegebenes Wort durch ein Wort gleichen oder ähnlichen Inhalts ersetzt werden, z.B. Er erhielt einen Brief. Er bekam einen Brief.

b/ Übungen im Gebrauch von Antonymen. Hier soll ein gegebenes Wort durch ein Wort entgegengesetzten Inhalts ersetzt werden, z.B. der Krieg - der Frieden.

Übungen im Gebrauch von antonymen Ausdrücken können auch an vollständigen Sätzen vorgenommen werden, indem wir dem Schüler die Aufgabe stellen, einen Satz durch ein Wort zu ergänzen, das die entgegengesetzte Bedeutung von einem anderen gegebenen Wort hat, z.B. Heute ist es draußen sehr kalt, aber im Zimmer ist es ...

c/ Übungen, in denen die einzelnen Satzglieder eines gegebenen Mustersatzes ausgewechselt werden, z.B. im Satz "Die Schüler schreiben eine Arbeit" kann das Objekt ersetzt werden durch: eine Aufgabe, einen Satz, einen Brief usw. Derartigen Übungen kommt gerade im heutigen Fremdsprachenunterricht eine besonders große Bedeutung zu, da sie zur Automatisierung der Sprechfertigkeit entscheidend beitragen.

2. Ergänzungsübungen

a/ Einsatz- oder Einfügungsübungen. Das Wesen dieser Übungen besteht darin, daß die Schüler in einen lückenhaft gegebenen deutschen Übungssatz ein Wort einsetzen, das den unvollständigen Satz sinngemäß ergänzt. Dabei können diese Übungen in verschiedener Form gemacht werden.

/ Außer den lückenhaften deutschen Sätzen werden dem Schüler auch die Wörter / in ihrer Grundform / zur Ergänzung der Sätze zur Auswahl geboten.

/ Es werden nur die zu ergänzenden deutschen Sätze gegeben. Die diese sinngemäß ergänzenden Wörter soll der Schüler selbständig finden.

/ Die deutschen Sätze sind bloß fragmentarisch gegeben und müssen vom Schüler beendet werden, z.B. "Der Lehrer sagte, daß"

b/ Satzerweiterungsübungen / Lawinensätze /

Die gegebenen deutschen Übungssätze sind unerweiterte / nackte / einfache Sätze. Aufgabe des Schülers ist es, diese Sätze durch weitere Satzglieder Schritt für Schritt zu ergänzen. Der einfache Satz wird so durch ständiges Hinzufügen neuer Satzteile laufend erweitert, z.B.

Der Schüler schreibt.

Der Schüler schreibt eine Arbeit.

Der Schüler schreibt eine schwere Arbeit.

Der Schüler schreibt heute eine schwere Arbeit usw.

c/ Satzbildeübungen

Das Wortmaterial eines Satzes wird dem Schüler in einer völlig verkehrten Reihenfolge gegeben. Aufgabe des Schülers ist es, diesen Sprachstoff zu einem sinnvollen Satz zu ordnen, d.h. die Wörter in die richtige Reihenfolge zu setzen, z.B.

ihn, du gesehen, im Theater, gestern, hast.

Du hast ihn gestern im Theater gesehen,

Solche Satzbildungsübungen sind natürlich bedeutend schwerer, wenn das Wortmaterial nur in der Grundform gegeben wird. Aufgabe des Schülers wird es nun sein, diesen Sprachstoff nicht nur zu ordnen, sondern auch in die erforderliche grammatische Form zu setzen, damit sinnvolle Sätze entstehen, z.B.

er, du, sehen, in, das Theater, gestern.

Solche Satzbildeübungen verlangen vom Schüler aktive und schöpferische Mitarbeit und sind deshalb zu empfehlen,

Da sie auch gute grammatische Kenntnisse erfordern, können sie auch zu den grammatischen Übungen gezählt werden.

3. Wortgruppierungsübungen

Das Wesen dieser Übungen besteht darin, daß der Wortschatz des Schülers nach bestimmten formalen oder sachlichen Gesichtspunkten gruppiert wird. Solche Übungen zwingen den Schüler wiederum eine Bestandsaufnahme seines Wortschatzes vorzunehmen. Sie tragen so zur Aktivierung des Wortschatzes bei und vertiefen die lexikalischen Kenntnisse des Schülers.

a/ Der Wortschatz wird nach bestimmten formalen Gesichtspunkten geordnet. Solche Übungen können sehr mannigfaltig sein. So kann man z.B. dem Schüler die Aufgabe stellen, je 10 Substantive, Adjektive, Verben usw. zu nennen. Oder man läßt den Schüler Wortgruppen nach einem bestimmten Präfix /z.B. be- / oder Suffix /z.B.-in / bilden. Wir können Wörter zusammenstellen lassen, die ein und dieselbe Wurzel haben, also sogenannte "Wortfamilien" bilden, z.B. der Freund, die Freundschaft, freundschaftlich, freundlich usw, oder sprechen, versprechen, nachsprechen, besprechen, versprechen, das Sprechen, die Sprache, sprachlich, die Aussprache, der Spruch, der Widerspruch usw. Solche Übungen gestatten dem Schüler einen Einblick in die Werkstatt der Sprache.

b/ Der Wortschatz wird nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten geordnet, die Wörter thematisch gruppiert. Haben die Schüler z.B. in ihrer Lektüre Wörter gelernt, die sich aufs Bibliothekswesen beziehen, so lassen sich diese Wörter zusammenfassen. Solch ein thematisch geordneter Wortschatz läßt sich dann ausgezeichnet zu freien Gesprächen über das betreffende Thema oder sogar zu kleineren schriftlichen Arbeiten / Aufsätzen / verwenden, z.B. "Unsere Schulbibliothek".

c/ Der Wortschatz wird nach bestimmten phonetischen Gesichtspunkten geordnet. So könnte man z.B. die Wörter nach

der Betonung gruppieren. Es gibt Wörter, die den Ton auf der Vorsilbe haben /z.B. fortfahren, aussprechen/, andere haben ihn auf der Stammsilbe /z.B. vergessen, erfinden/, einige haben ihn sogar auf der Nachsilbe/ z.B. der Kommunist, der Pionier/.

Eine weitere Gruppe könnten Wörter bilden, die im Estnischen ähnlich lauten /also Lehnwörter sind/, z.B. die Tafel, das Papier, das Glas usw.

Wörter könnten auch nach der Länge und Kürze der Vokale gruppiert werden, z.B. kam, las, erschrak /mit einem langen a / und der Kamm, lassen, die Zacke /mit einem kurzen a /.

Alle Möglichkeiten, die Wörter in Gruppen zusammenzufassen, lassen sich gar nicht übersehen, so mannigfaltig sind sie. Gut ist es, solche lexikalischen Übungen in der Klasse /besonders auf der Unterstufe/ in Form eines Wettkampfes oder Spieles durchzuführen. Dadurch wird das Interesse der Schüler für die Übungen bedeutend erhöht. Der Wettkampf kann in verschiedener Form durchgeführt werden: die Schüler der Klasse bilden zwei oder drei Gruppen, die miteinander wetteifern, oder aber der Wettkampf setzt sich das Ziel, den besten Kenner des erworbenen Wortschatzes festzustellen.

Es seien hier einige solcher "lexikalischen" Wettbewerbe /oder Spiele/ beschrieben. Ein Schüler nennt ein deutsches Wort und ruft dann einen Mitschüler auf, der ein neues Wort bilden muß, das mit dem Laute beginnt, mit dem das erste Wort endete, z.B. das Kind - das Dach. Wer nicht schnell genug / es wird bis drei gezählt/ ein entsprechendes Wort findet, erhält einen Minuspunkt. Bei einer gewissen Zahl von Minuspunkten scheidet er aus dem Wettbewerb aus.

Zwei Gruppen wetteifern miteinander, wer mehr Wörter findet, die alle mit demselben Laut beginnen, z.B. mit " K ". Gewöhnlich benutzt man dabei einen Ball, der den

anderen zugeworfen wird. "Ein Schiff kommt beladen mit Kindern / mit Khaben, mit Kartoffeln usw. /. "Dabei darf ein einmal schon genanntes Wort nicht wiederholt werden.

Eine andere Form dieses Spieles ist folgende: Ein Schüler nennt ein Wort, der zweite muß dieses Wort wiederholen und ein neues mit demselben Anfangslaut bilden, der dritte wiederholt die beidem ersten Wörter und fügt ein neues hinzu und so fort. Wer einen Fehler begeht, scheidet aus. Sieger ist der letzte, der die meisten Wörter fehlerlos wiederholen konnte.

Solche lexikalischen Spiele lassen sich natürlich auch sehr gut bei der außerunterrichtlichen Arbeit im deutschen Sprachzirkel verwenden.

2. Die Kontrolle des Wortschatzes

Wie schon im vorangegangenen darauf hingewiesen wurde, ist es bei der Arbeit am Wortschatz unbedingt nötig, im Schüler den Willen zur Aneignung der neuen Wörter zu wecken. Dieser Wille wird sich um so eher einstellen, wenn der Schüler weiß, daß seine lexikalischen Kenntnisse gleich in der folgenden Stunde geprüft und zensiert werden. Eine Wortschatzkontrolle sollte daher in jeder Stunde stattfinden.

Früher wurde diese gewöhnlich so durchgeführt, daß die einzelnen Wörter übersetzt wurden, in der Regel aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Eine solche Kontrolle hat den Vorteil, daß sie schnell durchzuführen ist und sowohl ein frontales als auch ein individuelles Arbeiten ermöglicht. Auch die Schüler selbst können an ihr aktiv teilnehmen, indem sie sich wechselseitig die Wörter abfragen oder den zur Leistungskontrolle aufgerufenen Schüler nach den neuen Wörtern fragen. Zu den Nachteilen einer derartigen Wortschatzkontrolle gehört, daß sie die Schüler leicht zu einer rein mechanischen Aneignung der Wörter führt. Die Schüler können oft wohl zum muttersprachlichen Wort das fremdsprachliche Äquivalent nennen, nicht aber das fremde Wort richtig im Satz gebrauchen. Darum ist es besser, wenn

die Wortschatzkontrolle im engsten Zusammenhang mit einem Text so durchgeführt wird, daß die Schüler gezwungen sind, die neuen Wörter in vollen Sätzen zu gebrauchen, also durch Frage und Antwort. Durch die Anwendung von Frage und Antwort wird der Gebrauch der Muttersprache vermieden.

Sehr oft wenden unsere Lehrer, um mehr Schüler in einer Stunde kontrollieren zu können, die sogenannte "intensive" /tihendatud/ Kontrolle an. Zwei bis vier Schüler erhalten vom Lehrer einen Zettel mit einer Anzahl von Wörtern, die sie schriftlich - gewöhnlich an der Wandtafel - zu übersetzen haben. Ein solches Verfahren ermöglicht es natürlich, eine größere Anzahl von Schülern zu kontrollieren und dementsprechend auch zu zensieren. Gegen diese Art von Kontrolle läßt sich jedoch manches einwenden. Die Schüler, die ihre schriftlichen Kontrollaufgaben zu erfüllen haben, sind für eine gewisse Zeit von der Arbeit des ganzen Klassenkollektivs ausgeschaltet. In der Praxis verliert oft eine solche Kontrolle auch ihren Wert, da die Schüler hinter dem Rücken des Lehrers "Eiselsbrücken" benutzen oder in Kontakt mit ihren Mitschülern stehen. Eine gerechte Bewertung ihrer Leistungen wird dadurch problematisch.

Von zweifelhaftem Wert sind auch die schriftlichen Kontrollarbeiten zur Prüfung des Wortschatzes der Schüler in der Form von "Wörtertests". Solche Wörtertests waren unter den Fremdsprachenlehrer des bürgerlichen Estlands sehr beliebt. Je nach 12. - 15 Unterrichtsstunden fand eine derartige Kontrolle statt. Die Tests, die die schriftlich zu beantwortenden Wörter enthielten, wurden von den Lehrern sorgfältig vorbereitet, gewöhnlich in 4 Varianten, um so ein gegenseitiges Abschreiben zu erschweren. Die Arbeit wurde dann nach der Zahl der richtig semantisierten Wörter bewertet. Gewöhnlich wurde das Ergebnis in Prozenten ausgedrückt. 66% richtig semantisierter Wörter galt noch als "genügend", von 82 - 84% an als "gut" und von 94 - 96% an als "sehr gut".

Von den sowjetischen Methodikern wurden solche Wörterschatztests scharf abgelehnt, zum Teil vielleicht auch aus dem Grunde, daß das Wort "Test" zu sehr an die berühmtesten sogenannten Intelligenztests bürgerlicher Pädologen erinnerte, die mit Hilfe solcher Tests die geistige Überlegenheit der bürgerlichen Kinder über die Kinder der Proletarier "beweisen" wollten.

Eine bevorzugte Anwendung von Wörtertests unterliegt manchen Bedenken, weil sie die Schüler leicht zu einem rein mechanischen Wörterlernen verleiten. Wenn die Schüler die Wörter richtig semantisieren, so besagt das noch nicht immer, daß sie diese auch anzuwenden verstehen, worauf es doch gerade ankommt. Solche Wörtertests sind außerdem reine Kontrollarbeiten, die vor allem das Gedächtnis des Schülers prüfen. Die schriftlichen Arbeiten, auch die sogenannten Kontrollarbeiten, sollten jedoch stets den Charakter von Übungen behalten. Die Schüler sollten Aufgaben lösen, die einen mehr oder weniger schöpferischen Charakter haben und die sie auch sprachlich entwickeln. Aus diesem Grunde sollte man mit den Wörtertests zurückhaltender sein. Viel besser eignen sich zur Kontrolle des Wortschatzes Übungen, die den Schüler dazu anhalten, die Wörter und Ausdrücke auch in vollen Sätzen zu gebrauchen, z.B. Übungen im Stellen von Fragen, die Beantwortung von Fragen, die zusammenfassende Wiedergabe eines Textes, eine einfache Beschreibung u.dgl.m.

Eine Spielart dieser Wörtertests sind "Übersetzungsdiktate" /переводный диктант/. Der Lehrer diktiert der Klasse eine Anzahl muttersprachlicher Wörter und Ausdrücke, die alle Schüler sofort zu übersetzen haben. Natürlich ist hier die Möglichkeit des gegenseitigen Abschreibens besonders groß. Um dieses zu verhindern, teilt der Lehrer die Schüler der Klasse in zwei Gruppen, in Reihe I und Reihe II, und diktiert abwechselnd zwei verschiedene Wortgruppen. Solch ein Diktieren hat jedoch auch seine Schattenseiten, da es - besonders in den unteren Klassen - die Schüler ver-

wirren kann. Gut wäre es daher, bei solchen Arbeiten portative Wandtafeln zu benutzen. Was über die Wörkertests im allgemeinen gesagt wurde, gilt auch für die Übersetzungsdiktate. Übersetzungsdiktate sind daher, wenn nicht absolut abzulehnen, so doch nur sehr selten zu geben. Keineswegs dürfen sie zur dominierenden Art der schriftlichen Kontrollarbeiten werden.

3. Die Lektüre

Die Erweiterung des Wortschatzes der Schüler kann auf sehr verschiedene Art und Weise erfolgen: anhand eines Bildes durch Bildbeschreibung, durch die Konversation des Lehrers mit den Schülern, durch gemeinsame Spiele in der fremden Sprache usw. Der gewöhnlichste Weg zum Erwerb des Wortschatzes ist jedoch die Lektüre, die bei uns in der Schule besonders gepflegt wird.

Das Ziel, das sich der Fremdsprachenunterricht in unserer Schule stellt, ist die praktische Beherrschung der Sprache. Unsere Absolventen der Mittelschule sollen die gehörte fremdsprachige Rede verstehen, aber auch fähig sein, ihre eigenen Gedanken in der Fremdsprache auszudrücken. Dabei darf aber auch die Entwicklung der Fähigkeit, fremdsprachige Texte lesend zu verstehen, nicht vernachlässigt werden. Auch das Verständnis fremdsprachiger Texte gehört zur praktischen Beherrschung der Sprache. Die Verordnung des Ministerrats der UdSSR vom 27. Mai 1961 weist ausdrücklich darauf hin, daß unsere Schüler befähigt sein sollen, einen fremdsprachigen Text mittlerer Schwierigkeit auch ohne Wörterbuch zu verstehen.

"Nach Abschluß des Fremdsprachenunterrichts soll ein Absolvent der sowjetischen elfklassigen allgemeinbildenden Schule folgendes können:

1. Er soll einen leichten Text mit ausschließlich bekanntem grammatischem Material und höchstens 4 Prozent unbekannter Wörter, deren Bedeutung aus dem Kontext und auf

Grund der Kenntnis der Wortbildung leicht zu erschließen ist, ohne Benutzung des Wörterbuches verstehend lesen können.

2. Er soll stilistisch einfache Texte aus der populärwissenschaftlichen, der allgemein-politischen und der schöngeistigen Literatur, die nur bekanntes grammatisches Material und höchstens 6 Prozent unbekannter Wörter enthalten, im Umfange von 1500 Druckzeichen innerhalb von 45 Minuten unter Benutzung des Wörterbuches verstehend lesen können."^x

Die Lektüre wird somit im fremdsprachlichen Unterricht eine bedeutende Rolle spielen, sowohl als Mittel als auch als wichtiges Ziel des Unterrichts. Richtig angewandt fördert die Lektüre die Entwicklung aller psychischen Kräfte und Fähigkeiten des Schülers. Das Verständnis der Texte erfordert seine aktive Mitarbeit und entwickelt sein Denken. Das Lesen der Texte erweitert seinen geistigen Horizont, bereichert sein Bewußtsein mit neuen Vorstellungen und Erkenntnissen. Unbedingt soll der Schüler im Laufe des Unterrichts auch die Kultur und Geschichte des Volkes kennenlernen, dessen Sprache er lernt. Der hohe moralische Gehalt der Texte wird dem Lehrer auch das Mittel in die Hand geben, die Schüler im Geiste der kommunistischen Moral zu erziehen.

Die Lektüre steht dabei in engster Beziehung zu der mündlichen Sprachausübung. Bei uns in der Schule geht das Sprechen dem Lesen voraus. Es ist auch das natürlichste, daß das Lesen sich auf das Sprechen stützt. Ist doch bei der Sprache das Sprechen, die mündliche Ausdrucksform, das Primäre, das Lesen und Schreiben dagegen das Sekundäre. Doch dürfen wir dabei nicht vergessen, daß dieser enge Zusammenhang ein gegenseitiger ist und daß das Lesen auch seinerseits zur Entwicklung der mündlichen Sprachbeherrschung viel beiträgt. Sprechen und Lesen bedingen sich

^x I.D. Salistra. Verstehendes Lesen in der Fremdsprache - eine lebenspraktische Forderung. Fremdsprachenunterricht 1962, H. 11, 8. 647

wechselseitig. Somit ist auch das Lesen ein wichtiges Mittel zur Entwicklung der Sprechfertigkeit.

Das Lesen und Verstehen fremdsprachiger Texte ist aber nicht nur ein wichtiges Mittel des Fremdsprachenunterrichts in der Schule, sondern auch eines der Hauptziele. Für die meisten Absolventen unserer Mittelschule wird gerade das Lesen fremdsprachiger Texte von größter praktischer Bedeutung zur Erweiterung ihrer allgemeinen und beruflichen Ausbildung sein.

"So stellt die Entwicklung der Lesefähigkeit auch einen gewissen Beitrag zur polytechnischen Bildung der Schüler dar."^x

Auswahl der Texte

Da das Lesen eine so große Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt, so ist es selbstverständlich, daß die Texte sehr sorgfältig gewählt sein müssen. Für den Fremdsprachenlehrer der Sowjetschule ist die Frage der Textauswahl von geringerer Bedeutung, da in unserer Schule auf allen Stufen des Unterrichts amtlich eingeführte Lehrbücher benutzt werden. Die Auswahl der Texte haben schon die Verfasser der Lehrbücher getroffen. In vielen kapitalistischen Ländern ist es in dieser Hinsicht anders. Auch im bürgerlichen Estland hatte der Lehrer in der Auswahl der Texte eine größere Verantwortung. Es gab eine gewisse Auswahl von Lehrbüchern, die nach unterschiedlichen Grundsätzen aufgebaut waren. Vom 4. Lehrjahr an begann die Lektüre von Einzelwerken, deren Auswahl auch dem Lehrer oblag. In unserer Sowjetschule hat der Fremdsprachenlehrer nur hinsichtlich der sogenannten Hauslektüre eine Wahl zu treffen.

Die Texte müssen folgenden allgemeinen Anforderungen entsprechen:

^x I.D. Salistra. Verstehendes Lesen in der Fremdsprache eine lebenspraktische Forderung. Fremdsprachenunterricht 1962, H.11, S. 648.

1. Die Texte müssen sprachlich einwandfrei sein. Es erübrigt sich darauf hinzuweisen, daß die Texte, natürlich auch die einfachen, für den Anfangsunterricht bestimmten Texte, in einem guten, modernen Deutsch geschrieben sein müssen.

2. Die Texte, die wir als Lesestoff verwenden, müssen ein sinnvolles Ganzes darstellen. Nur dann wird der Text den Schüler ansprechen und sein Interesse wecken. Aus der Geschichte der Methodik des Fremdsprachenunterrichts wissen wir, daß die Anhänger der alten grammatischen Übersetzungsmethode mit Vorliebe einzelne unzusammenhängende Sätze benutzten, um die grammatischen Formen und Fügungen zu erklären. Wenn wir auch heutzutage noch zuweilen beim Unterricht Einzelsätze verwenden, so sollten wir wenigstens darauf achten, daß es inhaltlich wertvolle Sätze sind. Es empfiehlt sich, Losungen, Sprichwörter, geflügelte Ausdrücke, Zitate großer Männer usw. zu benutzen.

3. Die Texte müssen interessant sein, sie müssen den Schüler inhaltlich fesseln und darum der psychologischen Entwicklungsstufe des Schülers angepaßt sein.

In der Schule lassen sich bei den Schülern in groben Umrissen 3 Entwicklungsstufen unterscheiden.

Auf der ersten Entwicklungsstufe stehen die Schüler im Alter von 7 - 13 Jahren. Im Blickpunkt ihrer Aufmerksamkeit steht die Außenwelt. Diese möglichst genau mit allen Sinnen kennenzulernen, ist ihre Hauptaufgabe. Kinder dieses Alters sind scharfe und gute Beobachter. Die Lesetexte müssen deshalb möglichst konkrete Stoffe behandeln, die der äußeren Wahrnehmung zugänglich sind. Sie sollen eine lebendige, bewegte Handlung enthalten. Die Kinder dieser Stufe haben auch einen gut entwickelten Sinn für Humor.

Die zweite Stufe wird von den Schülern im Alter von 13 - 16 Jahren erreicht. Es ist die Zeit der Pubertät. Sie ist durch ein gesteigertes Gefühlsleben gekennzeichnet. Es ist die Zeit, in der die Kinder gern ihren Träumen nach-

hängen. Die Sehnsucht nach der Ferne, der Sinn für das Fremde erwacht. Texte, die Reisen in fremde Länder und Abenteuer behandeln, die große Helden in ihren Kämpfen schildern, erwecken erhöhtes Interesse. Große Menschen werden bewundert und zum Vorbild genommen.

Auf der dritten Entwicklungsstufe tritt bei den 16.-19jährigen der Intellekt immer mehr in den Vordergrund. Texte, die weltanschauliche, philosophische Fragen behandeln, fesseln die Aufmerksamkeit. In dieser Zeit begeistern sich die Schüler für hohe intellektuelle, ästhetische und ethische Ideale.

4. Die Lesestoffe müssen mit dem Leben des Schülers eng verbunden sein. Sie müssen also vor allem den entfalteten kommunistischen Aufbau unserer Heimat berücksichtigen. Daneben sollen aber auch einige Texte das Leben des fremden Volkes, dessen Sprache der Schüler lernt, schildern.

5. Die Lesestücke sollen auch nach Möglichkeit künstlerischen Wert besitzen, damit sie den Schüler ästhetisch erziehen, die Fähigkeit, das Schöne wahrzunehmen, entwickeln. Dazu eignen sich besonders formvollendete Gedichte.

6. Die Texte müssen einen wertvollen Inhalt haben, der sich dazu eignet, die Schüler im kommunistischen Geiste zu erziehen.

Außer Texten, die literarisch-belletristische Stoffe behandeln, sollen auch populär-wissenschaftliche und technische Texte gelesen werden. Für die Mehrzahl der Schüler wird gerade das Lesen technischer Literatur nach Beendigung der Schule für ihre weitere berufliche Ausbildung von großem Nutzen sein.

Formen der Lektüre

Man unterscheidet verschiedene Formen der Lektüre. So spricht man z.B. von einer Klassen- und Hauslektüre, je nachdem, ob in der Klasse während der Unterrichtsstunde oder zu Hause gelesen wird. Wichtiger als diese Unterscheidung ist die Einteilung in eine analytische und syn-

thetische Lektüre.

"Als analytisches Lesen wird gewöhnlich das Lesen bezeichnet, bei dem das völlige Verständnis des Textes durch die Analyse der schwierigeren Textstellen erreicht wird. Als synthetisches Lesen wird gewöhnlich das Lesen bezeichnet, in dessen Verlauf der Lesende den Text unmittelbar ohne eine Analyse versteht."^x

Die Unterscheidung in eine analytische und synthetische Lektüre beruht demnach auf der Art des Erfassens des Gelesenen. Statt "analytisch" und "synthetisch" werden oft auch die Ausdrücke "statarisch" und "kursorisch" gebraucht.

Bei der statarischen Lektüre verweilen wir längere Zeit bei der Erklärung und Erläuterung der Wörter, der grammatischen Formen und Beziehungen, sie ist eben eine erläuternde, erklärende, "verweilende" Lektüre. Bei der statarischen Lektüre muß jedes Wort, jede Form ganz genau verstanden werden, bei der kursorischen kommt es vor allem auf das Verständnis des Inhalts an. Es wird rasch fortschreitend gelesen, die Hauptsache ist, rasch einen Überblick über das Gelesene zu gewinnen.

Natürlich kann man noch eine ganze Reihe anderer Formen der Lektüre unterscheiden. Man kann von einem lauten und stillen Lesen, einem ausdrucksvollen /expressiven/ Lesen usw. sprechen. Auf die Arten der Lektüre wird im folgenden noch hingewiesen werden.

Die analytische Lektüre

Die analytische / verweilende, erklärende, erläuternde, statarische / Lektüre spielt im Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle. Neben den allgemeinbildenden und erzieherischen Aufgaben, die wir mit ihrer Hilfe lösen, ist sie auch ein vorzügliches Mittel, die sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler allseitig zu ent-

^x I.D. Salistra. Verstehendes Lesen in der Fremdsprache - eine lebenspraktische Forderung. Fremdsprachenunterricht 1962, H.11, S. 648

wickeln: sie erweitert den Wortschatz, festigt die grammatischen und orthographischen Kenntnisse, gewöhnt die Schüler an eine korrekte Aussprache und an ein fließendes Lesen in der Fremdsprache usw. Dabei dürfen wir aber niemals vergessen, daß die analytische Lektüre an sich nicht Unterrichtsziel, sondern bloß ein Mittel ist. Die Aufgabe der analytischen Lektüre ist es - um es paradox auszudrücken - sich selber überflüssig zu machen, sie soll den Schüler für die synthetische Lektüre vorbereiten, soll ihn so weit bringen, daß er einen Text ohne Analyse lesen und verstehen kann. Das analytische Lesen bereitet den Schüler auf das synthetische Lesen vor und ist deshalb auch mit diesem aufs engste verbunden.

Die Durchführung der analytischen Lektüre wird sich auf den einzelnen Unterrichtsstufen wesentlich unterscheiden. Sie muß sich den Alterseigentümlichkeiten und den Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler anpassen. Die analytische Lektüre wird von Klasse zu Klasse immer komplizierter. An die Schüler werden dabei immer größere Anforderungen gestellt. Nicht nur der Umfang der Lektüre und die Menge der verschiedensten sprachlichen Erscheinungen, die analysiert werden müssen, nehmen von Stufe zu Stufe zu, sondern auch der Schüler muß bei der Analyse immer mehr selbständige Arbeit leisten.

Die Lektürebehandlung auf der Unterstufe / 5. und 6. Klasse/

Auf der Unterstufe werden die Grundlagen der künftigen Sprachbeherrschung gelegt. Hier spielt neben dem Sprechen auch das analytische Lesen eine wichtige Rolle. Es gilt hier vor allem die Lesetechnik zu entwickeln. Unter der Technik des Lesens verstehen wir, daß sich das optische Bild des Textes mit der akustisch-motorischen Komponente fest assoziiert. Beim Lesen sollen nicht nur einzelne Buchstaben und Wörter, sondern ganze Wortgruppen,

Satzteile und ganze Sätze erfaßt werden, damit eine gewisse Geläufigkeit des Lesens erreicht wird.

Der Text muß unbedingt in der Klasse vorbereitet werden. Die neuen Wörter und Ausdrücke werden vor Beginn der eigentlichen Lektüre erläutert und erklärt. Die Ersteinführung der neuen Wörter geschieht auf akustisch-motorischen Wege. Die Lesebücher der Schüler müssen geschlossen sein, um ein zu frühes Sehen des geschriebenen oder gedruckten Wortes zu vermeiden. Der Lehrer spricht das neue Wort in einem möglichst einfachen Satz vor. Durch langsames, betontes Sprechen wird das neue Wort besonders hervorgehoben. Die Aufgabe der Schüler ist es dann, dieses Wort nachzusprechen, erst einzeln, dann im Chor. Die Bedeutung des Wortes wird durch entsprechendes Anschauungsmaterial verdeutlicht oder aus dem Sinnzusammenhang erschlossen. Wo nötig, wird auch durch das muttersprachliche Wort kontrolliert, ob die Schüler die Bedeutung des Wortes richtig erfaßt haben. Erst nachdem es den Schülern gelungen ist, das neue Wort richtig zu imitieren, wird es vom Lehrer an die Tafel geschrieben. Die Schüler schreiben es in ihre Wortschatzhefte. Sind nun alle neuen Wörter und Ausdrücke so erklärt worden, erfolgt die Darbietung des neuen Textes durch den Lehrer. Der Lehrer liest das neue Stück vor. Noch besser ist es, wenn er es eindrucksvoll erzählt. Die Bücher der Schüler sind dabei immer noch geschlossen. Erst nachdem der Lehrer den Text vorgelesen oder erzählt hat, werden sie geöffnet, und die eigentliche Lektüre beginnt. Zuerst lesen die besseren Schüler. Die Fehler in der Aussprache müssen gleich verbessert werden. Zur Fehlerverbesserung wird die ganze Klasse herangezogen. Besonders hartnäckige Aussprachefehler werden nachher in besonderen Ausspracheübungen behandelt. Nach nochmaliger Lektüre des Textes werden auch die neuen Wörter in der Klasse gefestigt, sei es durch Frage und Antwort oder durch eigens dazu bestimmte lexikalische Übungen. Zu Hause wird der Schüler sich im lauten Lesen des Textes üben, wird

Fragen stellen und sie beantworten. Vielleicht wird er auch schriftlich eine lexikalische Übung machen, die ihm helfen soll, sich die neuen Wörter gut einzuprägen und richtig zu gebrauchen.

Um die Aneignung einer korrekten Aussprache zu gewährleisten, muß auf der Unterstufe an der akustisch-motorischen Darbietung der neuen Wörter unbedingt festgehalten werden. Besonders zu warnen ist vor dem Bestreben mancher Lehrer, in der Schulpraxis "Zeit zu gewinnen", indem sie schon den Schülern der V.Klasse die Hausaufgabe erteilen, die unbekannt Wörter des neuen Lesestückes selbständig auszuschreiben. Solch ein Verfahren ist aufs entschiedenste abzulehnen. An der Reihenfolge Hören - Nachsprechen - Sehen - Schreiben muß festgehalten werden. Jede Übereilung beim Durchnehmen der Texte muß vermieden werden. Der Schüler muß die Texte richtig verstehen und sich die neuen Wörter und Ausdrücke fest einprägen. Jede Oberflächlichkeit ist zu verwerfen. Bei der Lektüre kommt es letzten Endes nicht auf das "Wieviel", sondern auf das "Wie gründlich" an.

Die Kontrolle des Gelesenen soll durch Frage und Antwort durchgeführt werden. Durch die Beantwortung zweckmäßig gestellter Fragen soll der Schüler zeigen, daß er sowohl den Text als auch die Bedeutung der einzelnen Wörter richtig verstanden hat. Auch andere lexikalische Übungen lassen sich zu diesem Zweck gebrauchen, z.B. die Bildung von Antonymen usw.

In unserer Schule wird noch dazwischen bei der Kontrolle der Text in die Muttersprache übersetzt. Im vorangehenden wurde schon über die Herübersetzung als Mittel der Worderschließung gesprochen. Es wurde darauf hingewiesen, daß der fortwährende Wechsel im Gebrauch der Fremdsprache und der Muttersprache sich auf die Aneignung einer idiomatisch einwandfreien Aussprache schädlich auswirkt. Auch wurde erwähnt, daß das muttersprachliche Wort sich oft mit der Bedeutung des fremdsprachlichen Ausdrucks nicht

deckt. Darum empfiehlt es sich, auch bei der Kontrolle des Textes im allgemeinen auf die Übersetzung zu verzichten und an ihrer Stelle Fragen, Inhaltsangaben, Umformungen usw. vorzunehmen. Nur bei besonders schwierigen Stellen wird es gestattet sein, den Schüler übersetzen zu lassen, um sich davon zu überzeugen, ob der Text wirklich richtig verstanden worden ist. Es wird sich dabei stets um "Stichproben" handeln, und es darf nicht, wie es noch vor einigen Jahren bei uns in den Schulen üblich war, der ganze Text, auch die leichtesten Stellen, bei der Kontrolle übersetzt werden. Wenn der Schüler ab und zu als Stichprobe einen Textabschnitt übersetzt, soll auch verlangt werden, daß er nach der ersten wortgetreuen Übersetzung / der sogenannten Rohübersetzung / das Gelesene in ein korrektes, idiomatisch einwandfreies Estnisch übersetzt.

Die Lektürebehandlung auf der Mittelstufe /7,8.
und 9, Klasse /

Auf der Mittelstufe wird nicht nur der Umfang der zu analysierenden Texte größer, sondern auch der Inhalt und das Sprachmaterial der Texte werden immer komplizierter. Dabei muß auch die Arbeit der Schüler bei der Analyse immer selbständiger werden.

Anfangs wird der Lehrer auch auf der Mittelstufe die neuen Wörter den Schülern vor der eigentlichen Lektüre auf akustisch-motorischem Wege erklären. Hat sich jedoch bei den Schülern zwischen der optischen Darstellung des Wortes und seinem Lautwert schon eine feste Beziehung herausgebildet, wird der Lehrer immer mehr dazu übergehen, nach einer kurzen orientierenden Einführung zum neuen Text, die neuen Ausdrücke gleichzeitig mit der Lektüre des neuen Lesestückes zu erläutern. Vor der Lektüre werden nur diese neuen Wörter erarbeitet, die den Schülern erfahrungsgemäß die größten Schwierigkeiten in der Aussprache bereiten oder für das Verständnis des Textes von entscheidender Be-

deutung sind, die sogenannten Schlüsselwörter. Wird die Bedeutung der übrigen neuen Wörter gleichzeitig mit der Lektüre des Lesestückes erschlossen, so soll der Lehrer dabei nicht gleich ihre Bedeutung den Schülern geben. Er soll nicht "vorsagen", sondern die Schüler sollen versuchen, diese selbständig zu erschließen. Das wird vor allem bei Wörtern und Wendungen der Fall sein, die die Schüler auf Grund vorhandener lexikalischer und grammatischer Kenntnisse bereits verstehen können. Der Schüler soll sich gewöhnen, auch die Bedeutung der unbekannt Wörter aus dem Kontext, aus dem Sinnzusammenhang heraus, zu erraten. Dieses "Raten" ist hier nicht im schlechten Sinn als Gegensatz zu "Wissen" aufzufassen, sondern es stellt ein kombinierendes Erschließen der Wortbedeutungen dar, wozu kritischer Verstand und schöpferische Phantasie gehören. Führt all das nicht zum erwünschten Erfolg, so soll der Schüler dazu angehalten werden, das unbekannte Wort im Wörterbuch nachzuschlagen. Anfangs wird er zu diesem Zweck das Wörterverzeichnis seines Lesebuches benutzen. Aber schon auf der Mittelstufe muß sich der Schüler auch an die Arbeit mit einem größeren Wörterbuch gewöhnen. Die Arbeit mit einem Wörterbuch setzt eine gewisse Vertrautheit mit der Technik seiner Benutzung voraus. Der Schüler muß die Reihenfolge der deutschen Buchstaben gut kennen, er muß die gebräuchlichsten Abkürzungen verstehen usw. Besondere Schwierigkeiten bereitet den Schülern gewöhnlich das Auffinden der starken Verben. Die Benutzung des Wörterbuches muß den Schülern auch gelehrt und in der Klasse geübt werden.

Ein Wort, das der Schüler im Wörterbuch nachgeschlagen und selbständig erschlossen hat, wird erfahrungsgemäß auch viel besser behalten.

Ein gutes Mittel, die Schüler zu aktivieren, ist das sogenannte "stille Lesen", auch orientierendes Lesen genannt. Den Schülern wird die Aufgabe gestellt, einen unbekannt Text, der ungefähr 50 Wörter umfaßt, von denen 3 - 4 vollkommen unbekannt sind, in 2 - 3 Minuten durchzu-

lesen und in seinen Grundzügen zu verstehen, ohne dabei ein Wörterbuch zu benutzen. Die unbekanntenen Wörter sollen in erster Linie aus dem Sinnzusammenhang heraus erschlossen werden. Solche Übungen im stummen Lesen sind sehr nützlich, da sie den Schüler daran gewöhnen, einen unbekanntem Text ohne Wörterbuch zu verstehen. Natürlich wird der Lehrer bei derartigen Übungen auch die Schüler auf die Schwierigkeiten aufmerksam machen, die in der Eigenart des Deutschen liegen. Solche der deutschen Sprache immanente Schwierigkeiten für estnische Schüler sind z.B. die eigentümliche Wortstellung im Haupt- und Nebensatz, die Stellung des Genitivattributs nach seinem Substantiv, die Stellung der Vorsilben der trennbar zusammengesetzten Verben u.a.m.

Die Lektürebehandlung auf der Oberstufe / 10. und 11.Klasse /

Auf der Oberstufe sollten sprachlich schwierigere, nicht adaptierte Texte behandelt werden. Bei der Lektüre muß die auf der Unter- und Mittelstufe entwickelte Fähigkeit der Schüler zur selbständigen Arbeit besonders berücksichtigt werden. Es ist natürlich, daß auf dieser Stufe Texte mittlerer Schwierigkeit in immer größerem Maße von den Schülern selbständig zu Hause vorbereitet werden. In der 11.Klasse dürfte das wohl die gewöhnliche Form der Arbeit an den neuen Texten sein. Dadurch gewinnt der Lehrer in der Unterrichtsstunde mehr Zeit für andere praktische Übungen.

Für die häusliche Vorbereitung der neuen Lesestücke wird der Lehrer seinen Schülern Ratschläge geben. Die wichtigsten sind folgende:

Zuerst soll der Text als Ganzes /oder ein größerer zusammenhängender Abschnitt /still, ohne Zuhilfenahme des Wörterbuches, gelesen werden, um einen allgemeinen Überblick über den Inhalt zu erhalten. Danach folgt wiederum ein stilles Lesen des Textes, nun aber schon satzweise. Die unbekanntenen Wörter werden im Wörterbuch nachgeschlagen

und ins Wortschatzheft ausgeschrieben. Dabei sollten die unbekanntes Wörter nicht immer in der Reihenfolge nachgeschlagen werden, wie sie gerade im Text vorkommen, sondern nach der Bedeutung, die sie für das Verständnis des Satzes haben. In erster Linie sollen sich die Schüler die Bedeutung des Subjekts und des Prädikats als der Hauptsatzglieder klarmachen, denn von ihrer Bedeutung hängt doch das Verständnis des ganzen Satzes ab. Steht im Satz ein unbekanntes Adjektiv vor einem unbekanntes Substantiv, so soll zuerst die Bedeutung des Substantivs gefunden werden. Sind die Wörter erschlossen worden, so folgt das verstehende Lesen des Satzes. Nachdem die einzelnen Sätze durchgearbeitet sind, wird der ganze Text noch einmal laut gelesen. Da nun der Inhalt des Lesestückes bekannt ist, wird das größte Gewicht auf das sinngemäße, ausdrucksvolle Lesen gelegt. Dieses expressive Lesen muß fleißig geübt werden, damit sich auch die neuen Wörter und Ausdrücke ins Gedächtnis einprägen.

Hat der Schüler bei der Präparation des neuen Textes etwas nicht verstanden, so ist es nicht nur sein Recht, sondern auch seine Pflicht, in der nächsten Stunde, noch vor der Kontrolle des Lesestückes, den Lehrer, oder noch besser das Klassenkollektiv, um Aufklärung zu bitten .

Die Kontrolle des präparierten Textes kann auf sehr verschiedene Weise erfolgen: in der Form von Frage und Antwort, in der Wiedererzählung des Textes, in einem Gespräch über einzelne im Text behandelte Probleme, in Ausnahmefällen auch in der Übersetzung besonders schwerer Stellen.

Die synthetische / oder kursorische / Lektüre

Das Wesen der synthetischen Lektüre besteht im schnellen Erfassen des Inhalts eines Textes ohne eingehende Analyse der einzelnen Wörter und grammatischen Konstruktionen. Der Schüler soll einen fremdsprachigen Text un-

mittelbar verstehen, ungefähr so wie er sich einen muttersprachigen Text zu eigen macht. Neben der Entwicklung der Sprechfähigkeit ist das eines der wichtigsten Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts. Aber die synthetische Lektüre ist nicht nur Unterrichtsziel sondern auch Unterrichtsmittel. Ohne Zweifel fördert auch das Lesen fremdsprachiger Texte die mündliche Sprachbeherrschung.

Wenn es nun die Aufgabe des analytischen Lesens war, den Schüler für die synthetische Lektüre vorzubereiten, so soll das nicht so verstanden werden, daß die synthetische Lektüre erst nach Abschluß der analytischen vorgenommen werden soll, nur als Ergebnis derselben zu betrachten ist. Mit der synthetischen Lektüre - in der Schulpraxis gewöhnlich als Hauslektüre bezeichnet - soll möglichst früh begonnen werden und zwar schon im zweiten Halbjahr in der V. Klasse. Von größter Wichtigkeit ist nun die richtige Auswahl der Texte für die synthetische Lektüre. Alle an die Texte der analytischen Lektüre gestellten Anforderungen gelten auch in vollem Maß für die Texte der synthetischen Lektüre. Auch diese müssen dazu beitragen, die Schüler im kommunistischen Geiste zu erziehen. Sie müssen einen hohen bildenden Wert haben und das Wissen des Schülers bereichern. Sie sollen ihm auch über die Geschichte, das Land und die Kultur des Volkes berichten, dessen Sprache der Schüler lernt. Sie müssen der Altersstufe des Schülers angepaßt sein und müssen etwas Neues enthalten, was den Schüler interessiert. Vor allem aber dürfen diese Texte nicht zu schwer sein. Sie dürfen kein unbekanntes grammatisches Material enthalten und müssen lexikalisch dem vom Schüler erarbeiteten Wortschatz angepaßt sein. Falls neues lexikalisches Material in ihnen vorkommt, soll es so angeordnet sein, daß die Bedeutung des Wortes aus dem Kontext oder auf Grund der Wortbildungsanalyse erschlossen werden kann. Die Texte sollen eher zu leicht als zu schwer sein. Sie dürfen den Schüler nicht entmutigen, sondern sollen ihn

im Gegenteil ermutigen und in ihm den Glauben an seine sprachlichen Fähigkeiten stärken. Das Lesen dieser Texte soll im Schüler die Freude und die Lust an der fremdsprachigen Lektüre wecken. Das ist die Hauptaufgabe der Hauslektüre. Ist die Liebe zum Lesen im Schüler geweckt, so wird er sich nicht mehr mit der Pflichtlektüre begnügen, sondern freiwillig, aus Liebe zur Sache, deutsche Bücher lesen. Dann braucht sich der Lehrer keine Sorgen um die sprachlichen Leistungen seiner Schüler zu machen, denn das Lesen fremdsprachiger Bücher ist ein allgemein anerkanntes vorzügliches Mittel, sich eine Fremdsprache anzueignen.

Im Anhang unserer Lesebücher gibt es Texte, die fürs synthetische Lesen vorgesehen sind, es gibt aber auch eine Reihe von Büchern, die speziell für die Hauslektüre bestimmtes Material enthalten. Diese Büchlein haben außer einem deutsch-estnischen Wörterverzeichnis auch Erläuterungen und Erklärungen zu besonders schweren Stellen. Es wäre zu wünschen, daß er für jede Unterrichtsstufe eine größere Auswahl solcher Lesestoffe gäbe, die die Altersstufe und die sprachlichen Kenntnisse der Schüler berücksichtigen. Leider sind wir im Augenblick von diesem Ideal noch weit entfernt. Wir müssen in dieser Hinsicht den Schulen der Russischen FSSR nacheifern, die über eine große Auswahl solcher Bücher verfügen.

Das synthetische Lesen bildet ebenso wie das analytische Lesen, der Ausspracheunterricht usw. einen organischen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und muß daher auch in den Stoffverteilungsplan aufgenommen werden. Die Normen der häuslichen Pflichtlektüre sind im Lehrprogramm für jede Klasse festgelegt: auf der Unterstufe 1/2 Seite, auf der Mittelstufe 1 - 1,5 Seiten und auf der Oberstufe 2 Seiten wöchentlich. Die Hauslektüre muß vom Lehrer kontrolliert werden, und zwar soll die Kontrolle in den Unterrichtsstunden durchgeführt werden. Zu diesem Zweck sehen die Lehrprogramme vierteljährlich 2 - 3 Stunden vor. Die Kontrolle des synthetischen Lesens außerhalb der Unterrichtszeit

vorzunehmen, ist unzulässig. Dieses könnte zu einer Überlastung der Schüler führen, aber auch den Eindruck erwecken, als ob das synthetische Lesen nur eine zusätzliche Arbeitsform darstelle.

Die 2 - 3 Stunden, die vierteljährlich für die Kontrolle der synthetischen Lektüre vorgesehen sind, können in sehr verschiedener Weise benutzt werden. Auf der Unter- und Mittelstufe ist es zweckmäßiger, die Schüler öfters zu kontrollieren. Zu diesem Zweck könnten darauf einmal wöchentlich 10 - 15 Minuten verwandt werden. Dadurch werden die Schüler angehalten, systematisch zu lesen. Der Schüler sollte täglich einige Zeit der Fremdsprachigen Lektüre widmen und nicht sich erst am Vorabend der Kontrolle an die Arbeit machen, die er dann in der zu knappen Zeit nicht bewältigen kann. Darum soll der Lehrer auch keine Entschuldigungen gewähren, wenn die Schüler sich darauf berufen, daß sie am vorhergehenden Tage krank waren.

Auf der Oberstufe wird die Kontrolle der Hauslektüre wohl eine ganze Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen.

Damit die Kontrolle alle Schüler erfaßt, ist eine für die ganze Klasse einheitliche Hauslektüre notwendig. Werden zwei oder mehr verschiedene Texte gelesen, so wird dadurch die intensive Kontrolle in Frage gestellt. Die gleichzeitige Lektüre verschiedener Texte dürfte daher nur im äußersten Notfall gestattet werden.

Die Kontrolle soll möglichst viele Schüler erfassen, wobei die Leistungen der Schüler auch zensiert werden sollen. Es empfiehlt sich, daß der Lehrer hier mit guten und sehr guten Zensuren nicht geizt. Ist doch eine gute Zensur besonders auf der Unterstufe, für den Schüler eine Triebfeder mehr, sich mit noch größerem Eifer dem Sprachstudium zu widmen.

Daß die Hauslektüre kontrolliert werden muß, darüber sind sich alle Lehrer einig. In der Frage jedoch, wie sie kontrolliert werden soll, gibt es sehr verschiedene Ansich-

ten. Fest steht nur, daß wir auch hier, wie bei der analytischen Lektüre, den Unterrichtsstufen entsprechend die Kontrolle differenzieren müssen.

Das synthetische Lesen auf der Unterstufe

Auf der Unterstufe wird man mit dem synthetischen Lesen erst im zweiten Halbjahr beginnen können. Dabei wird der Lehrer dieses Lesen anfangs nur in den Unterrichtsstunden durchführen. Erst nachdem die Schüler darauf genügend vorbereitet worden sind, werden sie auch entsprechende Hausaufgaben erhalten. Dazu wird der Lehrer Schulausgaben benutzen, in denen die Texte sorgfältig ausgewählt worden sind und den Schülern nicht schwer fallen.*

Die Kontrolle der Hauslektüre wurde bisher gewöhnlich durch die Übersetzung des Textes ausgeführt, wobei die Schüler das Recht hatten, die ausgeschriebenen unbekannt Wörter im Wortschatzheft zu benutzen. I.D. Salustra empfiehlt auch das Nacherzählen der Texte in der Muttersprache der Schüler. Heutzutage, wo wir uns bemühen, den Gebrauch der Muttersprache möglichst einzuschränken, werden sich wohl Fragen und Antworten in der Fremdsprache zu Kontrolle besser eignen. Die Fragen müssen möglichst einfach sein, wobei bei der Beantwortung derselben die Schüler das Recht haben sollen, ins geöffnete Buch hineinzuschauen.

Das synthetische Lesen auf der Mittelstufe

Auf dieser Stufe vergrößert sich der Umfang der Hauslektüre. Auch die Texte werden sprachlich komplizierter, Die Zahl der unbekannt Wörter, die aus dem Sinnzusammenhang heraus erschlossen werden müssen, wird größer.

* A. Pedusaar. Deutsches Lesebuch für die V. und VI.Klasse. ERK, Tallinn 1962
E. Kibbermann und S. Kirotar. Deutsches Lesebuch für die VII. Klasse. ERK, Tallinn 1963

Die Kontrolle der Hauslektüre besteht hauptsächlich in der Beantwortung von Fragen zum Text. Diese Fragen werden nicht mehr so primitiv sein wie auf der Unterstufe. Sie werden sich nicht mehr nur auf einzelne Wörter und Sätze beziehen, sondern können schon ganze Abschnitte betreffen. Auch die Schüler sollen zur Fragestellung herangezogen werden. Auch die stichprobenartige Übersetzung einzelner Wörter, Ausdrücke und Sätze kommt als Kontrollmittel in Betracht. I.D. Salistra empfiehlt hier auch die Anfertigung von Charakteristiken der handelnden Personen und das Referieren der Texte in der Muttersprache.

Das synthetische Lesen auf der Oberstufe

Der Umfang der Texte wächst beträchtlich. Nach Möglichkeit sollten hier nichtadaptierte Originaltexte Verwendung finden.

Die Kontrolle wird wie auf der Mittelstufe hauptsächlich in Frage und Antwort bestehen. Doch sollen die Schüler auch fähig sein, den Inhalt des Gelesenen zu erzählen, nachdem der Lehrer in frontaler Arbeit durch Frage und Antwort den Text in der Klasse durchgearbeitet hat. Dabei könnte man anfangs den Schülern erlauben, die zu Hause notierten Stichwörter und einzelne Ausdrücke zu benutzen.

Der Inhalt der Texte sollte auf der Oberstufe auch Ausgangspunkt für interessante Gespräche über die im Text behandelten Probleme sein.

Natürlich kann man die Kontrolle der Hauslektüre auch in schriftlicher Form durchführen. Dann ist es möglich, die ganze Klasse zu zensieren.

Zum Schluß soll noch vor einem Fehler gewarnt werden, den viele Lehrer bei der Kontrolle der Hauslektüre begehen; es werden dieselben Anforderungen an die synthetische wie an die analytische Lektüre gestellt, indem auch bei der synthetischen Lektüre alle Einzelheiten des Wortschatzes, alle Feinheiten der grammatischen Konstruktionen bei der Kontrolle verlangt werden. Dadurch wird der Schüler

überfordert, und es kann sich bei ihm nur zu leicht eine Aversion gegen die Hauslektüre einstellen. Dadurch erreicht der Lehrer genau das Gegenteil von dem, was die Hauslektüre letzten Endes erreichen will: das Interesse, die Lust und Freude an der fremdsprachigen Lektüre wecken.

IX. Kap.

Das Sprechen

Zum Wesen einer lebenden Sprache gehört es, daß sie gesprochen wird. Deshalb steht auch im Programm unserer allgemeinbildenden Schule mit vollem Recht das Sprechen als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts an erster Stelle. Unsere Schüler sollen nach Beendigung der Mittelschule einfache Gespräche über persönliche Erlebnisse, Beobachtungen und politische Ereignisse führen können. Die Entwicklung dieser Sprechfähigkeit ist angesichts der internationalen Beziehungen der UdSSR zu einer Notwendigkeit geworden.

In der Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts ist oft der Versuch gemacht worden, eine lebende Sprache nur rezeptiv zu lehren, also auf den mündlichen Gebrauch derselben zu verzichten. Man war der Meinung, daß gründliche Kenntnisse in der Grammatik und ein gewisser Wortschatz den Schüler dazu befähigen, fremdsprachliche Texte zu verstehen. Diese Versuche haben jedoch zu keinen vollkommen befriedigenden Ergebnissen geführt, und man hat mit Recht den Gedanken einer rein rezeptiven Spracherlernung aufgegeben. Auch das Lesen fremdsprachlicher Texte und das unmittelbare Erfassen ihres Sinnes ist nicht ohne eine gewisse Fähigkeit im Sprechen möglich. Ist doch beim Lesen eines Textes stets auch ein inneres Sprechen vorhanden, was auch beim stummen Lesen für das richtige und volle Erfassen, besonders des Stimmungsgehalts, äußerst wichtig ist. Ohne ein Sprechenkönnen gibt es kein wahres Verständnis eines Textes.

In unserer Schule ist das Sprechen Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts. Auf den praktischen Wert des Spre-

chens ist schon hingewiesen worden. Aber auch als Unterrichtsmittel ist das Sprechen von hohem allgemeinbildendem Wert. Die praktische Aneignung der Sprache entwickelt in hohem Maße auch die psychischen Fähigkeiten des Schülers /z.B. seine Kombinationsfähigkeit/. Der produktive Gebrauch der Fremdsprache erhöht sein Selbstbewußtsein. Schnelle Erfolge im Sprechen erfüllen den Schüler mit Stolz. Lustbetontes Lernen ist aber das beste Unterpfand für gute Leistungen.

Allerdings dürfen wir uns auch nicht verfehlen, daß das Sprechen als Unterrichtsmittel und Ziel sowohl an den Lehrer als an den Schüler höhere Anforderungen stellt als die rein rezeptive Sprachaneignung. Nur ein hochqualifizierter Fremdsprachenlehrer, der die Umgangssprache vollkommen beherrscht, eignet sich für diese Unterrichtsarbeit. Ein Gespräch führen bedeutet für den Schüler, daß er die gehörte Rede sofort versteht und ebenso rasch seine Antwort in Worte kleidet. Die Fähigkeit, sich in der fremden Sprache zu unterhalten, setzt somit die weitgehende Automatisierung der dazu erforderlichen Sprachvollzüge voraus. Diese Automatisierung kann aber nur durch unermüdliches, fleißiges Üben erreicht werden. Systematische Sprechübungen werden daher in unserer Schule eine hervorragende Stelle einnehmen. Über die Notwendigkeit dieser Sprechübungen herrscht heutzutage unter den Methodikern völliges Einverständnis. Nur die geringe Anzahl von Deutschstunden / 2 - 3 Stunden in der Woche /, die unser Stundenplan dem Deutschunterricht zur Verfügung stellt, setzt diesem Ziel der praktischen Sprachbeherrschung eng gezogene Grenzen. Wenn man bedenkt, welche großen Schwierigkeiten es dem Schüler bereitet, sich in der Muttersprache und im Russischen korrekt auszudrücken, obwohl durch Schule und Haus und die ganze Umwelt des Schülers günstige Bedingungen dafür geschaffen sind, so wird man sich wohl kaum allzu große Hoffnungen machen dürfen, daß unsere Schüler fließend Deutsch sprechen werden. Die Fremdsprache wird

außerhalb ihres Geltungsbereiches gelernt und die wenigen Schulstunden ermöglichen es nicht, den Schülern ein geläufiges, idiomatisch einwandfreies Deutsch beizubringen. Das Ziel, die Sprechfertigkeit des Schülers zu entwickeln, wird daher in der Regel nur in einem sehr bescheidenen Maße zu erreichen sein und geht, wenn die Sprechfertigkeit nicht ununterbrochen weiter gepflegt wird, sehr bald wieder verloren.

Um das Ziel der produktiven Sprachbeherrschung wenn auch nur in einem bescheidenen Umfange zu erreichen, muß der Schüler die Fremdsprache möglichst viel hören und auch die Gelegenheit haben, sich ihrer zu bedienen. Denn es ist eine alte Erkenntnis, daß man Hören nur durch Hören und Sprechen nur durch Sprechen lernen kann. Das bedeutet, daß der Lehrer nicht nur die Fremdsprache lehrt, sondern auch in der Fremdsprache unterrichtet, also daß von den ersten Unterrichtsstunden an die Fremdsprache auch die Unterrichtssprache ist. In der Fremdsprache werden die Schüler begrüßt, Anordnungen und Befehle gegeben, Fragen gestellt usw. Dadurch entsteht in der Unterrichtsstunde eine fremdsprachige Atmosphäre, die günstige Voraussetzungen für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten schafft. Diese ständige fremdsprachige Atmosphäre trägt das Ihre dazu bei, das Hören und Sprechen der Schüler zu automatisieren. Wenn sich heutzutage noch einige Lehrer der Verpflichtung, die Fremdsprache auch als Unterrichtssprache zu benutzen, entziehen, weil sie angeblich als Verständigungsmittel im Unterricht zuviel Zeit erfordere und somit die Erfüllung des Planes gefährde, so zeigt das nur, daß diese Lehrer sich der großen lebenspraktischen, bildenden und erzieherischen Bedeutung der fremdsprachigen Unterrichtsführung nicht bewußt sind. Sehr oft verbirgt sich hinter dieser Ablehnung bloß die Unsicherheit des Lehrers in der deutschen Umgangssprache. Diese eigene Unsicherheit im Sprechen verführt ihn leicht dazu, die Muttersprache des Schülers beim Unterricht auch da zu ge-

brauchen, wo man sie leicht vermeiden könnte.

Wie schon erwähnt, müssen alle Befehle und Anordnungen in der Fremdsprache gegeben werden. Auf der Unterstufe wird der Lehrer sie in einer gleichbleibenden sprachlichen Form geben, damit sich diese möglichst fest ins Gedächtnis des Schülers einprägen. Auf der Oberstufe dagegen soll der Lehrer für seine Anordnungen verschiedene synonyme Ausdrücke gebrauchen, um so den Wortschatz seiner Schüler zu erweitern.

In den ersten Fremdsprachenstunden wird der Lehrer die erteilten Befehle und Anordnungen auch in die Muttersprache des Schülers übersetzen oder sie dem Schüler anschaulich erklären. Aber recht bald soll er nur die Fremdsprache benutzen und dem Schüler durch die Übersetzung das Verständnis des Gesagten nicht allzu leicht machen. Ob der Schüler die gegebenen Anordnungen des Lehrers /wie z.B. Öffne das Buch! SchlieB die Tür! Geh an die Tafel! Setz dich! usw./ verstanden hat, überprüft der Lehrer dadurch, daß der Schüler stumm das Verlangte ausführt / Imperativdrill/. Sehr bald wird der Lehrer auch seinen Schülern die im Schulleben gebräuchlichsten Ausdrücke beibringen. Ausdrücke und Redewendungen wie z.B. Entschuldigen Sie mich! Ich habe mich verspätet. Ich habe zu heute nicht gelernt. Ich bin Ordner. Ich habe heute Klassendienst. Heute fehlen zwei Schüler. Darf ich die Klasse verlassen? Ich möchte antworten usw. sollen sich die Schüler möglichst bald aneignen und dann auch konsequent gebrauchen.

Bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit wird der Lehrer gut tun, von der unmittelbaren Anschauung auszugehen. Als Anschauungsmaterial eignen sich Gegenstände jeder Art, Vorgänge im täglichen Leben und in der Schule, aber auch

• Ein gutes Hilfsmittel für den Deutschlehrer ist das Büchlein "Deutsch als Unterrichtssprache" von G.Kondas. Tartu 1972.

bildliche Darstellungen, Diafilme, Filme, Applikationen usw. Die unmittelbare Anschauung ermöglicht es, das fremde Wort unmittelbar mit seiner Bedeutung zu verknüpfen und somit den Gebrauch der Muttersprache auf ein Minimum zu beschränken und den Unterricht emotionaler zu gestalten. Anschauungsmaterial regt den Schüler in erhöhtem Maße zum Sprechen an. Die Leistungen des Schülers bei der Arbeit an anschaulichem Material, wo er sich nicht unmittelbar an sprachliche Vorbilder anlehnen kann, sind höher zu werten als die Wiedergabe von etwas Gehörtem oder Gelesenem. Sie sind produktiver Natur und gute Übungen im freien Sprechen.

Da zur praktischen Sprachbeherrschung sowohl verstehendes Hören als auch das eigene Sprechen gehört, unterscheidet man zwischen Hör- und Sprechübungen. Die Hörübungen gehen den Sprechübungen voraus. Bei den Hörübungen soll der Schüler die Fremdsprache richtig hören lernen, sich an den Klang und den eigentümlichen Rhythmus der Fremdsprache gewöhnen und **bestrebt** sein, das Gehörte zu verstehen. Von vielen Methodikern werden diese Hörübungen als das Stadium der passiven Aufnahme bezeichnet und den Sprechübungen als dem Stadium des aktiven Sprachgebrauchs gegenübergestellt. Die Bezeichnung "passiv" ist hier jedoch nicht zu empfehlen, da die Schüler sich beim Bestreben, das Gehörte zu verstehen, durchaus nicht passiv verhalten, sondern von ihnen eine sehr angestrengte Konzentration der Aufmerksamkeit verlangt wird. Statt "passiv" empfiehlt es sich wohl von einem rezeptiven Stadium der Spracherlernung zu sprechen. Dieses rein rezeptive Stadium wird von einigen Methodikern sehr hoch geschätzt, wie bei H. Palmer, bei dem dieses Stadium ungefähr 30 Stunden dauert. Während dieser Zeit hören die Schüler dem Lehrer nur zu. Ihre eigene Aktivität äußert sich nur in bejahenden oder verneinenden Gebärden oder in stummer Erfüllung der vom Lehrer gegebenen Aufforderungen und Befehle.

Die Dauer dieses rezeptiven Stadiums ist für unsere Sowjetschule unannehmbar. Die Erfahrungen, die H. Palmer

beim Sprachunterricht mit Erwachsenen in Japan gemacht hat, lassen sich nicht ohne weiteres auf unsere Schulen übertragen. In unserem Anfangsunterricht werden wir uns bemühen, schon möglichst bald auch die Schüler zu eigenen Sprachtätigkeit anzuregen, indem wir sie zur Imitation der vom Lehrer vorg gesprochenen Wörter und Wendungen auffordern.

DaB aber Übungen im verstehenden Hören auf allen Unterrichtsstufen von größter Bedeutung sind, dürfte auf keinen Widerspruch stoßen. Im Verlauf des Sprachunterrichts sollte der Lehrer immer wieder seinen Schülern zusammenhängende Sprachstoffe zu Gehör bringen: kleinere Geschichten, lustige Scherze und Anekdoten, Kurzvorträge über die wichtigsten Tagesprobleme u.dgl.m. dürften sich dazu gut eignen. Auch Schallplatten, Rundfunksendungen und Tonbänder soll der Lehrer fleißig benutzen, damit die Schüler nicht nur den eigenen Lehrer hören, sondern sich auch mit der Aussprache anderer Sprecher vertraut machen. Vor allzu langen Darbietungen von Schallplatten und Tonbändern soll jedoch gewarnt werden, da das rein auditive Erfassen eines Inhalts anstrengend ist und die Schüler dabei leicht ermüden. Sobald sich die ersten Ermüdungserscheinungen bemerkbar machen, wird der Lehrer gut tun, für Abwechslung in der Unterrichtsmethode zu sorgen.

Die Hörübungen werden durch Sprechübungen ergänzt. Diese schließen sich den Hörübungen an, mit denen sie eine natürliche Einheit bilden. Auf der Unterstufe werden die Sprechübungen einen mehr imitativ-mechanischen Charakter tragen. Auf der Mittel- und Oberstufe muß dagegen die bewußte, schöpferische Weiterentwicklung der Sprechfertigkeit zu ihrem vollen Recht kommen.

Von allen Sprechübungen kommt auf allen Stufen des Unterrichts der Frage und Antwort die größte Bedeutung zu. Die "Fragemethode" ermöglicht es, beim frontalen Arbeiten möglichst viele Schüler zu aktivieren. Das Ziel des Lehrers sollte es sein, im Laufe der Unterrichtsstunde alle Schüler wenigstens einmal zu fragen. Ist das bei ei-

ner zu großen Schülerzahl nicht gut möglich, so sollte des öfteren im Chor gesprochen werden.

Die ersten Fragen, die der Lehrer im Anfangsunterricht stellt, sind möglichst einfach. Bei der Beantwortung derselben wird sich der Lehrer anfangs mit einem Ja oder Nein seiner Schüler zufriedengeben. Solche Fragen sind die sogenannten Entscheidungsfragen. Bald jedoch schon wird der Lehrer verlangen, daß der Schüler die Frage mit einem vollen Satz beantwortet, z.B. die Frage "Ist die Tafel schwarz?" mit "Ja, die Tafel ist schwarz", also daß der Schüler den Sprachstoff der Frage zu Aussagesätzen umformt. Die ersten Antworten der Schüler werden unerweiterte einfache Sätze sein. Einen weiteren Schritt vorwärts bedeutet es, wenn der Lehrer schon Ergänzungsfragen stellt, wie z.B. "Wie ist die Tafel?" Hier muß der Schüler bei der Beantwortung dieser Frage zumindest ein neues Wort gebrauchen, z.B. "Die Tafel ist schwarz." Mit der Entwicklung der Sprechfertigkeit werden auch die Fragen von Klasse zu Klasse schwieriger, ihre Beantwortung wird komplizierter. Der Schüler wird dabei erweiterte einfache Sätze, Satzgefüge und ganze Reihen zusammenhängender Sätze benutzen müssen.

Die Frage die der Lehrer stellt, muß von vornherein so klar formuliert sein, daß sie keiner weiteren Abänderung oder Ergänzung bedarf. Ein Fehler, der sehr häufig gemacht wird, ist es, wenn der Lehrer die gestellte Frage, ohne die Antwort des Schülers abzuwarten, nochmals in abgeänderter Form wiederholt. Dadurch wird der Denkprozeß des Schülers unterbrochen, die neue Frage verwirrt den Schüler. Auch soll der Lehrer beim Fragestellen den Schülern genügend Zeit zum Überlegen der Antwort lassen und nicht sofort den ersten Schüler, der sich durch Handhochheben zur Antwort meldet, fragen. Natürlich wird der Lehrer nicht so lange warten, bis sich auch der langsamste Schüler der Klasse zur Antwort meldet, dann würde der Unterricht einen allzu schleppenden Gang annehmen. Vom päd-

agogischen Takt wird das richtige Tempo des Unterrichts abhängen.

Die Schüler sollten dazu angehalten werden, selbst Fragen zu stellen, was zur Aktivierung der Klasse beiträgt. Sehr beliebt sind dabei die sogenannten Kettenfragen: ein Schüler stellt eine Frage und nennt dann den Namen eines Mitschülers, der diese Frage zu beantworten hat. Dieser beantwortet die Frage und stellt dann seinerseits eine neue Frage und nennt einen weiteren Mitschüler, der sie beantwortet usw. Mit solchen Kettenfragen soll man jedoch vorsichtig sein, da sie leicht die Schüler überfordern. Der gefragte Schüler hat nicht nur die Antwort auf die gestellte Frage zu finden, sondern muß gleichzeitig auch eine weitere Frage formulieren. All das verlangt von ihm viel Zeit zum Überlegen, und sehr oft nimmt diese Form der Schülertätigkeit statt des erhofften Zeitgewinns zu viel Zeit in Anspruch.

Um die Technik der Fragestellung bei den Schülern zu entwickeln, ist es dazwischen ganz nützlich, mehrgliedrige Sätze an die Tafel zu schreiben und zu jedem Satzglied eine Frage stellen zu lassen. Auf fortgeschrittener Stufe kann man diese Übung auch mündlich machen, indem der Lehrer den Satz mehreremal vorspricht und dabei jedesmal dieses Satzglied hervorhebt, nach dem gefragt werden soll.

Neben Frage und Antwort wird auch die Inhaltsangabe, das Nacherzählen der Lesestücke eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit spielen. Solche Nacherzählungen sind eine gute Übung im monologischen Sprechen, da der Schüler sich in der fremden Sprache zusammenhängend über einen Sachverhalt äußern muß.

Auf der Unterstufe wird sich die Wiedergabe des Lesestückes ziemlich genau an den Text halten müssen, der Schüler erzählt "Wort für Wort". Auf der Oberstufe, wo der Schüler schon über eine größere Menge von Wörtern und Redewendungen verfügt, wird die Nacherzählung des Lesestückes schon freier vonstatten gehen, mit "eigenen Worten", wie

es in der Schulpraxis heißt. Jedoch wird der Lehrer scharf darauf achten, daß der Schüler bei seiner Wiedergabe des Textes die neuen Wörter und Ausdrücke nicht umgeht, also den Text zu sehr vereinfacht. Tut der Schüler das, so wird der Lehrer durch zusätzliche Fragen den Schüler veranlassen, auch die neuen Wörter zu gebrauchen.

Eine gute Übung ist auch das Auswendiglernen von Texten, besonders auf der Unterstufe, wo das Gedächtnis des Schülers frisch und besonders aufnahmefähig ist. Zum Auswendiglernen eignen sich vor allem Gedichte, die sich durch Reim und Rhythmus leicht ins Gedächtnis einprägen und deren ästhetisch-emotionaler Gehalt sie besonders wertvoll macht. Aber auch das Auswendiglernen von Prosatexten ist warm zu empfehlen. Besonders nützlich für die Aneignung einer guten Aussprache ist es, wenn das Auswendiglernen eines Sprachstoffes nicht nach einem gedruckten oder geschriebenen Text geschieht, sondern anhand einer angehörten Schallplatte oder eines Tonbandes. Natürlich muß der Schüler auch alles verstehen, was er auswendig lernt, sonst artet sein Lernen in ein mechanisches "Büffeln" aus.

Sehr beliebt ist heutzutage in der Schulpraxis die Dialogisierung des Gelesenen. Lesestücke, in denen 2 oder mehr Personen vorkommen, werden "mit verteilten Rollen" gelesen. Das von den handelnden Personen Gesagte wird auswendig gelernt / nötigenfalls auch ergänzt / und in der Form eines Gespräches von den Schülern wiedergegeben. Solche Dialoge sind besonders nützlich, da sie den natürlichen Gesprächen sehr nahe kommen. Die Aufgabe des Lehrers wird es sein, darauf zu achten, daß diese Gespräche auch mit der richtigen Intonation geführt werden, widrigenfalls sie bedeutend an Wert verlieren. Solche Dialoge wurden schon von den Anhängern der Reformbewegung im Unterricht angewandt, von ihnen meist "Dramatisierungen" genannt. Handelten z.B. die in der Klasse durchgearbeiteten Lesestücke vom Schulleben, so wurde auch "Schule" gespielt, handelten sie von Einkäufen, so wurde "Einkaufen" gespielt:

ein Schüler war der Verkäufer, die anderen die Käufer usw. Solche "Dramatisierungen" gefallen besonders den Schülern der Unterstufe. Sie nehmen gern an ihnen teil und beweisen dabei oft eine erstaunliche Erfindungsgabe und schauspielerisches Talent. Solche Übungen beleben den Unterricht. Sie sprengen schon den Rahmen einer reproduktiven Wiedergabe eines angeeigneten Sprachstoffes und weisen deutlich auf die kommunikative Funktion der Sprache hin.

Auch die gelegentliche Anwendung von Satzreihen / nach Gouin / kommt auf der Unterstufe für die Entwicklung der Sprachfertigkeit in Betracht. Zusammenhängende Sätze, wie z.B. "Ich schreibe an die Tafel das Wort Kreide. Ich lege die Kreide auf den Tisch. Ich gehe an meinen Platz. Ich setze mich." usw. werden auswendig gelernt und beim Auf-sagen werden auch die entsprechenden Handlungen ausgeführt. Solche Satzreihen erweisen sich als nützliche Übungen und sie können auch bei der Aneignung grammatischer Erscheinungen / z.B. der Konjugation / von gutem Nutzen sein.

Von einigen Methodikern wird auch die Hinübersetzung in den Dienst der Sprechentwicklung des Schülers gestellt. Diese Methodiker behaupten, daß das Sprechen der Schüler nicht nur im Anfangsstadium, sondern noch relativ lange wenigstens teilweise ein verdecktes Übersetzen ist. Sie glauben, daß sogar auf der Oberstufe des Fremdsprachenunterrichts beim freien Sprechen nicht völlig auf das bewußte Konstruieren verzichtet werden kann.

Die pädagogische Erfahrung hat jedoch gezeigt, daß die Hinübersetzung sich zur Entwicklung der Sprechfähigkeit nur wenig eignet. Die Hinübersetzung ist gewöhnlich sehr zeitraubend, sie führt nicht zu einem zügigen Üben und fließenden Sprechen in der Fremdsprache. Die Aufgabe einsprachiger Übungen soll es sein, die Schüler beim Sprechen so weit zu bringen, daß die bewußte Sprachleistung, das Konstruieren, allmählich immer mehr und mehr zurücktritt, daß ihm die erforderlichen Wörter und Wortverbindungen ohne längeres Überlegen einfallen, daß sie ihm so-

zusagen auf den ersten AntrieB zur Verfügung stehen, daB der ProzeB des Sprechens sich automatisch vollzieht.

Als sehr nützlich für die Entwicklung der Sprechfertigkeit haben sich einsprachige Übungen erwiesen, in denen den Schülern ein Mustersatz, ein Sprachmodell, gegeben wird, das sich die Schüler anzueignen haben, indem sie durch Austausch der einzelnen Satzglieder zahlreiche Sätze desselben Typus bilden.

Auch die Palmerschen Einsetz- oder Substitutionstabellen gewinnen in unserer Schulpraxis wiederum an Bedeutung. H. Palmer gibt in seinen Einsetztabeln eine Reihe von Sätzen desselben Typus. Die einzelnen Satzglieder dieser Sätze sind austauschbar. Diese Sätze bieten sehr viele Möglichkeiten für Hör- und Sprechübungen.

Bilder können mit Erfolg zu Übungen im verstehenden Hören und Sprechen verwendet werden und bieten daher eine gute Möglichkeit zur Entwicklung der Sprechfertigkeit. Schon im Anfangsunterricht wird der Lehrer die Bildbeschreibung an den einfachen Lehrbuchbildern und an Faustskizzen an der Tafel aber auch an Wandbildern üben. Dabei wird er allmählich den Schülern die bei der Beschreibung von Bildern gebräuchlichsten Wörter und Redewendungen vermitteln / z.B. auf dem Bilde sehen wir, links, rechts, im Vordergrund usw. / Wenn die Schüler schon über eine gewisse Technik der Bildbeschreibung verfügen, fällt es ihnen auch nicht schwer, Diafilme zu beschreiben. Die Auswertung dieser Anschauungsmittel im Fremdsprachenunterricht ist von großem Nutzen.

Die bisher besprochenen Sprechübungen zu Entwicklung der Sprechfertigkeit gehören alle zu den sogenannten künstlichen Gesprächen. Alle diese Übungen beruhen auf einem Sprachstoff, der den Schülern durch den Lehrer vermittelt wird. Die Aufgabe des Schülers besteht im wesentlichen darin, diesen Sprachstoff wiederzugeben, zu reproduzieren. Sein eigenes schöpferisches Denken ist dadurch eingeschränkt, und da diese Übungen inhaltlich eigentlich nichts Neues

enthalten, müssen sie auf die Dauer ermüdend wirken. Es fehlt hier bei den Schülern der eigene Antrieb zum Sprechen. Diese Übungen dienen ausschließlich unterrichtlichen Zwecken.

Anders ist es bei den sogenannten freien oder natürlichen Gesprächen. Anlaß dazu bieten die gemeinsamen Ereignisse des täglichen Lebens / Schulfeste, Ausflüge, Sportwettkämpfe, gemeinsame Teilnahme an einer Demonstration, Freundschaftstreffen der Pioniere usw. / . Der Lehrer soll diese gemeinsamen Erlebnisse der Schüler so ausnutzen, daß in ihnen der natürliche Wunsch entsteht, sich darüber zu äußern, sich darüber zu unterhalten. Die große Kunst des Lehrers wird gerade darin bestehen, Sprechsituationen zu finden, die im Schüler das Bedürfnis wecken, sich mitzuteilen. Erst bei solchen Gesprächen erfüllt auch die Fremdsprache ihren eigentlichen Zweck. - das Verständigungsmittel zwischen den Menschen zu sein. Die Themen dieser Gespräche müssen die unmittelbare Anschauung und die direkte Erfahrung des Schülers behandeln. Diese Gespräche werden sich natürlich auf den Wortschatz aufbauen, den der Schüler erarbeitet hat, sie stellen jedoch nicht mehr eine bloße Reproduktion desselben dar. Die Beantwortung von Fragen, die das persönliche Leben des Schülers betreffen, die Beschreibungen von persönlichen Erlebnissen des alltäglichen Lebens, all das setzt eine schöpferische Sprachleistung des Schülers voraus, verlangt von ihm eigenes schöpferisches Kombinieren. Das Gelingen solcher Gespräche setzt beim Lehrer die vollkommene Beherrschung der Fremdsprache voraus. Bei solchen Gesprächen läßt sich nicht alles voraussehen und einplanen. Auch der Lehrer wird hier oft improvisieren müssen. Immer wieder wird er in die Lage versetzt werden, dem Schüler sprachlich mit neuen Ausdrücken und Redewendungen helfen zu müssen.

Bei den Sprechübungen und Sprechversuchen der Schüler werden sich Fehler nicht vermeiden lassen, obwohl der Leh-

rer alles tun muß, um möglichen Fehlern vorzubeugen. Der Schüler sollte deshalb zur Beantwortung von Fragen und zur eigenen sprachlichen Aktivität erst dann herangezogen werden, wenn er den dazu notwendigen Sprachstoff möglichst gut beherrscht. Kommen trotzdem Fehler vor, so muß der Lehrer den Schüler darauf aufmerksam machen und die Korrektur der Fehler vornehmen. Noch besser ist es, wenn die Mitschüler selbst die Fehler verbessern.

Es entsteht die Frage, wann die Korrektor vorgenommen werden soll. Wird jeder Fehler sofort berichtet, so wird der Schüler dabei wiederholt in seiner Rede unterbrochen, in seinem natürlichen Redefluß gehemmt und verwirrt und kann leicht den Mut zum Weitersprechen verlieren. Bei diesen Sprechübungen gilt es jedoch, den Schüler beim Sprechen zu ermutigen, ihm Lust zum Sprechen einzuflößen und ihn mit Selbstvertrauen zu erfüllen und falls nötig, ihm weiterzuhelfen. Es dürfte deshalb wohl zweckmäßig sein, bei Fehlern, die nicht den Sinn der Rede entstellen oder unverständlich machen, bis zum Schluß der Rede des Schülers zu warten und erst dann die Korrektur vorzunehmen. Bis dahin werden die Fehler notiert, sowohl vom Lehrer als auch von dem Mitschülern.

Die Entwicklung der Sprechfertigkeit erfordert fleißiges Üben, was jedoch die geringe Stundenzahl nicht genügend gewährleistet. Deshalb sollte der Fremdsprachenlehrer auch außerhalb des Unterrichts mit seinen Schülern deutsch sprechen. Ganz besonders eignet sich dazu die Arbeit im Sprachzirkel der Schule.

Fleißiges Üben soll den Schüler so weit fördern, daß er beim Sprechen nicht mehr aus der Muttersprache übersetzt, sondern daß sich in ihm allmählich das richtige Sprachgefühl entwickelt, daß er lernt, in der Fremdsprache zu denken.

X. Kap.

Der Grammatikunterricht

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat es verschiedene Ansichten über die Aufgabe und die Bedeutung der Grammatik im Unterricht gegeben. Die Anhänger der alten Übersetzungsmethode überschätzten die Rolle der Grammatik. Für sie war die Grammatik Selbstzweck. Die Lektüre war eigentlich nur dazu da, den Stoff zu liefern, anhand dessen die grammatischen Formen erläutert und angeeignet wurden. Nach dem Beispiel des damaligen Lateinunterrichts wurde dabei die Grammatik möglichst ausführlich und systematisch behandelt, ohne danach zu fragen, ob die Schüler auch jemals in die Lage kommen werden, die erworbenen grammatischen Kenntnisse anzuwenden. Galt doch die Beschäftigung mit der Grammatik als eine Art von "Geistesgymnastik", vorzüglich geeignet, den Schüler geistig zu entwickeln. Auch Hegel sah in der Beschäftigung mit der Grammatik eine Art philosophischer Propädeutik.

Bei den Anhängern der Reformbewegung finden wir eine andere, extrem entgegengesetzte Ansicht. Sie verneinten die Bedeutung der Grammatik beim Fremdsprachenunterricht fast völlig. Sie wollten die Fremdsprache durch den bloßen Gebrauch derselben lehren und im Schüler das richtige Sprachgefühl entwickeln, das ihn beim Sprechen leiten sollte, und nicht die theoretischen grammatischen Regeln.

Die vermittelnde Methode schlug den Mittelweg ein und wies der Grammatik die ihr gebührende Stellung an, indem sie dieselbe weder überschätzte noch völlig ablehnte. Die Grammatik ist nicht Selbstzweck, sondern bloß Mittel zum Zweck, wobei ihr als Hilfsmittel große Bedeutung für die praktische Beherrschung der Fremdsprache zukommt.

Somit ist die Grammatik beim fremdsprachlichen Unterricht ein unentbehrliches Hilfsmittel, doch dürfen wir dabei nicht außer acht lassen, daß sie nur eine untergeordnete Rolle spielt. Es kommt nicht auf die theoretischen Kenntnisse in der Grammatik an, sondern auf die Fähigkeit, diese praktisch anzuwenden. Hat der Schüler grammatische Kenntnisse, die er nicht anzuwenden versteht, so handelt es sich hier um einen unnützen Ballast.

Die Anwendung grammatischer Kenntnisse, ihre praktische Verwertung wird durch entsprechende Übungen erreicht und gefestigt, vor allem durch Nachahmung von Musterbeispielen. Dabei muß der grammatische Stoff auf das aller-
notwendigste beschränkt werden. Nur was für den praktischen Gebrauch der Sprache unerlässlich ist, soll gelernt werden, und alles, was nur theoretischen, sprachwissenschaftlichen Wert hat, wird nicht behandelt. Der grammatische Stoff soll nur in engster Verbindung mit der Klassenlektüre und Konversation durchgenommen werden.

Da die Grammatik rein praktische Ziele zu verfolgen hat, soll auch das Schulprogramm nur das Wesentliche der Formenlehre und Syntax enthalten. Was nicht wichtig ist, soll nicht berücksichtigt werden.

Die Hauptunterschiede im deutschen und estnischen Sprachbau

Wie beim Ausspracheunterricht so ist es auch beim Grammatikunterricht für den Lehrer von größtem Nutzen, wenn er sich der Hauptunterschiede im Bau der deutschen und estnischen Sprache bewußt ist. Das ermöglicht ihm, seine besondere Aufmerksamkeit auf diese typischen Fehler zu richten, die auf der Übertragung der muttersprachlichen Gepflogenheiten auf die Fremdsprache beruhen.

Eine Quelle vieler Fehler unserer Schüler ist der Artikel. Im Estnischen gibt es keinen Redeteil, der dem Geschlechtswort entspricht. Der Artikel bezeichnet im

Deutschen nicht nur das Geschlecht der Substantive, sondern ist auch ein Merkmal der Bestimmtheit und der Unbestimmtheit.

Der Artikel in der Funktion der Geschlechtsbestimmung läßt sich unseren Schülern am besten im Hinblick auf das Russische erklären, da sie in dieser Sprache ja auch das grammatische Geschlecht der Substantive zu unterscheiden gelernt haben. Für den Gebrauch des Artikels lassen sich natürlich auch einige Richtlinien geben, jedoch muß in den meisten Fällen das Substantiv einfach zusammen mit seinem Artikel gelernt werden. Noch schwieriger ist der unterschiedliche Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels. Gewiß gibt es auch allgemeine Regeln für ihren richtigen Gebrauch, aber letzten Endes wird hier doch das entwickelte Sprachgefühl von ausschlaggebender Bedeutung sein.

Das Substantiv hat im Deutschen nur 4 Kasus, während es im Estnischen 14 gibt. Doch auch die Deklination des Substantivs ist mit Schwierigkeiten verbunden, da nicht nur die Endung des Substantivs, sondern auch die Flexion des Artikels zu beachten ist. Schwer fällt unseren Schülern auch die Bildung des Plurals, da außer der Endung und dem Artikel oft auch der Umlaut berücksichtigt werden muß.

Der flexionslose Gebrauch des Adjektivs als Prädikativ ist dem Estnischen fremd, denn hier kongruiert das Adjektiv mit seinem Subjekt auch in der Zahl / z.B. Maja on suur, majad on suured /.

Auch beim Gebrauch des Pronomens gibt es für unsere Schüler so manche Schwierigkeiten zu überwinden. Der dritten Person des Personalpronomens "er, sie, es" entspricht im Estnischen nur ein Wort " tema ". Auch hier dürfte ein Hinweis aufs Russische genügen, um unseren Schülern den richtigen Gebrauch des deutschen Personalpronomens verständlich zu machen.

Als Höflichkeitsform benutzt man im Deutschen die 3. Person des Plurals, ganz einerlei ob man sich an eine oder

an mehrere Personen wendet. In Estnischen gebraucht man dazu die 2. Person des Plurals. Dabei macht das Estnische keinen Unterschied zwischen der höflichen Anrede und der Anrede an zwei oder mehrere gute Bekannte oder Kinder.

Das Reflexivpronomen "sich" wird bei der Konjugation in der 1. und 2. Person abgewandelt, im Estnischen bleibt es unverändert.

Das Reziprokpronomen "einander" wird im Deutschen nicht dekliniert. Anders ist es im Estnischen, wo außerdem noch zwischen "üksteise" und "teineteise" / bei 2 Personen / unterschieden wird.

Die größten Schwierigkeiten bereitet aber der Gebrauch des Possessivpronomens, das im Deutschen mit der Person / oder Sache /, auf die es sich bezieht, kongruiert. Im Estnischen bleibt es stets unverändert "oma"/. Besonders schwer fällt einem Esten die Unterscheidung von "sein" und "ihr" in der dritten Person des Singulars.

Das Interrogativpronomen "wer?" , "was?" gebraucht man im Deutschen mit dem Singular des Verbs, im Estnischen kann das Verb auch im Plural stehen / "kes tulevad" /.

Das unbestimmte Pronomen "man" hat im Estnischen kein Äquivalent, statt dessen wird im Estnischen "umbisikuline tegumood" gebraucht. Auch das unpersönliche Pronomen "es", das im Deutschen verschiedene Funktionen ausübt, hat im Estnischen keine Entsprechung und sein Gebrauch fällt deshalb unseren Schülern besonders schwer.

Bei den Zahlwörtern müssen sich unsere Schüler an die ungewohnte Bildung der zusammengesetzten Grundzahlen gewöhnen und auch nicht vergessen, daß die Ordnungszahlen im Deutschen in der Regel mit dem bestimmten Artikel gebraucht werden.

Beim Verb unterscheidet man im Deutschen drei Zeiten: die Gegenwart, die Vergangenheit und die Zukunft. Im Estnischen gibt es keine besondere Form für das Futurum. Auch für den deutschen Konjunktiv gibt es im Estnischen keine genaue Entsprechung. Der Gebrauch der Hilfsverben "sein"

und "haben" bei der Bildung der analytischen Zeitformen und die Bedeutungsschattierungen der Modalverben sind eine weitere Quelle von Fehlern. Vor allem aber bereitet die unterschiedliche Rektion viele Verben / z.B. denken, helfen usw. / einem Esten große Schwierigkeiten.

Die Präpositionen spielen im Deutschen eine viel größere Rolle als im Estnischen. Zur Vermeidung von Fehlern muß ihr unterschiedlicher Gebrauch fleißig geübt werden.

Von den Konjunktionen werden in den Temporalsätzen "wenn" und "als" oft miteinander verwechselt, da beide ins Estnische mit "kui" übersetzt werden.

In der Satzlehre ist die Wortfolge ein weiterer Grund von Verstößen gegen die Sprachrichtigkeit, da im Estnischen die Wortfolge nicht so streng geregelt ist wie im Deutschen. Die Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz und der prädikative Satzrahmen in Haupt- und Nebensätzen können öfters Fehler verursachen.

Ein Deutschlehrer an unseren estnischen Schulen muß unbedingt die Unterschiede im Sprachbau beider Sprachen kennen, um so den typischen Fehlern seiner Schüler vorbeugen zu können.

Die Darbietung des grammatischen Stoffes

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Grammatik eine untergeordnete Rolle im Sprachunterricht zu spielen hat, daß sie bloß ein Mittel der Sprachaneignung, nicht aber Selbstzweck ist. Daraus folgt auch, daß der grammatische Stoff einer strengen Auswahl unterliegt, daß nur das Unentbehrlichste und Notwendigste behandelt werden soll, und das auch nur dann, wenn die entsprechenden Konstruktionen in der Konversation oder Lektüre wirklich vorkommen und das Bedürfnis nach ihrem Verständnis besteht. Der grammatische Stoff soll aber nicht vom Standpunkt der Vollständigkeit und der systematischen Geschlossenheit gewählt werden.

Welcher grammatische Stoff und in welchem Umfang er in den einzelnen Klassen behandelt werden soll, ist im gültigen Lehrprogramm, das die Minimumforderungen enthält, vorgeschrieben.

So enthält z.B. das Programm fürs erste Lehrjahr / für die V. Klasse unserer Mittelschule / allgemeine Hinweise für den Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels, für die Deklination der Substantive im Nominativ und Akkusativ des Singulars und des Plurals. Die Schüler müssen die persönlichen Fürwörter kennen, die Deklination des Possessivpronomens / mein, dein, sein, ihr / im Nominativ und Akkusativ des Singulars und Plurals, den Gebrauch des Adjektivs als Prädikativ, die Zahlwörter von 1 - 100, die Präpositionen an, auf, hinter, neben, in in Verbindung mit einigen Substantiven, das Präsens und den Imperativ der gelernten schwachen Verben. Gleichzeitig mit diesen Grundbegriffen aus der Formenlehre soll der Schüler auch mit einigen Grundbegriffen der Satzlehre vertraut gemacht werden, so z.B. den unerweiterten und erweiterten einfachen Satz unterscheiden lernen, Aussage-, Frage- und Imperativsätze bilden können und die gerade und versetzte Wortfolge anzuwenden verstehen. Bezeichnend für die Sowjetschule ist es, daß Formen- und Satzlehre eine untrennbare Einheit bilden und im Unterricht auch gleichzeitig berücksichtigt werden. In den folgenden Klassen wird dieser Stoff Schritt für Schritt erweitert, ergänzt und vertieft, die Grammatik wird in konzentrischen Kreisen erarbeitet.

Solch eine Erarbeitung schließt natürlich nicht aus, daß der Lehrer den erarbeiteten grammatischen Stoff von Zeit zu Zeit zusammenfaßt und systematisiert. Solche Zusammenfassungen und Systematisierungen in Form von Tabellen und Überblicken tragen viel zur Festigung und dauernden Aneignung des Erarbeiteten bei. Dabei darf aber nie vergessen werden, daß es hierbei im Wesentlichen nicht auf ein Wissen, sondern auf ein Können ankommt. Die erworbenen Kenntnisse über den Sprachbau müssen durch fleißiges Üben

zur Fertigkeit im Sprechen und Schreiben führen. Je automatischer diese Fertigkeiten werden, desto geläufiger wird der Schüler die Sprache in Wort und Schrift beherrschen.

Neben der produktiven Beherrschung grammatischer Strukturen unterscheiden die Methodiker auch noch eine rezeptive. Unter der letzteren ist zu verstehen, daß der Schüler gewisse Konstruktionen wohl begreift, sie aber selber nicht aktiv anzuwenden versteht.

Die Aneignung des grammatischen Stoffes

Bei der Aneignung der grammatischen Erscheinungen kann man zwei Wege unterscheiden: den deduktiven und den induktiven Weg.

Beim deduktiven Verfahren gibt der Lehrer zuerst die allgemeine Regel, geht also von der Formulation einer grammatischen Erscheinung aus, die er dann durch ein Musterbeispiel erläutert und veranschaulicht. Sodann folgt die Einübung der grammatischen Erscheinung durch spezielle Übungen. Dieser deduktive Weg / Regel - Beispiel - Übungen /, der in den älteren Perioden des Fremdsprachenunterrichts meist angewandt wurde, wird heutzutage, zumal beim Anfangsunterricht, abgelehnt, da er den Schüler zu wenig zum eigenen Nachdenken und zur aktiven Arbeit heranzieht.

Das induktive Verfahren schlägt einen anderen Weg ein. Der Schüler lernt zuerst die zu ergründende grammatische Erscheinung in einem dazu ausgewählten / bzw. zusammengestellten / Text kennen. Er lernt sie anfangs rein vokabularisch kennen und auch nachahmend anwenden, ohne die Konstruktion bewußt zu erfassen. So lernt z.B. ein Schüler der V. Klasse Ausdrücke wie "in die Klasse", "in die Schule", "in den Garten" verstehen, ohne den Gebrauch der Präposition "in" / bei der Frage "wohin?" / zu kennen. Dieser erste Schritt wird von einigen Methodikern als "lexikalischer" Vorlauf" bezeichnet. Gut ist es, wenn der Induktionstext, der die betreffende grammatische Erscheinung in einem Sinnzusammenhang einführt und veranschau-

licht, ausschließlich bekanntes Wortmaterial enthält, wodurch es den Schülern leichter fällt, sich auf die betreffende grammatische Erscheinung zu konzentrieren.

Nachdem sich der Schüler mit dem Induktionstext bekannt gemacht und dessen Inhalt vollständig erfaßt hat, wird der Lehrer die Aufmerksamkeit des Schülers auf die zu erforschende grammatische Erscheinung lenken. Die Aufgabe des Schülers wird es nun sein, durch Vergleich der Beispiele, die die betreffende grammatische Erscheinung enthalten, das Wesen dieser Erscheinung bewußt zu erfassen. Gewiß sind die Schüler unserer Mittelschule keine Sprachforscher, und deshalb wird Lehrer bei dieser "pädagogischen Induktion" immer wieder durch richtungweisende Impulse die Schüler auf die richtige Spur lenken, doch soll dabei das eigene Denken der Schüler, ihre selbständige Arbeit möglichst aktiviert werden. Das Ergebnis dieses Abstraktionsprozesses soll die Erkenntnis der grammatischen Erscheinung sein, die in einem Regel- oder Merksatz ausgedrückt wird und so die Schüler zum richtigen Sprachgebrauch anleiten soll. Diese Regel soll möglichst einfach, knapp, klar und deutlich formuliert werden. Unterscheidet sich der fremdsprachliche Sprachbau wesentlich von demjenigen der Muttersprache, so soll dieser Unterschied klar festgestellt und dem Schüler deutlich zum Bewußtsein gebracht werden.

Im folgenden soll das Gesagte über das deduktive und induktive Verfahren beim Grammatikunterricht an einem konkreten Beispiel veranschaulicht werden.

Um den Schülern z.B. zu zeigen, daß die Feminina auf -er, -el den Plural mit der Endung -n bilden, kann der Lehrer deduktiv verfahren, indem er von der allgemeinen Erkenntnis ausgeht: die Feminina auf -er, -el bilden den Plural mit der Endung -n. Diese Regel wird der Lehrer dann durch einige Beispiele illustrieren / die Schwester - die Schwestern; die Regel - die Regeln /, um dann durch zahlreiche spezielle Übungen die Anwendung dieser Regel, die-

ser grammatischen Erscheinung bei den Schülern zu festigen.

Solch ein deduktives Verfahren hat auf den ersten Blick gewisse Vorzüge. Es führt scheinbar sehr schnell zum gewünschten Ziel, hilft also wertvolle Zeit sparen. Allein die pädagogische Erfahrung hat gezeigt, daß die auf diesem Wege erworbenen grammatischen Kenntnisse oft kein festes und sicheres Wissen und Können darstellen und deshalb immer wieder von neuem erklärt und eingeübt werden müssen. Der scheinbare Zeitgewinn erweist sich somit als illusorisch.

Beim induktiven Verfahren wird der Lehrer von geeigneten Induktionssätzen ausgehen, also in unserem Falle von einem Text, in dem Feminina auf -er, -el wiederholt vorkommen. Dieser Text wird zuerst lexikalisch vom Schüler erarbeitet. Erst dann wird der Lehrer auf die grammatische Erscheinung, in unserem Fall auf die Pluralbildung der Feminina auf -er, -el hinweisen, ohne jedoch die Regel zu geben. Die grammatische Erscheinung zu klären und die entsprechende Regel auffindig zu machen, wird die Aufgabe der Schüler sein. Sie werden die in Frage kommenden Wörter aufsuchen, sie im Singular und Plural ausschreiben, die Singularform mit der Pluralform vergleichen und bei einer genügend großen Zahl von Beispielen zur allgemeinen Erkenntnis gelangen, daß diese Wörter die Pluralform mit der Endung -n bilden. Dieser Abstraktionsprozeß, der vom Schüler selbständig durchgeführt zur Klärung der grammatischen Strukturen führt, kann oft sehr kompliziert sein, so daß der Lehrer dem Schüler helfen muß. Er wird es tun, indem er Fragen stellt, die die Überlegungen des Schülers in die gewünschte Richtung lenken, so daß seine Antwort schließlich das Merkmal erfaßt, das zu klären war.

Solch eine Arbeit, die die Aktivität und Selbsttätigkeit des Schülers fördert, ist erzieherisch wertvoll und gewährt, richtig gehandhabt, auch dem Schüler eine tiefe Befriedigung. Dabei hat auch die pädagogische Erfahrung gezeigt, daß Erkenntnisse, die durch eigenes Suchen gewonnen wurden, auch viel besser behalten werden, und der Lehrer es

nicht nötig hat, späterhin immer wieder von neuem die betreffende grammatische Erscheinung zu erklären. Der Zeitverlust, der dem induktiven Verfahren anzuhaften scheint, ist somit nur ein scheinbarer.

Heutzutage wird das induktive Verfahren, vor allem im Anfangsunterricht, für das zweckmäßigste bei der Klärung grammatischer Beziehungen gehalten. Auf der Oberstufe kommt auch ein kombiniertes induktiv-deduktives Verfahren in Betracht.

Von den Anforderungen, die wir an die Induktionstexte stellen, war schon im vorhergehenden die Rede. Es wäre noch hinzuzufügen, daß der erste Induktionstext keine Beispiele von Ausnahmen der allgemeinen Regel enthalten sollte / in unserem Fall z.B. die Pluralformen "Mütter" und "Töchter" /. Das könnte den Schüler leicht verwirren. Erst muß die allgemeine Grundregel gefunden und eingeübt werden, dann erst kann und soll sie durch Ausnahmefälle ergänzt und vertieft werden.

Die durch selbständige Arbeit gewonnene grammatische Erkenntnis soll vom Schüler in einer Regel zusammengefaßt werden. Die endgültige Formulierung derselben wird allerdings in den meisten Fällen wohl vom Lehrer übernommen, um wertvolle Zeit zu sparen. Diese Regel soll in möglichst klarer und knapper Form dem Schüler eine Anleitung zum richtigen Gebrauch der Fremdsprache geben.

Dabei soll eine grammatische Regel stets durch Musterbeispiele belegt sein, die vom Schüler nachgeahmt werden und nach denen er immer wieder den neuen Sprachstoff gestaltet.

Übungen zur praktischen Anwendung grammatischer Kenntnisse

Ist eine grammatische Erscheinung vom Schüler erfaßt, die entsprechende Regel mit Hilfe des Lehrers endgültig formuliert und mit Musterbeispielen versehen worden, so beginnt die dritte, abschließende und zugleich wichtigste Phase des Grammatikunterrichts - die praktische Anwendung der Grammatik. Die Kenntnis der grammatischen Regeln bedeutet noch nicht, daß der Schüler fähig ist, diese auch praktisch anzuwenden. Diese Fähigkeit muß erst durch fleißiges Üben entwickelt und erworben werden. Nicht auf die grammatischen Regeln kommt es letzten Endes an, sondern auf ihre praktische Anwendung. Durch Übung soll diese Anwendung automatisiert werden, was von entscheidender Bedeutung für die praktische Sprachbeherrschung ist. Erst wenn der Schüler die neue grammatische Erscheinung in sinnvoll sprachlichen Zusammenhängen anzuwenden versteht, können wir sagen, daß er sie sich ganz zu eigen gemacht hat.

Die grammatischen Übungen stehen im Dienste der praktischen Sprachbeherrschung, sie sollen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit beitragen. Darum soll die Grammatik an vollständigen Sätzen geübt werden, wobei es nach Möglichkeit keine zusammenhangslosen Einzelsätze sein sollen, sondern Sätze, die einen größeren Sinnzusammenhang bilden. Das gewährleistet ein größeres Interesse der Schüler an diesen Übungen. Wird die Grammatik an Einzelwörtern geübt, so kann es zu einer formalistischen Behandlung der Grammatik kommen. Die Schüler können vielleicht die grammatischen Formen bilden, jedoch verstehen sie sie nicht sinngemäß abzuwenden, da sie die Bedeutung der Formen nicht erfaßt haben. An einem sinnvollen Sprachmaterial vorgenommene grammatische Übungen sind gleichzeitig lexikalische Wieder-

holungsübungen, die die Sprechfertigkeit der Schüler entwickeln.

Die Einteilung der grammatischen Übungen

Die grammatischen Übungen kann man von sehr verschiedenen Standpunkten aus einteilen. So kann man sie nach der Art ihrer Ausführung in mündliche und schriftliche gliedern. Den mündlich vorgenommenen Übungen kommt vorrangige Bedeutung zu, da sie auch der Entwicklung der Sprechfertigkeit dienen. Aber auch schriftliche Übungen sind nicht abzulehnen. Schriftliche Arbeiten erfordern in ganz besonderem Maße die Konzentration der Aufmerksamkeit und sind somit besonders zur Aneignung grammatischer Erscheinungen geeignet.

Bei den schriftlich ausgeführten grammatischen Übungen gilt der allgemeine Grundsatz: der Schüler soll nur das schreiben, was er mündlich vollkommen beherrscht. Gibt der Lehrer seinen Schülern grammatische Übungen zur schriftlichen Ausführung, so dürfen diese die Leistungsfähigkeit der Schüler nicht übersteigen. Der Lehrer muß sich davon überzeugen, ob auch jeder Schüler die Aufgabe verstanden hat. Zweifelt der Lehrer daran, so müssen die Übungen zuerst in der Klasse mündlich durchgenommen werden, wenn nicht alle, so doch einige, um den Schülern damit einen Hinweis für die richtige Lösung der Aufgabe zu geben. Der Lehrer wird dabei darauf achten, daß die Schüler bei der mündlichen Vorarbeit keine Notizen in ihre Bücher machen, die es ihnen nachher ermöglichen, diese Arbeit mechanisch auszuführen. Sind die Übungen zu schwer, so trägt der Lehrer die Schuld daran, wenn die Schüler dieselben voneinander abzuschreiben versuchen.

Nach der Art der Ausführung unterscheidet man Haus- und Klassenarbeiten. Auf der Unterstufe werden die in der

Klasse vorgenommenen Übungen dominieren. Die Hauptarbeit soll und muß in der Klasse ausgeführt werden.

Den häuslichen Arbeiten kommt die Aufgabe zu, das in der Klasse Durchgenommene und Erarbeitete zu wiederholen und zu festigen. Die für die Hausarbeiten vorgesehene Zeit dürfte im Durchschnitt eine Viertelstunde nicht überschreiten. Auf der Oberstufe, wo bei den Schülern die Fähigkeit zur selbständigen Arbeit schon mehr entwickelt ist, wird auch die Zahl und der Umfang der häuslichen Arbeiten zunehmen.

Die grammatischen Übungen können auch in einsprachige und zweisprachige eingeteilt werden. Die größte Bedeutung kommt den einsprachigen Übungen zu.

Im folgenden sollen einige Arten dieser Übungen genannt werden, wobei zu berücksichtigen ist, daß mit der sprachlichen Entwicklung der Schüler auch die Übungen von Stufe zu Stufe schwieriger werden.

1/ Die leichteste Übung, besonders geeignet für die Schüler der Unterstufe, ist das Herausfinden bestimmter grammatischer Erscheinungen im Text.

2/ Sehr beliebt sind verschiedene Arten von Ergänzungsübungen. Ein gegebener Text enthält Lücken, die durch einen Strich markiert sind und ausgefüllt werden müssen.

3/ Nicht weniger beliebt und verschiedenartig sind Umformungsübungen. Gegebene Sätze werden aus dem Singular in den Plural, aus dem Aktiv ins Passiv gesetzt, die Person wird abgeändert usw. Für solche Umformungen eignen sich ganz besonders die schon früher erwähnten Gouinschen Serien.

4/ Auch Substitutionstabellen Palmerscher Art lassen sich gut zu grammatischen Übungen verwerten, z.B. zur Einübung und Festigung der Wortfolge. Heutzutage finden derartige Übungen in der Sowjetschule immer weitere Verbeitung.

Nach einem angeeigneten Modell, nach Analogie eines Mustersatzes, lernen die Schüler einen neuen Sprachstoff gestalten.

5/ Die verschiedensten Frage- und Antwortübungen können auch in den Dienst der grammatischen Unterweisung gestellt werden. Bei diesen Übungen hat der Schüler die gestellten Fragen mit einer bestimmten grammatischen Konstruktion zu beantworten.

6/ Die grammatischen Übungen sind umso wertvoller, je mehr die Schüler dabei zur selbständigen Arbeit, zu schöpferischen Leistungen angeregt werden. Zu solchen Übungen gehören z.B. Aufgaben, aus einem Durcheinander von Wörtern und Ausdrücken sinnvolle Sätze zu bilden. Diese Übung wird noch dadurch erschwert, wenn die Wörter in ihrer Grundform gegeben sind.

Auch das Finden und Bilden von Sätzen zur Veranschaulichung von grammatischen Erscheinungen stellt an die Selbsttätigkeit der Schüler schon größere Anforderungen.

7/ Sehr gebräuchlich waren früher Übungen in der Satzanalyse. Heutzutage werden wir wohl mit diesen Übungen zurückhaltender sein und vielleicht nur ganz besonders schwierige Sätze analysieren lassen, damit die Schüler sie richtig verstehen. Auf der Oberstufe allerdings können solche Übungen von Zeit zu Zeit zur Wiederholung der Grammatik dienen.

Neben den einsprachigen Übungen werden auch zur Festigung und Einübung grammatischer Konstruktionen zweisprachige, d.h. Übersetzungen benutzt. Wenn wir heutzutage im allgemeinen bestrebt sind, den Gebrauch der Muttersprache des Schülers auf ein Minimum zu reduzieren, so werden sich im Grammatikunterricht Hinübersetzungen nicht ganz vermeiden lassen. Hinübersetzungen werden wir dort benutzen, wo der Unterschied der beiden Sprachen besonders groß ist, wo die muttersprachlichen Gepflogenheiten denen der Fremdsprache scharf widersprechen. Durch die Übersetzung soll dieser Unterschied den Schülern zum Bewußtsein gebracht werden. So z.B. werden bei der unterschiedlichen Rektion vieler Verben / helfen, danken, bleiben usw. / systema-

tisch vorgenommene Übersetzungen einen guten Dienst erweisen. Das Endziel dieser Übersetzungen wird aber sein, die Schüler allmählich über das bewußte Handeln zum automatisierten Gebrauch zu führen, sie allmählich so weit zu bringen, daß sie in der fremden Sprache denken.

In Verbindung mit der Übersetzung erhebt sich die Frage der Unterrichtssprache beim Grammatikunterricht. Nach den Vorschriften des Bildungsministeriums ist die Unterrichtssprache beim Grammatikunterricht die Muttersprache des Schülers, Das ist auch ganz natürlich, besonders beim Anfangsunterricht, wo die Schüler noch gar nicht in der Lage sind, den fremdsprachigen Erklärungen und Erläuterungen des Lehrers zu folgen. Jedoch soll diese Verordnung nicht so verstanden werden, daß auch alle Anordnungen, Befehle usw. in der Muttersprache gegeben werden müssen. Mit den zunehmenden Sprachkenntnissen der Schüler wird es auch möglich sein, bei einfachen Erklärungen die Fremdsprache zu benutzen. Die grammatische Terminologie und die Musterbeispiele muß der Schüler sich natürlich in der Fremdsprache aneignen.

Bei der Aneignung der grammatischen Fachausdrücke erhebt sich wiederum die Frage, ob der Lehrer die allgemein-gebräuchlichen lateinischen Termini *technici* oder ihre deutschen Entsprechungen gebrauchen soll, also Singular oder Einzahl, Kasus oder Fall, Imperativ oder Befehlsform usw. Einige Methodiker sind der Meinung, daß die Benutzung der deutschen Bezeichnungen für die Schüler von größerem Nutzen ist. Durchgesetzt hat sich jedoch die lateinische Terminologie, und das mit Recht, da diese international ist, auch in der estnischen Sprache benutzt wird und somit den Schülern leichter fällt.

Im Zusammenhang mit dem Grammatikunterricht muß auch die Frage geklärt werden, ob der Lehrer spezielle Grammatikstunden im Stundenplan vorsehen soll oder nicht. Früher, als der Grammatik noch übermäßige Bedeutung beigegeben wurde, waren oft im Stundenplan Stunden vorgesehen,

in denen nur Grammatik getrieben wurde. Heute spielt die Grammatik nur eine untergeordnete Rolle. Grammatische Fragen sollen nur dann behandelt werden, wenn die Lektüre oder die Konversation einen Anlaß dazu gehen. Damit haben sich auch speziell vorgesehene Grammatikstunden im Stundenplan erübrigt. Der Grammatikunterricht auf der Unter- und Mittelstufe wird stets Gelegenheitsunterricht sein. Etwas anders ist es in der 11. Klasse, wo grundsätzlich kein neuer grammatischer Stoff durchgenommen wird, sondern nur das früher erarbeitete Material systematisiert und wiederholt wird. Bei der systematischen Wiederholung der Grammatik ist die Einführung spezieller Grammatikstunden an und für sich denkbar und vertretbar.

Auch beim Grammatikunterricht soll der Lehrer möglichst anschaulich verfahren, also die grammatischen Verhältnisse und Beziehungen durch möglichst konkrete, anschauliche Situationen erläutern. Zu diesem Zweck müssen neben der unmittelbaren Anschauung auch Bilder, Zeichnungen usw. Verwendung finden. Bei der Wiederholung und Systematisierung des grammatischen Stoffes müssen Diagramme, Schemas und Tabellen benutzt werden. Die Schüler sollen angehalten werden, auch ihrerseits solche Tabellen anzufertigen.

XI. Kap.

Das Schreiben

Die Bedeutung der schriftlichen Übungen

Über die Rolle und Bedeutung der Schreibübungen im fremdsprachlichen Unterricht hat es sehr verschiedene Ansichten gegeben. Die Anhänger der alten grammatischen Methode legten auf die schriftlichen Arbeiten großes Gewicht. Sie waren der Ansicht, daß zur Beherrschung einer Sprache auch die Fertigkeit im Schreiben gehört. Bei den Anhängern der direkten Methode finden wir als Reaktion gegen diese Überschätzung der Schreibübungen eine Unterschätzung derselben. Vielfach wurde das Schreiben für etwas Nebensächliches gehalten. Das Hauptziel des Sprachunterrichts war ja die mündliche Sprachbeherrschung. Heutzutage, wo wiederum die praktische Sprachbeherrschung als Hauptziel des Unterrichts im Vordergrund steht, besteht die Gefahr, daß das Schreiben verachlässigt wird.

Das Schreiben als Unterrichtsziel hat gewiß nur einen sehr geringen praktischen Wert. Um in der Zukunft vielleicht einmal einen deutschen Brief zu schreiben, hat es wohl kaum einen Sinn, sich all die schwierigen Regeln der deutschen Orthographie anzueignen. Aber als Mittel des Sprachunterrichts kommt dem Schreiben große Bedeutung zu. Beim Schreiben müssen wir unsere Aufmerksamkeit in viel höherem Maße konzentrieren als beim mündlichen Gebrauch der Sprache. Dadurch kommt das, was wir schreiben, viel klarer zum Bewußtsein. Das Geschriebene ist etwas Bleibendes und eignet sich dadurch besonders zu einer nochmaligen Überlegung und zur geistigen Reproduktion. Auch

ist die schriftliche Arbeit ein guter Prüfstein des Wissens, doch dürfen natürlich die schriftlichen Kontrollarbeiten nicht zum alleinigen Maßstab der Beurteilung der Schüler gemacht werden.

Aus diesen Gründen empfiehlt es sich, beim Fremdsprachenunterricht auch Schreibübungen systematisch und planmäßig vorzunehmen. Häufige kürzere schriftliche Arbeiten, in der Klasse und zu Hause ausgeführt, vom Lehrer durchgesehen und verbessert, wenn auch nicht immer zensiert, fördern beträchtlich die schulmäßige Erlernung der fremden Sprache.

Die Entwicklung der Schreibfertigkeit

Um schreiben zu können, muß der Schüler die deutschen Buchstaben und die wichtigsten Regeln der Orthographie kennen, d.h. er muß die Technik des Schreibens beherrschen. Mit der Aneignung dieser Technik sind die Voraussetzungen dazu geschaffen, daß der Schüler durch fleißiges Üben die Fähigkeit entwickelt, seine fremdsprachlichen Kenntnisse bei der Darlegung eigener oder fremder Gedanken zu verwenden.

Die deutschen Buchstaben

Die Aneignung der deutschen Buchstaben bereitet einem estnischen Schüler keine Schwierigkeiten, da ihm fast alle Buchstaben aus seiner Muttersprache bekannt sind, wenn auch ihr Lautwert im Deutschen oft ein anderer ist. Nur einige Schriftzeichen sind dem estnischen Alphabet fremd und müssen deshalb bei ihrem ersten Vorkommen gelernt werden. Diese fremden Buchstaben sind: Q, q, B und w. Das kleine r soll nicht wie im Estnischen mit r, sondern mit *r* geschrieben werden (laut Vorschrift des Bildungsministeriums). Besonders ist auf die Schreibung des großen und kleinen A, G und Z zu achten, da diese Buchstaben sich nicht nur durch ihre relative Größe, sondern auch durch ihre Form unterscheiden: A - a, G - g, Z - z. Das kleine K ist mit einer Schleife oben zu schreiben.

Die deutschen Buchstaben

A, a; B, b; C, c; D, d; E, e; F, f; G, g; H, h; I, i; J, j;
K, k; L, l; M, m; N, n; O, o; P, p; Q, q; R, r (v);
S, s; T, t; U, u; V, v; W, w; X, x; Y, y; Z, z.

Neben den lateinischen Buchstaben kennt das Deutsche die sogenannten "gotischen" Buchstaben oder die Fraktur. Die gotische Schrift war noch im vorigen Jahrhundert die allgemein gebräuchliche Schriftart, ihre Kenntnis ist deshalb für einen Historiker von größter Bedeutung. Eine andere Frage ist es jedoch, ob auch unsere Schüler sich die Fraktur aneignen sollen. Unsere alten Lehrprogramme enthielten wohl noch diese Forderung, doch wurde sie nur in den seltensten Fällen erfüllt. Heutzutage geben wir uns damit zufrieden, wenn die Schüler die lateinischen Schriftzeichen benutzen. Für den Lehrer dürfte allerdings die Kenntnis der Fraktur von Nutzen sein.

Ein gotischer Längstrabner

A, a; B, b; C, c; D, d; E, e; F, f; G, g; H, h; I, i;
J, j; K, k; L, l; M, m; N, n; O, o; P, p; Q, q; R, r;
S, s; T, t; U, u; V, v; W, w; X, x; Y, y; Z, z;

Beim Schreiben wird der Lehrer darauf achten, daß die Schüler möglichst sauber und deutlich schreiben. Ein klares, deutliches optisches Bild trägt viel dazu bei, daß das Geschriebene besser behalten wird. Daß der Lehrer eine musterhafte Handschrift schreibt, ist eine Selbstverständlichkeit.

Die deutsche Orthographie*

Um richtig schreiben zu können, muß der Schüler nicht nur die deutschen Schriftzeichen kennen, sondern auch mit den wichtigsten orthographischen Regeln vertraut sein.

Für die deutsche Orthographie gelten im allgemeinen 5 Grundsätze: der Grundsatz der Lautschreibung, der Grundsatz der Stammschreibung, der grammatische, der logische und der geschichtliche Grundsatz. Diese 5 Grundsätze bestimmen in ihrer Zusammenwirkung die deutsche Rechtschreibung. Allerdings sind nicht alle von ihnen in gleicher Weise wichtig und wirksam.

Der wichtigste Grundsatz der deutschen Rechtschreibung ist der Grundsatz der Lautschreibung, auch das phonetische Prinzip genannt. Dieses Prinzip fordert, daß für gleiche Laute auch stets die gleichen Schriftzeichen benutzt werden, also daß das Schriftbild eines Wortes seinem Lautbild entspricht. In der phonetischen Lautschrift wird zu 100% an diesem Prinzip festgehalten. In der heute gültigen deutschen Orthographie wird diese Forderung nur annähernd erfüllt, ungefähr 70 - 75% aller Wörter werden im Deutschen lautrichtig geschrieben.

Von diesem Prinzip ausgehend, muß die deutsche Rechtschreibung aufs engste mit dem Ausspracheunterricht verbunden werden. Das richtige Hören und Imitieren der deutschen Laute und Wörter ist die Voraussetzung dafür, daß der Schüler dieselben richtig schreibt. Auch umgekehrt, wird die Aneignung der richtigen Schreibung der Wörter sich ihrerseits günstig auf die Aussprache derselben auswirken. In der Unterrichtsarbeit findet das phonetische Prinzip seinen bündigsten Niederschlag in der Anleitung zur Rechtschreibung: "Schreibe, wie du hörst?"

Diese Anleitung allein genügt jedoch nicht, da sie in der deutschen Orthographie nicht immer konsequent, befolgt werden kann.

Sehr oft wird ein Laut nicht durch ein Schriftzeichen,

* F. Kibbermann, Deutsche Orthographie. Theoretischer Kursus mit praktischen Übungen, Tartu 1968.

sondern durch zwei oder drei Buchstaben bezeichnet / z. B. steht ph für / f /, sch für / ʃ /, aber auch ein Schriftzeichen kann eine Lautverbindung bezeichnen / z.B. steht z für / ts /, x für / ks /. Die Aneignung der deutschen Rechtschreibung ist noch dadurch erschwert, daß einige Buchstaben verschiedene Laute bezeichnen können / z.B. steht v für / f / und / v /, ch für / k / / Chor / und für / ʃ / / Chef / usw. und umgekehrt, ein und derselbe Laut durch verschiedene Buchstaben wiedergegeben wird z.B. / ɛ / durch e und ä / Feld, fällt , / f / durch f, ph, v usw. Deshalb muß der erste Grundsatz durch einen zweiten, den Grundsatz der Stammschreibung, ergänzt werden. Dieser Grundsatz wird auch als morphologischer Grundsatz bezeichnet und besagt, daß stammverwandte Wörter auch in der Schreibung ihre Zusammengehörigkeit aufweisen. So schreibt man z.B. "verlängern" mit ä, weil der Stamm des Wortes "lang" ist, im Worte "Kind" wird im Wortauslaut /t/ gesprochen, aber d geschrieben, weil die Auslautschreibung des Mitlautes sich nach seiner Schreibung im Inlaut richtet / "Kinder" /. Durch den Grundsatz der Stammschreibung unterscheidet sich die neuhochdeutsche Orthographie wesentlich von der estnischen, die in dieser Hinsicht viel lautrichtiger ist, z.B. tuba, tuppa usw. Um richtig deutsch schreiben zu können, muß man auch gute lexikalische Kenntnisse besitzen, um die Stammzugehörigkeit der Wörter zu bestimmen. Der phonetische Grundsatz allein genügt nicht.

Der dritte Grundsatz, der sogenannte grammatische, bezieht sich hauptsächlich auf die Großschreibung der Substantive. Diese Großschreibung ist eine Eigenart der deutschen Sprache, die selbst einem Deutschen Schwierigkeiten bereiten kann. Um richtig zu schreiben, muß man in erster Linie den Inhalt des Satzes richtig verstehen, und oft bedarf es einer gründlichen Überlegung, um die Zugehörigkeit eines Wortes zu den Substantiven zu bestimmen, z.B. "wir laufen schnell", aber "er fiel beim Laufen"; "drei Schüler", aber "der Schüler bekam eine Drei" usw.

Auch für die Getrennt- und Zusammenschreibung ist die genaue Erfassung der Wortbedeutung von entscheidender Wichtigkeit, z.B. leer laufen / = ungenutzt laufen: eine leer laufende Maschine / und leerlaufen / - auslaufen: ein leerlaufendes Fab /; zusammen laufen / = gemeinsam laufen / und zusammenlaufen / vereinigt werden; gerinnen /. Um richtig zu schreiben, gilt es auch hier, scharf zu überlegen.

Der vierte, logische Grundsatz, auch als der hieroglyphische bezeichnet, tritt seltener in Erscheinung. Nach diesem Grundsatz werden viele gleichlautende Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung wenigstens in der Schrift unterschiede, z.B. lehren und leeren, wieder und wider, die Seite und Saite, die Weise und Waise usw.

Die letzten drei Grundsätze begründen und rechtfertigen die unterschiedliche Schreibung der Wörter und appellieren somit an den Verstand des Schülers. Der letzte der fünf Grundsätze, der geschichtliche oder historische, besagt, daß die Schreibung einiger Wörter / annähernd 5% aller Wörter / uns willkürlich erscheint, weil sie einem früheren, heute nicht ohne weiteres erkennbaren Lautstand entspricht. Diese aus älteren Zeiten der Sprachgeschichte überlieferte Schreibung der Wörter / z.B. der Thron / muß sich der Schüler einfach einprägen. Hierbei ist vor allem die Mitwirkung des visuellen Gedächtnisses so gut wie unentbehrlich. Das gilt in erster Linie für die Mehrzahl der Fremdwörter, die ihre fremdsprachige Schreibung bewahrt haben, z.B. die Bourgeoisie, die Silhouette, der Katarrh u.a.m. Diese Wörter müssen auf mechanisch-imitativen Wege eingeprägt werden.

Die Darlegung dieser 5 Grundsätze zeigt uns, daß zur Aneignung der deutschen Rechtschreibung Ohr, Auge und die kinetischen Bewegungsempfindungen der Hand vom Verstand gelenkt zusammenwirken müssen.

Die Hauptschwierigkeiten der deutschen Orthographie. Typische Rechtschreibfehler

Wie beim Ausspracheunterricht, so ist es auch beim Schreibunterricht sehr wichtig, daß der Lehrer von vornherein weiß, was dem Schüler besondere Schwierigkeiten bereitet, welche typischen Fehler er macht.

Große Schwierigkeiten bereitet anfangs unseren Schülern die Großschreibung der Substantive, da diese unseren estnischen Schülern fremd ist. Auch die Bezeichnung der Länge eines Vokals fällt unseren Schülern schwer. Im Estnischen wird der lange Vokal einfach verdoppelt, im Deutschen dagegen wird die Länge des Vokals nur in wenigen Wörtern durch Verdoppelung bezeichnet, wobei auch nur a, e und o verdoppelt werden können, z.B. das Haar, das Meer, das Boot usw. Als Längezeichen dient oft das Dehnungs-h, ein langes i wird gewöhnlich ie geschrieben. Auch ein einzelner Vokal kann im Deutschen lang sein, und zwar in einer offenen oder in einer bedingt geschlossenen Silbe, d.h. in einer Silbe, die bei der Flexion des Wortes zu einer offenen werden kann, z.B. der Weg.

Auch die Bezeichnung der Kürze eines Vokals bereitet Schwierigkeiten. Bekanntlich ist ein Vokal vor zwei oder mehr Konsonanten kurz. Die Verdoppelung eines Konsonanten bedeutet im Deutschen nicht die Länge desselben / es gibt im Deutschen keine langen Konsonanten /, sondern bloß die Kürze des vorangehenden Vokals. Auch ck und tz sind Doppelkonsonanten / ck=akk, tz=azz/ und müssen in ihrer Funktion als Bezeichnung der Kürze des vorangehenden Vokals benutzt werden. Für unsere Schüler sind sie eine häufige Fehlerquelle.

Die richtige Schreibung von ss und ß muß geübt werden. Das Schriftzeichen ß ist in der Schule aus un-

terrichtlichen Gründen unbedingt zu verwenden. Sehr oft werden die Buchstaben f, v und ph falsch gebraucht, auch y und w werden oft verwechselt. Die Schreibung von sp und st im Anlaut bereitet Schwierigkeiten sowie die Adjektivendungen -lich und -ig, auch daß, und das und wider und wieder. Die Schreibung von Fremdwörtern ist natürlich besonders schwierig. Auch in der Silbentrennung werden oft Fehler gemacht. Zu beachten ist, daß im Deutschen bei der Silbentrennung von mehreren Konsonanten der letzte auf die andere Zeile übergeführt wird, mit Ausnahme von st, das nicht getrennt wird, z.B. Schwe-ster.

Die schriftlichen Übungen

Wie man das Sprechen nur durchs Sprechen erlernt, so entwickelt man die Schreibfertigkeit des Schülers nur durchs Schreiben. Nur häufige schriftliche Übungen führen zum Ziel.

Es gibt viele Arten von schriftlichen Übungen. Man kann sie von verschiedenen Gesichtspunkten aus einteilen. Eine für Schulzwecke sehr gebräuchliche Einteilung ist die nach dem Ort ihrer Ausführung - in Klassen - und Hausarbeiten. Die Klassenarbeiten zerfallen wiederum in zwei Gruppen: in tägliche, vor allem zu Übungszwecken ausgeführte schriftliche Arbeiten, und in vorwiegend zur Leistungskontrolle vorgenommene Arbeiten, die sogenannten Kontrollarbeiten.

Schriftliche Übungen in der Klasse

Die Zeit, die durchschnittlich auf schriftliche Übungen verwandt wird, ist natürlich im Vergleich zu dem mündlichen Übungen knapp bemessen und wird nur einen Bruchteil der Unterrichtsstunde ausmachen. Während des sogenannten Vorkurses im Anfangsunterricht werden die schriftlichen Arbeiten überhaupt fortfallen. Nach Abschluß dieses Kursus

wird man jedoch mit den schriftlichen Übungen beginnen, da Sie viel zur Festigung und Aneignung der sprachlichen Erscheinungen beitragen. Besonders in den unteren Klassen bieten sie dem Lehrer auch die Möglichkeit, den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten. Bei rein mündlicher Arbeit ermüden die Schüler der unteren Klassen sehr schnell, besonders wenn die Sprachstunde eine der letzten Stunden im Stundenplan ist. Schriftliche Übungen können hier viel zur Abwechslung beitragen, sie weisen den Schülern eine konkrete Aufgabe zu, beschäftigen sie und können damit auch Verstöße gegen die Schuldisziplin verhindern.

Bei solchen in der Klasse vorgenommenen Übungen geht der Lehrer gewöhnlich zwischen den Bänken umher, um sich zu überzeugen, daß alle Schüler an ihnen teilnehmen, aber auch um hier und da helfend einzugreifen. Die in der Klasse ausgeführten schriftlichen Arbeiten werden in ein Heft eingetragen, das die Aufschrift "Übungen" trägt. Die Kontrolle dieser schriftlichen Übungen wird in der Regel in der Klasse durchgeführt. Gewöhnlich liest ein Schüler die geschriebene Übung vor und gibt die nötigen Erläuterungen und Erklärungen dazu. Sehr beliebt waren bis vor kurzem Kommentare, die von den einzelnen Schülern vom Platz aus bei der Ausführung der Arbeit gegeben wurden. Solche "kommentierende Methode" / nach Art der Lipezker Erfahrungen / hat allerdings den Nachteil, daß die anderen Schüler sich oft nur auf den kommentierenden Schüler verlassen und nicht selbsttätig, aktiv mitarbeiten.

Oft schreibt bei solchen schriftlichen Arbeiten ein Schüler die Übung an die Klassentafel. Dabei muß allerdings wiederum verhindert werden, daß die Arbeit der anderen Schüler sich bloß auf ein mechanisch-imitatives Nachschreiben beschränkt. Bevor ein Schüler an die Tafel gerufen wird, muß sich die ganze Klasse an der Erarbeitung des entsprechenden Satzes beteiligt haben. Der an die Tafel gerufene Schüler wird den gegebenen Satz zuerst mündlich wiederholen und erst dann zu schreiben

anfangen, wobei er jedes Wort, das er an die Tafel schreibt, noch einmal laut wiederholt. Die anderen Schüler werden, ohne auf die Tafel zu sehen, möglichst selbständig das Verlangte in ihre Hefte eintragen. Erst dann, wenn sie den Satz in ihre Hefte geschrieben haben, werden sie das Geschriebene mit dem, was an der Tafel steht, vergleichen. An der Korrektur des an der Tafel stehenden Satzes soll sich die ganze Klasse aktiv beteiligen und die nötigen Verbesserungen vornehmen. Diese in der Klasse gemeinsam ausgeführten Übungen werden in der Regel vom Lehrer nicht mehr durchgesehen. Das würde den Lehrer allzusehr in Anspruch nehmen. Anders ist es mit den in der Klasse zur Leistungskontrolle ausgeführten schriftlichen Arbeiten, den sogenannten Kontrollarbeiten.

Die bei uns amtlich eingeführte Bezeichnung "Kontrollarbeiten" ist nicht sehr glücklich gewählt, da sie zu einseitig die Aufgabe der Leistungskontrolle in den Vordergrund rückt, während doch diese Arbeiten, wie alle anderen Schülerarbeiten, auch stets dem unterrichtlichen Zweck dienen sollen, die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler zu fördern und zu entwickeln. Die unter Aufsicht in der Klasse angefertigten schriftlichen Arbeiten, die Extemporalien, sollen vor allem zu Übungszwecken geschrieben werden. In zweiter Linie werden sie auch zur Leistungskontrolle der Schüler benutzt, dürfen allerdings aber nicht zum alleinigen Maßstab der Beurteilung der Schüler gemacht werden. Gerade heutzutage, wo das Sprechen, also die mündliche Beherrschung der Sprache, besonders betont wird, kommen die schriftlichen Leistungen der Schüler bei der Gesamtbewertung ihrer Leistungen erst in zweiter Linie in Betracht. Praktisch bedeutet das folgendes: bei genügenden mündlichen aber ungenügenden schriftlichen Leistungen, soll der Schüler die Note "genügend" erhalten.

Damit die Schüler kein Mißbehagen und keine Furcht vor den Kontrollarbeiten empfinden, empfiehlt es sich, öfter solche Arbeiten zu schreiben, wodurch den einzelnen

Arbeiten keine so große Bedeutung zukommt. In unseren Schulen sind für die Kontrollarbeiten im Vierteljahr 4 - 5 Unterrichtsstunden vorgesehen. Es empfiehlt sich jedoch, besonders in den unteren Klassen, keine volle Unterrichtsstunde auf eine Kontrollarbeit zu verwenden. Kürzere aber häufig vorgenommene Arbeiten erweisen sich als wirkungsvoller.

Die Kontrollarbeiten werden vom Lehrer korrigiert und zensiert und müssen möglichst schnell, und zwar schon in der nächsten Stunde den Schülern zurückgegeben werden, solange die innere Teilnahme an der Arbeit beim Schüler noch rege ist. Falsch ist es, die Arbeiten später, vielleicht erst kurz vor der nächsten Kontrollarbeit den Schülern zu retournieren, wenn das Geschriebene schon dem Gedächtnis entschwunden ist.

Die Kontrollarbeiten müssen so gut vorbereitet sein, daß Fehler möglichst vermieden werden. Die Schüler sollen nur das schreiben, was sie mündlich gut beherrschen. Bei sich oft wiederholenden Fehlern besteht die Gefahr, daß sie sich im Bewußtsein des Schülers festigen und später nur schwer auszumerzen sind. Machen die Schüler in ihren Arbeiten zu viele Fehler, so bedeutet das für den Lehrer, daß seine Forderungen überspannt sind, daß er seinen Schülern zu viel zugemutet hat. Schreibt vielleicht sogar mehr als die Hälfte der Schüler die Arbeit ungenügend, so muß der Lehrer, wenn er Selbstkritik besitzt, vor allem seiner eigenen Arbeit ein schlechtes Zeugnis ausstellen. Natürlich wird es nicht möglich sein, jeden Fehler zu vermeiden. Ein Fehler kann jedem unterlaufen. Fehler macht nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer. Die Fehler, die der Schüler macht, beruhen vor allem auf der Unzulänglichkeit der jugendlichen Psyche. Eine völlig verkehrte Einstellung ist es, in den Fehlern nur Unaufmerksamkeit, Faulheit, Leichtsinn und Dummheit zu sehen und sich so den Schülern gegenüber zum Richter zu machen und sie mit Vorwürfen zu überschütten und ihnen ihre Unzulänglichkeiten

vorzuhalten. Der Lehrer darf den Schüler nicht entmutigen, sondern muß ihm Mut machen, muß das Zutrauen in die eigene Kraft wecken und so die Kräfte des Schülers fördern. "Der Lehrer soll nicht richten, sondern den Schwachen helfen, die Zagen ermutigen, den Suchenden raten, die Irrenden zurechtweisen, die Strauchelnden stützen."^x

Die Korrektur der Arbeiten will die Aufmerksamkeit des Schülers auf die Fehler lenken. Deshalb wird der Lehrer die fehlerhaften Stellen unterstreichen und auf dem Rande ein entsprechendes Korrekturzeichen machen. Auch wird er den Fehler verbessern, wenn er davon überzeugt ist, daß der Schüler selbst dazu nicht fähig ist, daß er weder die Kenntnisse noch die nötigen Hilfsmittel dazu besitzt. Jedoch die Korrektur aller anderen Fehler soll der Lehrer dem Schüler überlassen. Die Mühe des Nachschlagens und Überlegens bei der Korrektur der Fehler darf dem Schüler nicht erspart werden. Hat der Schüler dabei irgendwelche Zweifel und Bedenken, so darf und muß er sich an den Lehrer wenden.

Was die bei der Korrektur verwandten Zeichen betrifft, so empfiehlt es sich, daß wenigstens an ein und derselben Schule von allen Sprachlehrern / den russischen, estnischen, englischen und deutschen / einheitliche Korrekturzeichen benutzt werden. Gewöhnlich wird ein orthographischer oder grammatischer Fehler mit einem senkrechten Strich (/) auf dem Rande des Heftes bezeichnet. Ein kurzer waagerechter Strich / - / bezeichnet einen leichten / halben / Fehler, z.B. einen Interpunktionsfehler. Ein Wurzelzeichen / √ / deutet an, daß etwas ausgelassen ist. Ein Pfeil / ↗ / bezeichnet die Wortfolge. Manchmal wird diese auch durch die Numeration der Wörter richtiggestellt. Ein Strich mit nach außen geöffneten Halbkreisen / ⌒ / weist

^x Prof. Dr. H. Weimer. Fehlerbehandlung und Fehlerverbesserung. 1931

auf die Getrenntschreibung zweier Wörter, ein Strich mit nach innen geöffneten Halbkreisen / \int / auf das Zusammenschreiben hin. Sich wiederholende Fehler werden wohl jedesmal unterstrichen aber nur einmal angerechnet. Deshalb wird bei ihnen das Korrekturzeichen auf dem Rande fortgelassen.

Nach erfolgter Durchsicht muß der Lehrer auch die Arbeit zensieren. Als Zensuren / Noten / werden bei uns: sehr gut, gut, genügend, ungenügend und schwach oder in Form von Ziffern : 5, 4, 4, 2, 1 benutzt. Zusätze in Form von Plus und Minus sind amtlich nicht gestattet. Wohl aber fügt der Lehrer oft die Fehlerzahl hinzu, um damit die Zensur gleichsam zu begründen. Für eine fehlerfreie, sauber ausgeführte Arbeit erhält der Schüler die Note " 5 ", vielleicht sogar auch, wenn ihm ein unwesentlicher Fehler, z.B. ein Flüchtigkeitsfehler, unterlaufen ist. Bei 1 - 3 Fehlern erhält er die Note " 4 ", bei 4 - 7 Fehlern - " 3 ", bei 8 - 12 Fehlern - " 2. " und wenn die Fehlerzahl noch größer ist - die Note " 1 ". Diese Arbeitsbewertung kann im allgemeinen als Norm gelten. Doch muß entschieden darauf hingewiesen werde, daß nicht nur die Zahl der Fehler für die Wertung von Bedeutung ist, sondern auch die Art der Fehler erwogen werden muß. Gibt es doch einerseits Fehler, die bloß auf ein Versehen zurückzuführen sind, also Unachtsamkeitsfehler sind, und andererseits Fehler, die einen groben Verstoß gegen die Sprachrichtigkeit darstellen. Die Bewertung einer Arbeit wird sich auch nicht nur nach dem richten, was der Schüler nicht kann, also nach seinen Fehlleistungen, sondern vor allem noch dem, was er kann, nach seinen positiven Leistungen. Hat z.B. ein Schüler bei einer schriftlichen Nacherzählung ausführlich erzählt und dabei vielleicht mehr Fehler gemacht, so wird seine Arbeit doch höher zu bewerten sein, als die seines Mitschülers, der die Arbeit vielleicht fehlerlos geschrieben hat, aber dabei oberflächlich verfahren ist und sich zu kurz gefaßt hat.

Auch der Schwierigkeitsgrad der Arbeit muß bei der

Bewertung in Betracht gezogen werden. Das Prädikat "genügend" sollte sich im allgemeinen nach der Durchschnittsleistung richten. Es empfiehlt sich daher, die Arbeiten nicht früher zu zensieren, bevor nicht alle Hefte korrigiert sind. So gewinnt der Lehrer am besten einen Einblick in die Größe oder geringere Schwierigkeit der Arbeit. Die Beurteilung der Arbeiten hat sich danach zu richten. Schließlich wird die Bewertung auch die persönliche Eigenart des Schülers in Rechnung stellen. Jede Zensur soll ja den Schüler zur weiteren Arbeit stimulieren. Diese stimulierende Wirkung wird um so größer sein, je mehr der Lehrer dabei die psychologische Eigenart des Schülers berücksichtigt. So gibt es z.B. Schüler, die sehr begabt sind, sich aber nur wenig Mühe geben, so daß der Lehrer mit gutem Recht ihre Leistungen etwas strenger zensieren wird als bei nur mäßig begabten Schülern, die sich ihre Kenntnisse mit eisernem Fleiß und zäher Ausdauer erarbeiten müssen. Der Lehrer sollte die Leistungen dieser Schüler durch seine wohlwollende Bewertung anerkennen. Im allgemeinen spornen gute Zensuren die Schüler mehr zum Fleiß an als zu strenge. Leider berücksichtigen angehende Lehrer diese Tatsache oft nicht genügend, indem sie die jugendliche Leistungsfähigkeit überschätzen und die Schüler zu streng beurteilen.

Wenn der Lehrer alle diese im vorhergehenden ausgeführten Gesichtspunkte berücksichtigt, wird er gerecht zensieren.

Bei der Korrektur ist es gut, wenn sich der Lehrer die häufigsten Fehler jedes einzelnen Schülers notiert, also Fehlerlisten seiner Schüler aufstellt. Solche Fehlerlisten ermöglichen es ihm, häufig wiederkehrende Fehler festzustellen und die nötigen Maßnahmen zu ihrer erfolgreichen Bekämpfung zu ergreifen. Auf Grund dieser Fehlerlisten können dann auch schriftliche Arbeiten durchgeführt werden, die den Zweck haben, festzustellen, ob die Schüler ihre alten Fehler abgelegt haben.

Bevor der Lehrer die korrigierten und zensierten Kon-

trollarbeiten den Schülern zurückgibt, werden zuerst die Fehler in der Klasse besprochen. Natürlich wird es nicht möglich sein, alle begangenen Fehler zu besprechen, die Zeit würde dazu nicht ausreichen. Der Lehrer wird sich darum nur auf die häufigsten, immer wiederkehrenden typischen Fehler beschränken und bei ihrer Besprechung die ganze Klasse zur aktiven Mitarbeit heranziehen. Auch hier gilt die Regel, daß die fehlerhafte Form nicht ohne zwingende Gründe wiederholt werden darf, damit sich das Falsche nicht einprägt. Aufgabe des Lehrers wird es sein, anhand einer genügend großen Zahl vom Induktionsbeispielen das Wesen der Grundregel, gegen die die Schüler verstoßen haben, zu klären. Es empfiehlt sich, bei jeder Fehlerverbesserung nur eine geringe Zahl solcher Grundregeln, diese aber eingehend zu behandeln.

Von den Schülern wird der Lehrer schon in der nächsten Stunde eine Fehlerverbesserung verlangen. / Oft wird diese Fehlerverbesserung auch Berichtigung oder Korrektur genannt /. Auf der Elementarstufe des Fremdsprachenunterrichts wird diese Fehlerverbesserung in der Klasse ausgeführt, wo der Lehrer seinen Schülern, denen es noch an der nötigen Erfahrung fehlt, helfend beistehen kann. Auf der Mittel- und Oberstufe wird der Schüler diese Arbeit in der Regel schon selbständig zu Hause erledigen.

Bei der Fehlerverbesserung müssen alle Fehler berichtigt werden. Die orthographischen Fehler werden in der Regel verbessert dreimal umgeschrieben. Der Schüler soll das aber nicht rein mechanisch tun, sondern, wo möglich, die richtige Schreibweise begründen. Hat er z.B. "tanzen" fälschlich mit tz geschrieben, so wird er das Wort dreimal richtig schreiben und darauf hinweisen, daß nach einem Konsonanten niemals tz geschrieben wird, tz steht nur nach einem kurzen Vokal. Bei einem grammatischen Fehler wird dieser ebenfalls berichtigt und zugleich die Begründung der richtigen Form gegeben. Hat z.B. der Schüler "mit den Vater" geschrieben, so schreibt er die

richtige Form " mit dem Vater " hin und fügt hinzu, daß die Präposition " mit " den Dativ verlangt. Der Dativ vom Wort " der Vater " lautet aber " dem Vater ". Auf der Unterstufe wird der Schüler derartige Erläuterungen in seiner Muttersprache hinzufügen, später wird er es aber auch nach Möglichkeit in der deutschen Sprache machen. Ein ausgelassenes Wort muß zusammen mit dem ganzen Satz / manchmal ist auch eine Kürzung desselben möglich / gegeben werden . Bei Interpunktionsfehlern muß gleichfalls der ganze Sinnzusammenhang wiederholt werden. Stilistisch falsche Ausdrücke müssen durch passendere ersetzt werden.

Hat der Schüler sehr viele Fehler gemacht, so daß seine Arbeit das Prädikat "ungenügend" erhalten hat, wird er die ganze Arbeit umschreiben / Umschrift! /.

Die Korrektur der Fehler muß wiederum vom Lehrer kontrolliert werden. Um das damit verbundene zeitraubende Herumblättern im Heft zu vermeiden, werden in einigen Schulen die Kontrollarbeiten nur auf die linke Seite des Heftes geschrieben, die rechte Seite wird für die Fehlerverbesserung genutzt. Der Lehrer hat dann sofort einen Überblick darüber, ob der Schüler auch alle Fehler korrigiert hat. Kommen in der Fehlerverbesserung wiederum neue Fehler vor, so werden sie bei der Zensur der nächsten Kontrollarbeit in Betracht gezogen. Einige Lehrer rechnen dabei die in der Fehlerberichtigung gemachten Fehler doppelt an. Hat der Schüler die Fehlerverbesserung überhaupt nicht gemacht, so wirkt sich das gleichfalls auf die Zensur der folgenden Kontrollarbeit aus.

Es empfiehlt sich, schon in der nächsten Stunde nach der Rückgabe der Kontrollarbeiten die Fehlerberichtigung zu überprüfen. In den unteren Klassen werden dann auch gewöhnlich die Hefte eingesammelt und in der Schule aufbewahrt. So hat der Lehrer die Möglichkeit, ganz unerwartet für die Schüler eine neue Arbeit - ein Extemporale - schreiben zu lassen.

Schriftliche Hausarbeiten sollten dem Schüler grund-

sätzlich zu jeder Stunde aufgegeben werden. Sie tragen wesentlich dazu bei, das in der Klasse erarbeitete Material zu festigen. Die schriftlichen Hausarbeiten dürfen aber nicht zu schwer sein und zuviel Zeit in Anspruch nehmen. Ihre Erledigung dürfte nicht mehr als durchschnittlich 10 - 15 Minuten dauern. Werden die Schüler mit Hausarbeiten überlastet und sind diese zu schwer, so können die Lernenden leicht dazu verleitet werden, unerlaubte "Hilfsmittel" zu benutzen, indem sie z.B. ihre Aufgaben von den besseren Schülern der Klasse abschreiben. Der Lehrer sollte sich daher bei den Hausaufgaben stets davon überzeugen, ob auch alle Schüler zur selbständigen Lösung derselben fähig sind. Zu diesem Zweck empfiehlt es sich, einige (wenn nicht alle) Sätze der Übung als Musterbeispiele schon in der Klasse durchzunehmen.

Die zu Hause geschriebenen Arbeiten werden in der folgenden Stunde auf ihre Richtigkeit hin kontrolliert. Diese Kontrolle wird vorerst in der Klasse durchgeführt. Aber von Zeit zu Zeit muß der Lehrer auch Einsicht in die Hefte für Hausarbeiten nehmen und sie verbessern. Damit das systematische Schreiben der Hausübungen nicht unterbrochen wird, wenn der Lehrer die Hefte zur Einsichtnahme einsammelt, müssen die Schüler noch ein zweites Heft für Hausarbeiten haben.

Die Korrektur der Arbeiten und die Fehlerverbesserung wurde schon bei den Kontrollarbeiten ausführlich behandelt. Hier sei nur noch auf folgendes hingewiesen: Früher galt die Forderung, daß die Fremdsprachenlehrer alle vom Schüler geschriebenen Übungen durchzusehen und zu verbessern hatten. Diese Forderung überstieg jedoch die Leistungsfähigkeit des Lehrers und führte bloß dazu, daß der Lehrer möglichst wenig schreiben lieb. Heutzutage ist man von der kategorischen Forderung einer Korrektur aller schriftlichen Arbeiten abgekommen, und es bleibt dem Lehrer überlassen, wieviel Arbeiten er korrigiert. Es empfiehlt sich dabei, daß der Lehrer auf der Unterstufe möglichst all

Arbeiten systematisch durchsieht, denn die Schüler sind auf dieser Stufe im Schriftlichen besonders schwach und bedürfen ganz besonders der Hilfe des Lehrers. Auf der Mittel- und Oberstufe wird der Lehrer bloß von Zeit zu Zeit stichprobenweise die Hefte einzelner Schüler kontrollieren. Jedenfalls müssen die Schüler das Gefühl haben, daß ihre Arbeiten jeden Augenblick vom Lehrer zur Einsichtnahme abgefordert werden können. Das ist für den Schüler ein Stimulus mehr, sein Heft in Ordnung zu halten und aufmerksam und fleißig seine schriftlichen Arbeiten zu erledigen. Die kontrollierten Übungen werden auch zensiert, gewöhnlich mit einer Gesamtnote für mehrere Übungen. Bei der Bewertung muß nicht nur die Richtigkeit des Geschriebenen, sondern auch die Handschrift des Schülers und die Sauberkeit des Heftes in Betracht gezogen werden. Ausgelassene Übungen müssen nachträglich gemacht werden.

Arten der schriftlichen Übungen

Die schriftlichen Übungen kann man, ebenso wie die mündlichen, in zweisprachige und einsprachige einteilen.

1. Zweisprachige Übungen

a/ Von den zweisprachigen Übungen werden Herübersetzungen auf der Oberstufe gelegentlich als Mittel der Kontrolle benutzt, um festzustellen, wie weit der Schüler fähig ist, einen fremdsprachigen Text / mit oder ohne Wörterbuch / in die Muttersprache zu übertragen. Solche Übersetzungsübungen stehen jedoch mehr im Dienste des muttersprachlichen Unterrichts, da eine idiomatisch einwandfreie Übersetzung eines fremdsprachigen Textes eine hervorragende Stilübung im Gebrauch der Muttersprache ist.

b/ Auch Hinübersetzungen eignen sich nur wenig für schriftliche Übungen und sollten deshalb selten ausgeführt werden. Solche Übungen fallen den Schülern besonders schwer und sind gewöhnlich eine Quelle von Fehlern. Die Anhänger der Re-

formbewegung hatten vollkommen recht, indem sie sagten:
" Die Übersetzung ist eine Kunst, die die Schule nichts
angeht. "

Hinübersetzungen kommen in Betracht, wenn sie sich an
einen erarbeiteten Text anlehnen, also im Grunde Rücküber-
setzungen sind. Auch läßt sich ihre Anwendung begründen,
wenn sie im Dienste der Grammatik stehen und die Aufgabe
haben, den Unterschied im Bau der Fremd- und Muttersprache
dem Schüler besonders deutlich zum Bewußtsein zu bringen.

2. Einsprachige Übungen

Von weit größerer Bedeutung als die zweisprachigen
sind die einsprachigen Übungen. Die Zahl der verschieden-
sten Übungen dieser Art ist sehr groß, da im Prinzip alle
mündlichen Übungen auch in schriftlicher Form ausgeführt
werden können. Um Fehler möglichst zu vermeiden, soll der
Lehrer nicht vom Grundsatz abweichen, daß er nur das
schreiben läßt, was seine Schüler mündlich vollkommen be-
herrschen. Diese Übungen können somit der Festigung des
Wortschatzes, der Einübung grammatischer Formen, der Ent-
wicklung der orthographischen Fertigkeit u.dgl.m. dienen.
Eine nähere Beschreibung dieser Übungen erübrigt sich.
Es sei hier nur darauf hingewiesen, daß sich folgende
Übungen zu Kontrollarbeiten besonders gut eignen: Diktate,
Niederschriften aus dem Gedächtnis, das Stellen und die
Beantwortung von Fragen zu einem gegebenen Text, die zu-
sammenfassende Inhaltsangabe eines erarbeiteten Textes,
die Beschreibung eines Bildes, Wiedererzählungen / Nacher-
zählungen / eines in der Klasse vorgelesenen Textes, Dar-
stellungen eigener Erlebnisse und freie Aufsätze der ver-
schiedensten Art. Je mehr diese Arbeiten den Schüler zur
eigenen schöpferischen Arbeit anregen, desto bessere Er-
folge werden sie zeitigen.

Von diesen Übungen werden hier nur das Diktat, die
Nacherzählung und der Aufsatz etwas eingehender behandelt.

Das Diktat ist ein gutes Mittel zur Festigung und Kontrolle orthographischer Gewohnheiten und Kenntnisse, zugleich aber auch eine vorzügliche Schulung der Hörfähigkeit und eine gute grammatische und lexikalische Übung. Darum wird das Diktat auch oft auf allen Unterrichtsstufen angewandt.

Auf der Unterstufe muß das Diktat besonders sorgfältig vorbereitet werden. Es sollen zuerst nur bekannte Texte in ihrer wortgetreuen Fassung geschrieben werden. Allmählich wird der Lehrer dann die Texte etwas abändern oder sogar aus den bekannten Wörtern einen neuen Text zusammenstellen. Auf der Oberstufe werden die Diktate auch unbekannte Wörter enthalten, wenn sie aus dem Kontext zu erschließen sind und nach den allgemein gültigen Regeln der Orthographie geschrieben werden.

Bevor die Schüler sich an die Niederschrift des Diktats machen, wird der Lehrer ihnen einmal den ganzen Text vorlesen und, falls nötig, die notwendigen Hinweise zum Verständnis des Textes geben. Erst dann beginnt die Niederschrift. Der Lehrer liest nun jeden Satz noch einmal vor und wiederholt ihn dann in Sprechakt. Dabei wird der Lehrer deutlich und in vorbildlicher Weise artikulieren, ohne jedoch weder zu schnell noch zu langsam zu sprechen, um von der natürlichen Satzmelodie nicht abzuweichen. Zum Abschluß der Übung wird der Lehrer noch einmal den ganzen Text zusammenhängend vorlesen. Gut ist es, wenn er vor dem Einsammeln der Hefte den Schülern noch einige Minuten zur stillen Durchsicht der Arbeit gibt.

Neben den Diktaten spielen Nacherzählungen als schriftliche Kontrollarbeiten eine große Rolle. Die Texte für die Nacherzählungen müssen sorgfältig gewählt werden und müssen sich stets auf das von den Schülern erarbeitete Sprachgut stützen. Der Text wird gewöhnlich vom Lehrer zweimal vorgelesen oder vorerzählt. Beim ersten Mal gibt der Lehrer, falls nötig, einige Erklärungen. Unbekannte Wörter und Ausdrücke werden an die Tafel geschrieben. Es

kann sogar eine Reihe von Wörtern den Schülern gegeben werden, so daß es ihnen anhand dieses Wortgeländers leichter ist, den Inhalt wiederzugeben.

Bei der Darbietung des Textes wird der Lehrer scharf darauf achten, daß die Schüler nicht unerlaubterweise nachzuschreiben, "zu stenographieren", versuchen. Beim Zensieren der Arbeiten wird der Lehrer vor allem in Betracht ziehen, ob der Schüler den Inhalt richtig verstanden und wie ausführlich er denselben wiedergegeben hat.

Besonders schwierig sind solche Arbeiten, wenn der Text der Nacherzählung in der Muttersprache gegeben wird, die Schüler es also mit einer freien Übersetzung zu tun haben.

Eine noch höhere Stufe der schriftlichen Arbeiten als die Nacherzählungen stellen die Aufsätze dar. Sie gelten seit jeher als Spitzenleistungen des Sprachunterrichts. Sie stellen mehr als alle anderen Übungen hohe Anforderungen an die schöpferische Arbeit der Schüler. Darum herrscht gewöhnlich bei den Fremdsprachenlehrern die Anschauung, daß ihre Anwendung nur auf der Oberstufe in Betracht kommt. Das ist jedoch nicht richtig. Kleine Aufsätze können und müssen schon auf der Unterstufe geschrieben werden. Natürlich müssen sie sich stets auf das erarbeitete Sprachgut der Schüler stützen und ihre jeweilige Leistungsfähigkeit in Betracht ziehen. Hat der Lehrer z.B. in der 5. Klasse nach dem Lesebuch das Thema "Die Klasse" durchgearbeitet, so liegt es nahe diesen erarbeiteten Wortschatz auf die Beschreibung der eigenen Klasse anzuwenden. Diese Beschreibung in schriftlicher Form durchgeführt würde einen kleinen Aufsatz darstellen, der gewisse Anforderungen an die eigene produktive Sprachtätigkeit des Schülers stellt. Derartige Arbeiten wecken auch in erhöhtem Maße beim Lernenden das Gefühl der Befriedigung, das Lustgefühl einer vollbrachten Leistung. Zu Themen solcher Arbeiten eignen sich Beschreibungen aller Art, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler usw.

Gut ist es bei solchen Arbeiten auch die Briefform zu benutzen. Beim Schreiben eines Briefes tritt der kommunikative Charakter der Sprache besonders deutlich zu Tage.

XII. Kap.

Die Leistungskontrolle

Bei der Hebung des Unterrichtsniveaus spielt die Leistungskontrolle der Schüler eine wichtige Rolle. Dem Lehrer gibt sie die Möglichkeit, seine Arbeit zu analysieren. Sie wird ihm zeigen, wieweit seine bisherigen unterrichtlichen Maßnahmen erfolgreich waren, damit er sich in seiner weiteren Arbeit danach richten kann. Für den Schüler sind Leistungskontrollen und die damit verbundenen Zensuren ein Anreiz mehr zu seiner Arbeit. Besonders für die Schüler der Unterstufe sind Zensuren ein beträchtlicher Stimulus zum fleißigen Arbeiten. Die pädagogisch richtige Anwendung dieses Stimulus ist daher von größter Bedeutung.

Die Leistungskontrolle muß organisch mit dem gesamten Unterrichtsprozess verbunden sein und darf nicht nur der Kontrolle wegen vorgenommen werden, darf also nicht Selbstzweck sein. Die Leistungskontrolle soll stets auch der Festigung und Erweiterung der Sprachkenntnisse und der Herausbildung von Fertigkeiten dienen. Alle in der Klasse ausgeführten Übungen können somit zensiert werden und nicht

nur die Leistungen der Schüler bei einer Zusammenfassung und Wiederholung des Sprachmaterials.

Aus diesen Erwägungen heraus muß deshalb auch die frontale Leistungskontrolle, die es ermöglicht, eine maximale Anzahl von Schülern zur Mitarbeit heranzuziehen, vor der individuellen Leistungskontrolle bevorzugt werden.

Gewiß wird die individuelle Leistungskontrolle, besonders auf der Oberstufe, nicht vollkommen zu vermeiden sein. Von Zeit zu Zeit wird es angebracht sein, einzelne Schüler vor der Klasse eingehender zu prüfen, z.B. ihnen die Möglichkeit zu geben, etwas / als nützliche Übung im mündlichen Vortrag / zusammenhängend vorzutragen. Der Lehrer wird jedoch dafür sorgen, daß diese Einzelprüfung nicht zu lange dauert und daß die Klasse sich während dieser Zeit nicht mit anderen Dingen beschäftigt. Um dieses zu vermeiden, empfiehlt es sich, die individuelle Kontrolle mit der frontalen zu verbinden. Das kann z.B. so geschehen, daß die anderen Schüler dem aufgerufenen Schüler Fragen stellen, oder auch umgekehrt - der aufgerufene Schüler seine Mitschüler fragt. Während der eine Schüler antwortet, haben die anderen aufzupassen, um später die nötigen Korrekturen vorzunehmen. Der Lehrer wird bei dieser Kontrolle nicht nur den aufgerufenen Schüler, sondern auch andere Schüler der Klasse fragen. Um die Aufmerksamkeit aller Schüler wachzuhalten, empfiehlt es sich auch, des öfteren einzelne Fragen und Antworten wiederholen zu lassen.

Das Ergebnis der Einzelkontrolle wird in Form einer Zensur /einer Note/ ins Tagebuch des Schülers eingetragen. Dabei soll der Lehrer auch die ausgestellte Zensur begründen, indem er auf die Vorzüge und Mängel der Antwort hinweist. Viele Lehrer ziehen zur Bewertung der Antwort des geprüften Schülers auch die Klasse heran.

Besser als die individuelle Leistungskontrolle ist die frontale, die besonders für die Unterstufe von großer Bedeutung ist. Der Lehrer arbeitet in der Stunde mit der

ganzen Klasse und nennt erst kurz vor Schluß der Stunde die Namen der Schüler, die er für ihre Teilnahme am Unterricht, für eine Reihe richtiger / resp. falscher / Antworten entsprechend zensiert. Um Zeit zu sparen, werden diese Zensuren erst in der folgenden Pause in die Tagebücher der Schüler eingetragen. Die Zahl der zensierten Schüler kann dabei ziemlich beträchtlich sein. Eine solche in jeder Stunde vorgenommene Bewertung der Schüler ist ein weiterer Stimulus für sie, möglichst aktiv am Unterricht teilzunehmen. Dabei braucht diese Bewertung durchaus nicht planlos zu verlaufen, dem Selbstlauf überlassen zu werden. Vor jeder Stunde wird der Lehrer in seinem Stundenkonspekt vermerken, welche Schüler er zu zensieren beabsichtigt, um diese dann im Laufe der Unterrichtsstunde wiederholt zu fragen. Zweckmäßig wäre es, dabei die Leistungen der betreffenden Schüler auf möglichst verschiedenen Gebieten zu kontrollieren, z.B. im Lesen und Erzählen, in der Grammatik, Phonetik, Orthographie usw., um einen möglichst guten Überblick über die wirklichen sprachlichen Leistungen zu erhalten.

Von einigen Lehrern wird die Leistungskontrolle besonders intensiv durchgeführt, indem sie 3 - 5 Schülern gleich am Anfang der Unterrichtsstunde eine kurze schriftliche Arbeit geben, z.B. einige Sätze übersetzen lassen, u.dgl.m. Die Aufgabe muß in möglichst kurzer Zeit / in 5 - 10 Minuten / ausgeführt werden und wird dann vom Lehrer zu Hause durchgesehen und zensiert. Dadurch ist es möglich, besonders viele Schüler in einer Unterrichtsstunde zu überprüfen. Diese Art der Leistungskontrolle/im Estnischen " tihendatud kontroll" genannt / hat jedoch auch ihre Schattenseiten. Die Schüler, die geprüft werden, sind dadurch für einige Zeit vom Unterrichtsprozeß ausgeschaltet. Auch fällt es dem Lehrer, der während dieser Zeit mit der Klasse arbeitet, schwer, genau zu kontrollieren, ob die Schüler ihre Aufgabe auch wirklich selbständig erfüllen und nicht unerlaubte Hilfsmittel dabei benutzen.

Da von den schriftlichen Kontrollarbeiten schon im

vorhergehenden die Rede war, sollen hier nur einige Richtlinien für die mündliche Leistungskontrolle gegeben werden.

Kontrolle der lexikalischen Kenntnisse und grammatischen Fertigkeiten

Sehr oft wird noch in der Schule die Kontrolle des neuerworbenen Wortschatzes durch das Abfragen der einzelnen Wörter und Ausdrücke durchgeführt. Diese Form der Kontrolle ermöglicht wohl ein zügiges Vorgehen, ist jedoch als eine rein mechanische Form nicht zu empfehlen. Besser ist es, wenn die Wortschatzkontrolle so durchgeführt wird, daß die Schüler dabei gezwungen sind, die betreffenden Wörter und Redewendungen in ganzen Sätzen sinngemäß zu gebrauchen, also durch Frage und Antwort. Erst dann beherrscht der Schüler den Wortschatz wirklich, wenn er diesen auch sinngemäß anzuwenden versteht.

Das gleiche gilt für die Grammatik. Nicht die Kenntnis einer Regel ist wichtig, sondern die Fähigkeit, diese anzuwenden. Der Schüler muß zeigen, daß er das grammatische Material in neuen Verbindungen auf bekannter lexikalischer Grundlage anzuwenden versteht, Immer wieder erweist es sich, daß die Schüler z.B. ein Wort mechanisch richtig zu deklinieren verstehen, aber nicht mit jedem Kasus einen entsprechenden Satz bilden können.

Im Mittelpunkt der mündlichen Leistungskontrolle wird stets die Kontrolle des verstehenden Hörens und Sprechens stehen. Hier ist durchaus zu empfehlen, daß der Lehrer auch das Magnettongerät benutzt. Tonbandaufnahmen gewährleisten eine möglichst objektive Bewertung der Schülerleistungen, z.B. bei einem Examen.

Auch Übersetzungen können von Zeit zu Zeit zur Leistungskontrolle benutzt werden, vor allem die Herübersetzung eines unbekanntes Textes mit oder ohne Wörterbuch.

In seinem Stundenkonspekt wird der Lehrer jedesmal die Namen der Schüler vermerken, die er in der Stunde eingehen-

der zu prüfen gedeakt. Eine Schablone oder ein bestimmtes System ist dabei zu vermeiden. Am allerwenigsten eignet sich dazu die alphabetische Reihenfolge der Namen. Auch gilt es, die Leistungskontrolle so durchzuführen, daß sie möglichst vielseitig ist. Dabei soll nicht nur das Pensum der gegebenen Stunde, sondern auch schon früher behandeltes Sprachmaterial in die Leistungskontrolle einbezogen werden. Auch der in der Unterrichtsstunde neu vermittelte Stoff kann bereits gegen gegen dieser Stunde Gegenstand einer Leistungskontrolle sein. Die Kontrolle der Anwendungsbereitschaft aller Kenntnisse und Fertigkeiten kann auch an einer vom Schüler nicht vorbereiteten Übung durchgeführt werden.

Von ausschlaggebender Bedeutung bei der Bewertung der Schülerleistungen ist die Sprachrichtigkeit. Der Lehrer wird dabei Verschiedenes berücksichtigen: die richtige Aussprache, das Sprechtempo, die Sicherheit im Gebrauch der grammatischen Konstruktionen, die logische Gliederung des Sprachstoffes, die semantisch richtige Anwendung des neu erworbenen lexikalischen Materials u.dgl.m.

Die nach der Leistungskontrolle ausgestellte Zensur wird sowohl ins Klassenbuch als auch ins Tagebuch des Schülers eingetragen. Wie bekannt, werden die Leistungen der Schüler bei uns nach folgender Skala zensiert: 5 - sehr gut, 4 - gut, 3 - befriedigend, genügend, 2 - ungenügend, unbefriedigend, 1 - schwach. (In der DDR ist es anders: die Note 1 gilt als " sehr gut " und die Note 5 als "schwach".) Nach den amtlichen Bestimmungen darf zu diesen Zensuren weder ein Plus noch ein Minus hinzugefügt werden. Welches System der Fachlehrer in seinem Notizbuch zur möglichst differenzierten Bewertung der Schülerleistungen benutzt, ist natürlich seine eigene Angelegenheit.

Neben den laufenden Zensuren muß der Lehrer bei uns in der Schule viermal im Jahr auch eine Gesamtzensur ausstellen. Diese Gesamtzensur soll nicht bloß das arithmetische Mittel aller laufenden Zensuren darstellen. Um wirklich gerecht zu sein, soll sie die ganze Schülerpersön-

liehkeit berücksichtigen, vor allem die gemachten Fortschritte in Betracht ziehen. Vor einer Überschätzung der schriftlichen Kontrollarbeiten wurde schon im vorhergehenden gewarnt. Ende des Schuljahres wird der Lehrer dann auf Grund der vier Quartalzensuren die Jahreszensur ausstellen. Diese Jahreszensur ist von schulrechtlicher Bedeutung, da von ihr das Aufsteigen in die höhere Klasse abhängt.

* Zu den Prüfungsfächern, die unsere Schüler in der Mittelschule abzulegen haben, kann auch die Fremdsprache gehören.

XIII. Kap.

Die auBerunterrichtliche Arbeit des Deutschlehrers

Die Aufgabe eines jeden Lehrers ist es, das Interesse der Schüler für sein Fach zu wecken. Dieses Interesse ist das Unterpfand für ein erfolgreiches Arbeiten, für gute Leistungen der Schüler. Ist dieses Interesse geweckt, so wird es sich nicht nur in den Unterrichtsstunden äußern, sondern auch nach entsprechender Betätigung auBerhalb derselben suchen. Es ist die Aufgabe des Lehrers, dieses Interesse in die richtigen Bahnen zu lenken, den Schülern die Möglichkeit zu bieten, ihr Interesse zu befriedigen. Für den Fachlehrer bedeutet das wohl eine zusätzliche Arbeitsbelastung, jedoch tut er es gern, da solche auBerunterrichtliche Arbeit des öfteren bessere und schnellere Ergebnisse zeitigt als die Arbeit in der Klasse.

Für den Fremdsprachenlehrer kann diese auBerunterrichtliche Arbeit verschiedene Formen annehmen.

1/ Der Lehrer kann sich mit einzelnen Schülern, die besonderes Interesse und gute Leistungen zeigen, individuell beschäftigen, indem er ihnen zusätzliche Aufgaben erteilt. Dabei muß besonders beachtet werden, daß der Schüler diese Aufgaben freiwillig übernimmt. Irgendein Druck von seiten des Lehrers darf hier nicht ausgeübt werden. Das Schüler muß auch wissen, daß die Ausführung dieser Sonderaufgaben keine höhere Zensur zur Folge hat. Die Aufgaben müssen so gestellt werden, daß sie vor allem die Selbsttätigkeit des Schülers entwickeln und fördern. Solche Aufgaben sind z.B. das Auswendiglernen eines Gedichtes, die Ausarbeitung eines kurzen Vortrags, die Herstellung eines Unterrichtsmittels / einer Karte, eines

Bildes, einer Tabelle /. Die gebräuchlichste Form dieser Arbeit ist jedoch die, daß der Lehrer seinen Schülern geeignete Bücher als zusätzliche Lektüre empfiehlt. Für das Erlernen einer Sprache außerhalb ihres Geltungsbereichs ist das fleißige Lesen fremdsprachiger Bücher eines der besten Wege zum Erfolg.

Übrigens wird der Fremdsprachenlehrer sich nicht nur mit diesen Schülern individuell befassen, die erhöhtes Interesse für die Sprache zeigen, sondern auch mit all den Schülern, die aus verschiedenen Gründen hinter den durchschnittlichen Leistungen der Klasse zurückbleiben. Der Lehrer ist voll und ganz dafür verantwortlich, daß auch diese Schüler das Klassenziel erreichen. Sollte der Lehrer wegen zu großer beruflicher Belastung selbst nicht immer die Zeit dazu haben, sich persönlich mit diesen Schülern zu beschäftigen, so muß er wenigstens dafür sorgen, daß ein anderer guter Schüler die " Patenschaft " über die schwachen Schüler übernimmt.

2/ Eine andere Form der außerunterrichtlichen Arbeit ist die Zirkelarbeit, bei der sich Gruppen sprachbegeisterter Schüler zusammenschließen, um in gemeinsamer Arbeit ihr sprachliches Können zu entwickeln. Auch bei der Zirkelarbeit muß das Prinzip der Freiwilligkeit streng gewahrt werden. Nur wenn sich wahre " Enthusiasten " ihres Faches zusammentun, kann erfolgreich gearbeitet werden. Übt aber der Lehrer einen Druck auf die Schüler aus, so kann es geschehen, daß sich wohl viele Schüler widerwillig melden,

die erfolgreiche Arbeit des Zirkels jedoch dadurch gehemmt wird. Eine geringere Zahl arbeitswilliger Teilnehmer am Zirkel ist in diesem Fall von viel größerer Bedeutung als eine größere Menge nur widerwillig arbeitender Schüler. Die Zahl der Schüler in einer Sprachgruppe dürfte 10 - 12 nicht übersteigen. In einer 11-klassigen Mittelschule müssen die Schüler nach ihren sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten in Untergruppen eingeteilt werden, da sich sonst eine alle Schüler erfassende produktive Arbeit nicht gut einrichten läßt. Das Prinzip der Freiwilligkeit wird sich auch dahin äußern, daß die Schüler selbst bestimmen, welche Form ihre gemeinsame Arbeit annehmen soll. Natürlich wird der Fachlehrer sie dabei fachkundig beraten.

In einer Gruppe, die aus Schülern der Unterstufe besteht, wird die Arbeit im Zirkel das jugendliche Alter ihrer Teilnehmer berücksichtigen und deshalb Spiele in den Vordergrund rücken. Verschiedene Gesellschaftsspiele aber auch Tischspiele eignen sich gut zur Entwicklung der Sprechfähigkeit der Teilnehmer und zur Festigung ihres Wortschatzes / z.B. Lottospiele /. Es gibt sehr viele Spiele, die in Form eines Wettbewerbs durchgeführt werden können / siehe Seite 155-156/. Sie sollen hier nicht mehr eingehender beschrieben werden, außerdem gibt es darüber eine umfangreiche Literatur.^x Das Singen deutscher Lieder, die Wiedergabe und Darstellung auswendig gelernter Dialoge, das Lösen von Rätseln, das Anhören von Schallplatten usw. - das alles eignet sich gut für die Unterstufe.

In den Gruppen, die sich aus Schülern der Mittel- und Oberstufe zusammensetzen, wird die Arbeit außer den genannten Formen entsprechend den größeren Kenntnissen und

^x H. Liiv. Mänge võrkeelte õpetamiseks. Kirjastus "Valgus", Tallinn 1970. Außerdem gibt es viele Artikel über die Arbeit im Sprachzirkel in den Fachzeitschriften.

Fähigkeiten der Teilnehmer noch andere Formen annehmen. Das gemeinsame Lesen deutscher Bücher und Zeitschriften dürfte einen wesentlichen Bestandteil dieser Arbeit bilden. Das Einüben eines kurzen deutschen Theaterstückes, das gemeinsame Verfassen von Briefen an Brieffreunde in der DDR, die Vorbereitung und Durchführung von deutschen Schulrundfunksendungen, die Vorbereitung eines " Deutschen Abends " und eines " Deutschen Tages " in der Schule, die Herausgabe einer deutschen Wandzeitung, das Anhören deutscher Rundfunksendungen u.dgl.m. machen die Arbeit im Zirkel mannigfaltiger und anziehender.

Wenn im vorangehenden darauf hingewiesen wurde, daß für eine intensive Arbeit im Sprachzirkel eine kleinere Zahl von Teilnehmern förderlich ist, so bedeutet das nicht, daß die dort geleistete Arbeit sich nur auf den engen Kreis der Teilnehmer beschränkt. Die obenerwähnten Formen der Zirkelarbeit zeigen uns, daß diese Arbeit den Rahmen des Zirkels sprengt und sich an alle Schüler der Schule wendet, z.B. mit den Darbietungen des Fremdsprachenabends, durch die Herausgabe einer Wandzeitung, in den deutschen Rundfunksendungen des Schulfunks, in der Veranstaltung eines " Deutschen Tages " und in der Durchführung von Wettbewerben und Frage- und Antwortspielen jeglicher Art. Die Arbeit des Sprachzirkels wird somit zur Massenaarbeit. Diese Massenaarbeit ist besonders wichtig, da sie den Schülern den praktischen Nutzen der Sprache anschaulich vor Augen führt, ein Mittel der Verständigung zu sein.

Jede Schule sollte wenigstens einmal jährlich einen gut vorbereiteten " Deutschen Abend " mit Darbietungen in deutscher Sprache veranstalten. Die einzelnen Darbietungen werden von einem Schüler - dem Ansager - in deutscher Sprache bekanntgegeben. Zu Darbietungen eignen sich: deutsche Lieder, Deklamationen, Dialoge, kurze dramatische Aufführungen, deutsche Nationaltänze, musikalische Darbietungen aus Werken deutscher Komponisten u.dgl.m. Das Publikum dieser Festveranstaltung bilden nicht nur die

Schüler und Lehrer der Schule, sondern auch die Eltern der Schüler und der Patenbetrieb. Solch ein Abend weckt das Interesse für die Fremdsprache, da er zeigt, daß sie keine " tote " Sprache ist, sondern daß man in ihr singen, Gedichte aufsagen, kleine Szenen aufführen und noch viel, viel mehr machen kann.

Auch thematische Veranstaltungen aus Anlaß eines nationalen oder internationalen Gedenktages eignen sich gut dazu, das Interesse für die Fremdsprache zu wecken.

Sehr zu empfehlen ist die alljährliche Veranstaltung eines Wettbewerbs auf den Namen des besten Kenners der deutschen Sprache. Solche Wettbewerbe werden in unseren Schulen durchgeführt. Den Anlaß dazu haben die vom Bildungsministerium der Estnischen SSR jedes zweite Jahr durchgeführten republikanischen Fremdsprachenwettbewerbe gegeben.

Ein gutes Mittel, das Interesse der Schüler an der Fremdsprache wachzuhalten, ist die regelmäßig erscheinende Wandzeitung. Diese Wandzeitung soll nicht nur das eigene Leben der Schüler widerspiegeln, sondern auch das Leben der Jugend in der DDR. Je mehr humoristische und satirische Artikel sie bringt, desto mehr wird sie ihre Leser fesseln. Bilder, Zeichnungen, Karikaturen sollen den Inhalt veranschaulichen. Auch eine Rätsecke sollte nicht vergessen werden.

Immer mehr Verbreitung findet die Veranstaltung eines sogenannten Fremdsprachentages in unseren Schulen. An einem " Deutschen Tage " sollen die Schüler dazu angehalten werden, die deutsche Sprache nicht nur in der deutschen Stunde, sondern auch im Verkehr miteinander zu benutzen. So soll der Schüler z.B., wenn er sich im Schulspeisesaal ein Brötchen und ein Glas Milch kauft, sich auch dabei der deutschen Sprache bedienen. Die erfolgreiche Durchführung eines solchen Tages verlangt natürlich eine gründliche Vorbereitung aller daran Beteiligten.

Eine bisher wenig beachtete Form der auBerunterricht-

lichen Arbeit des Deutschlehrers ist es, die begabtesten Schüler der Oberstufe für die berufliche Arbeit eines Deutschlehrers zu interessieren. Der Lehrer sollte diesen Schülern ermöglichen, deutsche Stunden auf der Unterstufe anzuhören, sollte ihnen auch eigene unterrichtliche Aufgaben erteilen, ja sogar selbständige Stunden geben lassen.

Zusammenfassend sei hier nochmals betont: Die Arbeit im Zirkel ist freiwillig, sie ergänzt und vertieft die in den Unterrichtsstunden gewonnenen Kenntnisse und Fähigkeiten, darf aber nicht zu einer Überbeanspruchung der Schüler führen. Die Zugehörigkeit zum Sprachzirkel setzt die erfolgreiche Arbeitsleistung des Schülers in allen übrigen Fächern voraus und soll vom Schüler als besondere Auszeichnung empfunden werden. Gut ist es, wenn die gesamte außerunterrichtliche Arbeit in der Fremdsprache von einem " Sprachklub " der Schule geleitet wird. Der Vorstand des Sprachklubs wird auf demokratischer Grundlage gewählt und gebildet.

XIV. Kap.

Die Planung des Unterrichts

Je höher das Bewußtsein des Menschen entwickelt ist, desto mehr ist er bestrebt, sein ganzes Leben bewußt und planmäßig nach festen Grundsätzen zu gestalten. Für die sowjetische Gesellschaftsordnung, eine Gesellschaftsordnung höchster Stufe, ist deshalb die Planmäßigkeit besonders charakteristisch. Nicht nur unser wirtschaftliches Leben, sondern auch unsere gesamte kulturelle Entwicklung wird auf Grund von sicheren wissenschaftlichen Erkenntnissen gelenkt. Das gilt auch für unsere Arbeit in der Schule.

Nichts darf hier dem Zufall, der Willkür, dem Selbstlauf überlassen werden, sondern alles muß in den Arbeitsplänen vorgesehen sein.

Auch der Fremdsprachenlehrer wird bei seiner Arbeit planmäßig vorgehen und zwar wird er zwei Arten von Unterrichtsplänen ausarbeiten müssen: einen Jahresstoffverteilungsplan und einen Plan (oder Stunden-Konzept) für jede Unterrichtsstunde.

1. Der Jahresstoffverteilungsplan

Die Ausarbeitung des Jahresstoffverteilungsplanes setzt die genaue Kenntnis der gültigen Lehrpläne und der Lehrbücher voraus. In den Lehrplänen findet der Lehrer die Anforderungen, die an das Wissen und Können der Schüler in den einzelnen Klassen gestellt werden. Die Lehrbücher, die in der Regel auf Grund der gültigen Lehrpläne verfaßt sind, enthalten den Lehrstoff und die zur Aneignung desselben und zur Entwicklung der nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten vorgesehenen Übungen.

Die Stoffverteilungspläne werden gewöhnlich auf ein Vierteljahr oder höchstens auf ein halbes Jahr ausgearbeitet. Ein erfahrener Lehrer, der nicht nur die Lehrpläne und die Lehrbücher, sondern auch die entsprechenden Klassen gut kennt, wird diesen Plan schon zu Beginn des neuen Unterrichtsjahres vorlegen können. Ein neuer Lehrer jedoch, der das Schülermaterial der Klassen noch nicht kennt, wird zuerst im Laufe von 2 - 3 Wochen die Klassen kennenlernen und dann den Plan ausarbeiten. Vielleicht wird der Lehrer Lücken im Wissen und Können der Schüler feststellen, die bei der Ausarbeitung des neuen Planes berücksichtigt werden müssen.

Gewöhnlich wird dieser Stoffverteilungsplan in folgender Form ausgearbeitet:

Spalte 1 enthält den Zeitabschnitt, gewöhnlich eine Arbeitswoche, z.B. 1. - 6. 09, und Spalte 2 die Zahl der Unterrichtsstunden in diesem Zeitabschnitt. In der 3. Spalte wird der Lehrer, der nach einem Lesebuch arbeitet, das Lesestück vermerken, das er durchzuarbeiten gedenkt. Arbeitet der Lehrer aber anhand eines Anschauungsmittels, so wird er dieses nennen / Anschauungsbild, Diafilm, Tonband usw. / . In die 4. Spalte werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten eingetragen, deren Entwicklung die Arbeit in erster Linie gilt, z.B. Entwicklung einer korrekten Aussprache, fließendes Lesen, verstehendes Hören, Übersetzung des Textes, Wiedergabe des Textes, Entwicklung der Sprachfertigkeit usw. In die 5. Spalte kommen die grammatischen Fragen, die im Zusammenhang mit der Arbeit am Text berücksichtigt werden sollen, in 5 a - die Wiederholung, in 5 b - die Neuerarbeitung grammatischer Erscheinungen. Spalte 6 enthält die geplanten schriftlichen Übungen, 6 a - die Hausarbeiten, 6 b - die Kontrollarbeiten. Gut ist es, wenn dabei auch jedesmal die Art der Kontrollarbeiten näher bezeichnet wird, z.B. Diktat, Nacherzählung, grammatische Übung usw. In die 7. Spalte wird die obligatorische Hauslektüre eingetragen /Angabe der Seitenzahl /. Spalte 8 wird der Lehrer erst im Laufe der Arbeit ausfüllen. Er wird vermerken, ob es ihm gelang, den Plan zu erfüllen oder nicht, ob Korrekturen im Plan vorgenommen werden mußten usw. Diese Notizen sind für eine folgende neue Planung der Arbeit besonders wertvoll. Der Stoffverteilungsplan wird sehr oft in der Sektion der Fremdsprachenlehrer gemeinsam ausgearbeitet und erörtert.

^x Unser Bildungsministerium hält die Ausarbeitung der Stoffverteilungspläne für notwendig, überläßt jedoch die eingehendere Gestaltung derselben den Fachlehrern.

"Nõukogude Õpetaja" Nr. 3. 18. 01. 1964

Der Stoffverteilungsplan wird dem Direktor der Schule vorgelegt und von diesem bestätigt und soll dann auch in der Schule aufbewahrt werden. Er ist das amtliche Dokument, nach dem sich der Lehrer bei seiner Arbeit richten muß. Revidiert ein Schulinspektor die Arbeit des Lehrers, so nimmt er gewöhnlich als erstes Einsicht in diesen Plan, um sich über den Stand der Arbeit zu unterrichten.

Es empfiehlt sich, nicht zu viel Stoff in den Plan aufzunehmen, da im Laufe des Schuljahres immer wieder aus nicht vorauszusehenden Gründen einzelne Unterrichtsstunden ausfallen können. Auch muß für die Wiederholung genügend Zeit eingeplant werden, besonders am Ende eines jeden Vierteljahres.

2. Der Plan oder Konspekt der Unterrichtsstunde

Bevor der Lehrer eine Stunde erteilt, muß er sie gründlich vorbereiten. Er muß sich genau überlegen, was er in seiner Stunde erreichen will, er muß den Lehrstoff auswählen und eine klare Vorstellung von den Fähigkeiten und Fertigkeiten haben, die es zu entwickeln gilt, er muß sich zurechtlegen, wie er seine Stunde aufbaut, welche Methoden er beim Unterricht anwendet, welche Schüler er im Laufe der Stunde prüfen wird u.dgl.m. Diese Überlegungen werden ihren Niederschlag im Plan oder Konspekt der Stunde finden. Ein erfahrener Lehrer wird sich dabei mit den allernotwendigsten Notizen begnügen. Ein Junglehrer, der eben von der Hochschule oder vom Institut kommt, muß diesen Plan möglichst ausführlich entwerfen. Das gilt in vollem Maße auch für unsere Lehrerstudenten. Ein gut durchdachter, ausführlicher Plan wird die erfolgreiche Erteilung einer Stunde wesentlich erleichtern.

Da das vorliegende Lehrbuch in erster Linie für unsere Lehrerstudenten bestimmt ist, sollen hier die auszuarbeitenden Pläne ausführlicher behandelt werden.

Nachdem der Lehrerstudent zuerst die Zeit und den Ort der zu erteilenden Stunde genau vermerkt hat /z.B. Deutsche

Stunde in der 7. Klasse der 8. Mittelschule zu Tartu am 23. Nov. 1965 von 8⁵⁵ - 9⁴⁰/ und sowohl seinen Namen als auch den Namen des Fachlehrers und des Methodikers genannt hat, wird er zuerst das Thema der Stunde nennen. Dann wird er möglichst genau und konkret das Stundenziel festsetzen, und zwar, welches Wissen in der Stunde vermittelt, beziehungsweise erarbeitet werden soll und welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten herausgebildet und entwickelt werden müssen. Zum Beispiel soll Hand in Hand mit der Erweiterung des Wortschatzes auch die Fähigkeit, diese Wörter beim Sprechen sinngemäß zu verwenden, entwickelt werden. Es empfiehlt sich, nicht nur die Zahl der neuen Wörter zu geben, sondern diese auch konkret zu nennen.

In engster Verbindung mit dem unterrichtlichen Ziel wird der Lehrerstudent auch überlegen, welche Überzeugungen, Charakter- und Willenseigenschaften und sittliche Verhaltensweisen sich in der Stunde dem Schüler aneignen lassen. Dieses Erziehungsziel soll auch konkret bestimmt werden. Natürlich muß es mit dem gesamten Unterricht organisch verbunden sein. Wird in der Stunde vielleicht ein Lesestück behandelt, das das Leben unserer Pioniere in einem Ferienlager schildert, so liegt es wohl nahe, unseren Schülern ans Herz zu legen, wie dankbar sie unserer Partei und Regierung sein müssen für ihre Sorge um das Wohl unserer Jugend. Bei der Behandlung des Lesestückes "Herbstarbeiten auf dem Lande" wird der Lehrer bemüht sein, in den Schülern die Liebe zur Arbeit auf dem Lande im Kolchos zu wecken usw.

Hat der Lehrer das Stundenziel / sowohl das unterrichtliche als auch das erzieherische / festgesetzt, so wird er auch das Lehrmittel, das in der Stunde benutzt wird, z.B. " Das deutsche Lesebuch von N.N. für die...Klasse,... " nennen.

Erst dann wird der Lehrer sich überlegen wie er die Stunde am zweckmäßigsten aufbauen kann.

Bei den Unterrichtsstunden können wir gewöhnlich folgende wesentliche Bestandteile oder Glieder feststellen:

1. Die Einführung / auch vorbereitende Organisation der Unterrichtsarbeit genannt /.
2. Die Vermittlung und Erarbeitung von Wissen und die Entwicklung von Fähigkeiten / gewöhnlich auch " Neupräparation " genannt /.
3. Die Festigung des Wissens und die Entwicklung von Fertigkeiten und Gewohnheiten / das Üben / .
4. Die Kontrolle und Bewertung der Schülerleistungen / das Abfragen /.
5. Das Erteilen von Hausaufgaben / das Aufgeben / .
6. Zusammenfassung und Schluß der Stunde.

Der Lehrer braucht sich nicht an die gegebene Reihenfolge dieser Bestandteile zu halten, auch können, je nach den besonderen Zielen der Unterrichtsstunde einige dominieren, andere auch ganz fehlen. So gibt es z.B. Stunden, die nur der Kontrolle gewidmet sind oder die wiederum nur der Festigung des Wissens dienen.

Bei jedem dieser Glieder der Unterrichtsstunde wird der Lehrer die Zeit genau festsetzen und das Was und Wie ausführlich bestimmen.

Die Einführung / russisch: **организационный момент**; estnisch: tunni rakendamine / ist zur Zeit im Fremdsprachenunterricht ein umstrittener Punkt. Diese Einführung, in der der Lehrer sich von dem diensthabenden Schüler die Bereitschaft der Klasse zum Unterricht melden läßt, die fehlenden Schüler in das Tagebuch einträgt, sich

nach den häuslichen Aufgaben und Vorbereitungen erkundigt usw., wird von vielen Fachlehrern auf Grund der in Lipezk gemachten Erfahrungen als Zeitverlust abgelehnt. Die wenigen stereotypen Sätze, die sich dabei den Schülern einprägen, können den erlittenen Zeitverlust nicht wettmachen. Viele Fremdsprachenlehrer sind jedoch anderer Meinung. Sie sehen in der Meldung des Ordners, in den Fragen des Lehrers nach dem Datum, den vorbereiteten Hausaufgaben, nach dem Wetter usw. eine nützliche Übung im Sprechen, die den Zweck hat, den Schüler auf den Fremdsprachenunterricht umzustellen und die nötige fremdsprachliche Atmosphäre zu schaffen.

Auf jeden Fall darf diese Einführung nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen, höchstens 1 - 3 Minuten.

Die meiste Zeit der Unterrichtsstunde muß der Vermittlung und Festigung des Wissens und der Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten gewidmet werden. Dieser wichtigste Bestandteil der Stunde bildet das Rückgrat des Unterrichts und muß daher besonders gründlich vorbereitet werden. Welche Methoden der Lehrer dabei anwendet, hängt natürlich von der konkreten Aufgabe und von der Unterrichtsstufe ab.

Auch die Kontrolle und Bewertung der Schülerleistungen ist ein integrierender Bestandteil des Unterrichts. Da die Leistungskontrolle aufs engste mit der Wiederholung verbunden ist, wird sie oft von den Lehrern gleich nach der Einführung vorgenommen.

Das Erteilen von Hausaufgaben hat keinen feststehenden Platz im Stundengefüge. Gewöhnlich werden sie gleich nach der Festigung des Wissens erteilt und von den Schülern in ihre Tagebücher eingetragen. Ganz unerlaubt ist es jedoch, dieses nach der Glocke, die das Ende der Stunde anzeigt, zu tun.

Die Zusammenfassung des bearbeiteten Materials verleiht der Stunde ein einheitliches Gepräge.

Zur Veranschaulichung des Gesagten soll im folgenden der Stundenplan-Konspekt einer Unterrichtsstunde aus dem pädagogischen Praktikum unserer Studenten gebracht werden.

Deutschstunde in der 9.B Klasse der VIII.Mittelschule
in Tartu am 18.Okt.1972 von 7.45-8.30

Lehrerstudent(in):E.O.

Fachlehrer(in) :H.A.

I. Das Thema der Unterrichtsstunde

"Apparate und Geräte"

II. Das Stundenziel

- a) unterrichtliches Ziel: Erweiterung des Wortschatzes und Entwicklung der Sprechfertigkeit der Schüler.
- b) erzieherisches Ziel: Die richtige Freude ist die Arbeitsfreude.

III. Die Lehrmittel

Das deutsche Lehrbuch für die 9.Klasse von H.Toom und E.Vihman, Tallinn 1963. Nr. 10, "Apparate und Geräte" S.25

Der Aufbau der Unterrichtsstunde

3. Min. A Die Einführung

- 1) Guten Morgen! Bitte setzen Sie sich.
- 2) Wer hat heute Klassendienst?
- 3) Wer fehlt heute?
- 4) Der wievielte ist heute?

17 Min. B. Das Abfragen

Zu heute hatten Sie einen kleinen Abschnitt aus Willi Bredels Erzählung "Fünfzig Tage" zu erzählen. Öffnen Sie Ihre Bücher auf(der)Seite 23 und bringen Sie sich diese Geschichte in Erinnerung. Ich gebe Ihnen dazu zwei Minuten Zeit.

Die 9.B ist eine Klasse mit erweitertem Deutschunterricht.

Bitte schließen Sie nun Ihre Bücher.

Frontales Abfragen

- 1) Wer war Willi Bredel?(Willi Bredel war ein bedeutender Schriftsteller der DDR).
- 2) Wann und wo wurde Willi Bredel geboren?(Willi Bredel wurde am 2.Mai in Hamburg geboren).
- 3) Weiß jemand von Ihnen, wann er gestorben ist?(Er ist am 27.Okt. 1964 gestorben).
- 4) Hatte Willi Bredel es leicht im Leben?(Nein, er hatte es nicht leicht).
- 5) Warum hatte er es nicht leicht?(Schon sehr früh mußte er als Dreher in einer Fabrik arbeiten).
- 6) Was wissen Sie noch von Willi Bredel?(Die Faschisten verhafteten Willi Bredel im Jahre 1933).
- 7) Was gelang ihm im Jahre 1934?(1934 gelang es ihm zu fliehen).
- 8) Wann konnte er in seine Heimat zurückkehren?(1945 konnte Willi Bredel in seine Heimat zurückkehren).
- 9) Was beschreibt Willi Bredel in seiner Erzählung "Fünfzig Tage"? (Er beschreibt die große Überschwemmung, die 1950 viele Dörfer der DDR zerstörte).
- 10) Warum heißt diese Erzählung "Fünfzig Tage" (Ein zerstörtes Dorf wurde in fünfzig Tagen wieder aufgebaut).
- 11) Wer baute das Dorf wieder auf? (Arbeiterbrigaden und FDJ -ler bauten das Dorf wieder auf).
- 12) Wer half beim Aufbau des Dorfes mit? (Petra Harms half beim Aufbau des Dorfes mit).
- 13) In welcher Brigade arbeitete Petra? (Petra arbeitete in einer Maurerbrigade).

- 14) Sagen Sie, was erhielt Petra für ihre Arbeit?(Petra erhielt das Aktivistenabzeichen).
- 15) Warum erhielt Petra das Aktivistenabzeichen?(Petra hatte gut gearbeitet).
- 16) War Petra froh? (Natürlich war sie froh).
- 17) Sind Sie auch froh, wenn Sie eine schwere Arbeit gut gemacht haben?(Ja).

Petra hatte gut gearbeitet. Sie bekam das Aktivistenabzeichen. Die Deutschen sagen: Jede Arbeit ist ihres Lohnes wert. Kuidas töö, nõnda palk. Öffnen Sie Ihre Wörterhefte. Dieses Sprichwort wollen wir uns aufschreiben. (der Lohn, (e)s, #e--tasu).

Sehen wir jetzt, ob Sie heute auch froh sein können.

Individuelles Abfragen

Kommen Sie--Ene V.--vor die Klasse und erzählen Sie, was Sie über den Schriftsteller Willi Bredel wissen.

Die Schülerin Ene V. erzählt, und ihre Antwort wird auch zensiert.

20 Min. C Die Neupräparation

(in Form eines Unterrichtsgespräches)

Jetzt haben wir so viel von der Arbeit gesprochen, aber nach der Arbeit darf jeder Mensch sich auch erholen.

Die Deutschen sagen: Nach getaner Arbeit ist gut ruhen!

1) Was machen Sie nach getaner Arbeit an den langen Herbstabenden? (Ich lese, ich stricke, ich sehe fern usw.)

Ich nehme an, daß Sie zu Hause alle einen Fernsehapparat haben.

- 2) Welche Sendungen gefallen Ihnen im Fernsehen am meisten? (Mir gefallen die Sendungen für die Jugend).
- 3) Hören Sie sich manchmal auch Sendungen im Rundfunk (im Radio) an?
- 4) Hören Sie sich Nachrichten im Rundfunk an?
- 5) Hören Sie sich auch Sportsendungen im Rundfunk an? Jetzt weiß ich, daß Sie gern fernsehen und Radio hören (Rundfunk hören).
- 6) Hat jemand auch einen Fotoapparat zu Hause?
- 7) Fotografieren Sie gern?
- 8) Was machen Sie mit dem belichteten Film (Ich entwickle ihn).
- 9) Was machen Sie mit den fertigen Fotos? (Ich klebe sie in mein Album).
- 10) Gibt es in unserer Schule einen Fotozirkel?
- 11) Hat jemand auch ein Tonbandgerät zu Hause?
- 12) Haben Sie auch selbst auf Tonband gesprochen?

Öffnen Sie jetzt Ihre Bücher auf Seite 26.

Hier haben Sie ein Lesestück, das "Kurzgespräche" heißt.

Lesen Sie diese "Kurzgespräche" durch und schlagen Sie die unbekanntesten Wörter im Wörterverzeichnis nach. Achten Sie besonders auf solche Wörter und Wortgruppen wie:

raadiot sisse lülitama, peale meie, spordisaadet
kuulama, lasteraadio, raadioprogramm, päeva-
uudised, aktuaalne kaamera.

Lesen wir jetzt den Text mit verteilten Rollen.

5 Min. D Das Aufgeben

- 1) Die Schüler müssen aufgrund der "Kurzgespräche" einen Dialog vorbereiten.

2) Üb. 1,3 S.27(mündlich), Üb. 4 S.28(schriftlich)

Falls bis zum Ende der Stunde noch etwas Zeit bleiben sollte, machen die Schüler die Übung 4 auf der Seite 28 mündlich in der Klasse.

Um 8 Uhr 30 Minuten ertönt die Glocke.

Die Schüler stehen auf.

"Auf Wiedersehen!"

Für den Lehrerstudenten ist es wichtig, daß er sich nicht nur die Fragen, die er an die Klasse zu richten beabsichtigt, sondern auch die zu erwartenden Antworten aufschreibt.

Der Plan oder Konspekt der Stunde wird vom Fachlehrer durchgesehen und bestätigt, nur dann darf der Lehrerstudent seine Stunde erteilen.

Ein gut durchdachter Plan trägt viel zum erfolgreichen Ablauf der Unterrichtsstunde bei, ist aber noch keine absolute Garantie für den Erfolg. Sehr oft wird die Stunde anders verlaufen, als sie vom Lehrer geplant wurde. Es lassen sich ja nicht alle möglichen Zufälligkeiten voraussehen. Ergeben sich im Verlauf der Stunde unvorhergesehene Situationen, so wird der Lehrer gerade hier sein pädagogisches Können beweisen, indem er schöpferisch die entstandene Lage meistert und schnell eine richtige Lösung findet. Der Lehrer wird oft auch improvisieren müssen und sich nicht immer an die Schablone halten können.

Unterrichtspläne und Lehrbücher

Bevor der Lehrer mit seiner Arbeit beginnt, muß er die gültigen Lehrpläne und die ihm zur Verfügung stehenden Lehrmittel kennenlernen.

Die Lehrpläne weisen ihm das Ziel, das er anzustreben hat, während die Lehrmittel, vor allem die Lehrbücher, ihm helfen sollen, dieses Ziel zu erreichen.

Unsere zur Zeit gültigen Lehrpläne für die Achtklassenschule und Mittelschule sind 1971 erschienen.^x Sie enthalten eine Einleitung, in der das Ziel der Mittelschule festgesetzt und allgemeine methodische Hinweise für den Unterricht gegeben werden. Wortschatz, Phonetik, Orthographie, Lektüre, Schreiben, Sprechen, Grammatik, Übersetzung und außerunterrichtliche Arbeit werden kurz behandelt.

Als Ziel der Mittelschule gilt: der Schüler soll einen fremdsprachigen Text mittlerer Schwierigkeit verstehen und auch den erworbenen Wortschatz und die erarbeiteten grammatischen Formen beim Sprechen gebrauchen können.

Dem allgemeinen Teil folgt eine Aufzählung der Anforderungen an jede einzelne Klasse.

Von größter Bedeutung für den Unterricht sind natürlich die vorhandenen Unterrichtsmittel - Lehrbücher, Tonbänder, Anschauungsbilder, Diafilme, Schallplatten usw. Von diesen wiederum sind bisher noch immer die Lehrbücher am wichtigsten. Die genaue Kenntnis derselben ist für den Lehrer noch vor Beginn der eigentlichen Unterrichtsarbeit notwendig. Selbstverständlich ist der Lehrer beim Unterricht nicht nur auf die Lehrbücher

^x Eesti NSV Haridusministeerium. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid 1971/72. Öppeaastaks. Kirjastus "Valgus", Tallinn 1971.

angewiesen. Andere Lehrmittel wie Diafilme, Bilder, Schallplatten, Tonbänder, Unterrichtsgespräche und Sprechübungen werden und müssen das Lehrbuch ergänzen und oft auch ersetzen. Der Lehrer soll dem Lehrbuch gegenüber eine gewisse Selbständigkeit bewahren, indem er es nicht immer von der ersten bis zur letzten Seite Wort für Wort durcharbeitet, sondern eine Auswahl trifft, besonders hinsichtlich des Übungsstoffes. Doch ist er verständlich, daß ein gut verfaßtes Lehrbuch die Arbeit ungemein erleichtert, während ein schlechtes sie unnötig erschwert. Mit vollem Recht sagt P. E. Schubin:^x " Die vernünftigsten Leitsätze der Methodik sowie die daraus entwickelten Empfehlungen können nur vermittels des Lehrbuches wirkungsvoll in die Praxis umgesetzt werden. Wer annimmt, der Lehrer könne Mängel des Lehrbuches hinlänglich ausgleichen oder das Buch gar ersetzen, ist in einem tiefen Irrtum befangen."

Im ersten Jahr der Sowjetordnung in Estland, im Schuljahr 1940/41, benutzte man in unseren Schulen noch die deutschen Lehrbücher aus der bürgerlichen Zeit. Nach dem Großen Vaterländischen Kriege wurden die für alle Sowjetrepubliken gültigen, in Moskau zentral herausgegebenen Bücher benutzt. Diese enthielten vor allem Texte zum

^x P.E. Schubin. Prinzipien des Aufbaus von Fremdsprachenbüchern für die allgemeinbildende Schule. Fremdsprachenunterricht 1962 H. 1. Seite 8.

Übersetzen. Diese Texte waren mit neuem lexikalischem Material überladen. Die Lehrbücher enthielten verhältnismäßig wenig Übungen, wobei die meisten von diesen die Grammatik betrafen. Diese Lehrbücher berücksichtigten dabei keineswegs die Eigenart der Muttersprache der Schüler in den nationalen Sowjetrepubliken.

In den fünfziger Jahren wurden eigene, speziell für die Schüler Sowjetestlands bestimmte Lehrbücher herausgegeben. Die Verfasser dieser Lehrbücher waren Harriet Toom und Erika Vihman. Diese neuen Lehrbücher bedeuteten den früheren Lehrbüchern gegenüber einen großen Schritt vorwärts. Die Texte waren der Vorstellungswelt der Schüler gut angepaßt. Sie enthielten pro Lesestück eine vernünftige Anzahl von neuen Wörtern und Ausdrücken, die sich auch in den folgenden Texten wiederholten. Inhaltlich eigneten sich die meisten Texte auch gut zum Erzählen. Der oft zutage tretende belebende Humor und die lustigen Illustrationen zu den Texten müssen lobenswert erwähnt werden. Außerdem enthielten diese Lehrbücher eine Menge gut zusammengestellter Übungen der verschiedensten Art. Alle diese Vorzüge machten diese Lehrbücher zu einer hervorragenden Leistung.

1970 wurden vom Bildungsministerium der Estnischen SSR neue Lehrprogramme für den Fremdsprachenunterricht bestätigt. Diese Programme, die im Schuljahr 1970/71 in Kraft traten, fixierten die Zahl der Fremdsprachenstunden in den einzelnen Klassen und legten das Hauptgewicht vor allem auf die mündliche Sprachausübung. Unter anderem sahen sie auch für den Anfangsunterricht einen mündlichen Vorkurs von 20 Stunden vor.

In Verbindung mit dem Übergang zu den neuen Lehrprogrammen erwies es sich als notwendig, neue Lehrbücher herauszugeben.

1970 erschien das neue Lehrbuch der V. Klasse (mit

einem dazu gehörenden Arbeitsheft) von H. Toom und E. Vihman, Auch von Gisela und Reinhard Teeäär besprochene Schallplatten mit dem Lehrstoff des Vorkurses und mit den Texten des Lehrbuches sowie eine Sammlung von 142 Bildern wurden herausgebracht. Außerdem erschien eine von Reet Selg verfaßte methodische Anleitung für die Arbeit in der V. Klasse. Diese Anleitung erleichtert die Arbeit eines angehenden Deutschlehrers wesentlich, besonders bei der Durchführung des mündlichen Vorkurses.

1971 erschien das mit einem Arbeitsheft versehene Lehrbuch der VI. Klasse. Die Autoren dieses Lehrbuches waren Reet Selg und Linda Sörmus. Von R. Selg und L. Sörmus stammt auch die methodische Anleitung für die Arbeit in der VI. Klasse. Außerdem wurden wiederum Schallplatten mit den Texten und mit ausgewählten Dialogen des Lehrbuches herausgegeben.

1972 erschien das Lehrbuch der VII. Klasse von H. Toom und E. Vihman. Auch das dazu gehörende Arbeitsheft und die methodische Anleitung stammen von den genannten Autoren. Außerdem gehören zu den Unterrichtsmitteln der VII. Klasse auch eine Schallplatte und Bildmaterial zur Veranschaulichung des Wortschatzes. 1973 erschien das Lehrbuch der VIII. Klasse mit einem dazugehörenden Arbeitsheft von H. Toom und E. Vihman.

Lehrbücher sowie anderes Unterrichtsmaterial werden für die folgenden Klassen vorbereitet.

Literaturverzeichnis

A. In russischer Sprache

1. Артемов В.А., Психология обучения иностранным языкам. "Просвещение", М., 1969.
2. Беляев Б.В., Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
3. Беляев Б.В., Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. "Просвещение", М., 1964.
4. Васильева М.М., Синявская Е.В., Методика преподавания иностранных языков за рубежом. "Просвещение", М., 1967.
5. Комков И.Д., Программированное обучение иностранным языкам в школе. "Народная Асвета", Минск, 1966.
6. Звегинцев В.А., Теоретическая и прикладная лингвистика. "Просвещение", М., 1968.
7. Миролюбов А.А., Рахманов И.В., Петлин В.С., Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. "Просвещение", М., 1967.
8. Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе (Тезисы докладов), М., 1967.
9. Пальмер Е.Г., Устный метод обучения иностранным языкам (перевод с английского). Учпедгиз, М., 1960.
10. Психология в обучении иностранному языку. Сборник статей. "Просвещение", М., 1967.
11. Салистра И.Д., Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учпедгиз, М., 1958.
12. Салистра И.Д., Очерки методов обучения иностранным языкам. "Высшая школа", М., 1966.
13. Цесарский А.Д., Использование технических средств в преподавании иностранных языков. "Просвещение", М., 1966.
14. Шатилов С.Ф., Методика обучения немецкой устной речи в восьмилетней школе. М.-Л., 1964.
15. Шубин Э.П., Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М., 1963.

B. In estnischer Sprache

16. Artiklite kogumik. Võrkeelte õpetamise küsimusi, Tallinn, 1965
17. Kogumik. Esimese vabariikliku võrkeeleõpetajate konverentsi ettekandeid, Tartu 1963.
18. Konstantinov, N. Medõnski, I., Sabajeva, M., Pedagogika ajalugu, Tallinn 1962.
19. Methodica I, II. Tartu 1972, 1973.
20. Selg, R., Saksa kõnekeelega õpetamise alustest. Kirjastus "Valgus", Tallinn 1972.

C. In deutscher Sprache

21. Aronstein, Ph., Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Bd.I. Die Grundlagen, Berlin 1926.
22. Autorenkollektiv, Didaktik, Bibliothek des Lehrers, Berlin 1959.
23. Autorenkollektiv, Englischunterricht. Bibliothek des Lehrers, Berlin 1961.
24. Bohlen, A., Methodik des neusprachlichen Unterrichts. "Quelle und Meyer", Heidelberg 1963.
25. Autorenkollektiv, Russischunterricht, Bibliothek des Lehrers, Berlin 1961.
26. Helbig, G., Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1970.
27. Hermenau, O., Methodik des Russischunterrichts in der deutschen demokratischen Schule, Berlin 1955.

28. Hermenau, O., Die Entwicklung der Sprachbeherrschung im Russischunterricht.II. Teil der Methodik des Russischunterrichts in der allgemeinbildenden Oberschule. "Volk und Wissen" 1963.
29. Otto,E., Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Bielefeld und Leipzig 1921.
30. Salistra,I.D., Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Autorisierte Übersetzung aus dem Russischen. Deutsche Bearbeitung Wolfgang Hübner, Berlin 1963.

D. Fachzeitschriften

31. Deutsch als Fremdsprache. Herausgeber; Herder-Institut, Leipzig.
32. Fremdsprachenunterricht. VEB"Volk und Wissen", Berlin.
33. Иностранные языки в школе. Изд. "Просвещение", Москва.

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	Seite
I.	Kap. Die Bedeutung des Deutschen als Weltsprache und als Unterrichtsfach	4
	1. Fremdsprachen in der UdSSR	4
	2. Deutsch als Weltsprache	5
	3. Deutsche Kulturleistungen.....	7
	4. Deutsch als Unterrichtsfach in den Schulen der Estnischen SSR	10
II.	Kap. Die Methodik des Fremdsprachenunter- richts als Wissenschaft	12
	1. Die Entstehung der Methodik des Fremd- sprachenunterrichts	12
	2. Die Methodik des Fremdsprachenunter- richts als Wissenschaft	15
	3. Die Hilfswissenschaften der Methodik des Fremdsprachenunterrichts.....	20
	a/ Die pädagogischen Grundlagen der Methodik	20
	b/ Die politischen und philosophischen Grundlagen der Methodik	21
	c/ Die physiologischen und psycholo- gischen Grundlagen der Methodik....	21
	d/ Die linguistischen Grundlagen der Methodik	21

III.	Kap.	Die allgemeinen didaktischen Prinzipien in ihrer Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht	23
IV.	Kap.	Das Wesen der Unterrichtsmethode. Faktoren, die die Wahl der Unterrichtsmethode bestimmen	31
V.	Kap.	Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts	40
VI.	Kap.	Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts in ihrer geschichtlichen Entwicklung	49
	1.	Der Fremdsprachenunterricht im vorrevolutionären Rußland	71
	2.	Der Fremdsprachenunterricht im bürgerlichen Estland	76
	3.	Der Fremdsprachenunterricht in der Sowjetunion	82
	4.	Neuere Richtungen in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts	104
VII.	Kap.	Der Ausspracheunterricht	125
VIII.	Kap.	Der Wortschatz	150
	1.	Der Erwerb des Wortschatzes	169
	2.	Die Kontrolle des Wortschatzes	177
	3.	Die Lektüre	180
IX.	Kap.	Das Sprechen	199
X.	Kap.	Der Grammatikunterricht	212
XI.	Kap.	Das Schreiben	228
XII.	Kap.	Die Leistungskontrolle	249
XIII.	Kap.	Die außerunterrichtliche Arbeit des Deutschlehrers	255
XIV.	Kap.	Die Planung des Unterrichts	260

XV.	Kap. Unterrichtspläne und Lehr-	
	bücher	273
	Literaturverzeichnis.....	277
	Inhaltsverzeichnis	280

Ф.Д.Кибберман
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В ШКОЛАХ СОВЕТСКОЙ ЭСТОНИИ
Второе, дополненное издание
На немецком языке
Тартуский государственный университет
ЭССР, г. Тарту, ул.Кяякооли, 18.
Vastutav toimetaja H. Tõevere
Korrektor G. Noppel

Paljundamisele antud 23, IX 74. Trükipaber nr. 3,
30x42, 1/4. Trükipoognaid 17,75. Tingtrükipoog-
naid 16,51. Arvestuspoognaid 14,8. Trükiarv 500.
Tell. nr. 998.
TRÜ rotaprint, ENSV, Tartu, Põisoni tn. 14.
Hind 52 kop.

52 kop.