Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1986)

Heft: 43: Lehrmittel Deutsch : Neues über Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache - und wie man damit umgeht

Artikel: Lehrmittel neben dem Lehrbuch

Autor: Göbel, Richard

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977936

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Lehrmittel neben dem Lehrbuch

Über lernpsychologisch vertretbare Übungsformen

These 1: Die Aufgabe von Lehrwerksautoren und Lehrern besteht nicht nur darin, Informationen und Material zu bieten: sie sollen darüber hinaus das Lernen ermöglichen bzw. erleichtern.

Lehrwerksautoren und Lehrer stehen in dieser ersten These eng nebeneinander. Die Nachbarschaft täuscht wohl. Welten können sie trennen, die Autoren und die Lehrer.

Das Trennende kann geographischer bzw. kultureller Natur sein (jugoslawische Autoren schreiben ein Deutsch-Lehrwerk für französische, britische eins für schweizerische Lehrer), oder es liegt eher im Individuellen (die Art des Witzes in diesem Buch macht mich krank...). Abgründe zwischen Buchschreibern und Lehrern tun sich auch dann auf, wenn Methodik oder Didaktik von den Autoren und den Anwendern unterschiedlich oder gar gegensätzlich gesehen werden. Aber selbst wenn es in diesen Bereichen nichts gäbe, was den Lehrer gegen das Buch einnähme, bliebe doch ein unvermeidbarer Rest an Distanz. Denn die Lehrwerksautoren können kaum für konkrete Lehrer und Schüler schreiben, sondern im Normalfall nur für abstrakte Phantome, die sie sich auf Grund ihrer begrenzten Kenntnis von Lehrern und Schülern als Adressaten vorstellen.

Läßt sich aus der faktischen und unvermeidlichen Distanz zwischen Autor und Lehrer irgendetwas für die Praxis ableiten? Wenn ich diese Frage nur mit Skepsis beantworten oder rundheraus verneinen würde, so wäre das zumindest realitätsfern. Denn praktizierende Fremdsprachenpädagogen ziehen aus der Tatsache, daß ein Lehrwerk nicht paßt bzw. daß nie ein Lehrwerk paßt, verschiedenartige Konsequenzen.

Erstens: Trotz aller Entwicklungen auf dem Lehrbuchmarkt habe ich beobachten können, daß sehr viel Unterricht lehrbuchlos verläuft, immer dann, wenn die Umstände es erlauben (z.B. in der Erwachsenenbildung, in den Volkshochschulen). Lehrbuchlos stimmt insofern nicht ganz, als der typische Volkshochschullehrer sich von den Verlagen alle am Markt befindlichen Lehrwerke besorgt und jeweils vor dem Unterricht umfangreiche Fotokopierarbeiten verrichtet.

Zweitens: Übergeordnete Pädagogen wie Seminarleiter, Schulräte oder Professoren bringen ihren Lehrerzöglingen bei, man könne auch mit dem schlechtesten Buch gut arbeiten. Man müsse ganz einfach gegen das Lehrwerk unterrichten.

Drittens: Viele Lehrer, die ich kenne, machen das meiste Material für ihren Unterricht selbst, und zwar nicht nur fotokopierend. Es sind übrigens genau diese Kollegen, die ich mit meinem Beitrag vor allem ansprechen möchte.

Viertens, und in diesem Punkt geht es an die Adresse der Autoren und Verlage: Es ließen sich Lehrbücher machen, die schlicht als Materialsammlungen gedacht wären und auch so funktionierten. Das wären Bücher mit vielen Texten und noch mehr Übungen, mit umfangreichen Registern (Wortlisten, Inventar der «Redeintentionen», Grammatiktabelle, Themenregister, Verzeichnis der Übungstypen, Angaben zum Schwierigkeitsgrad). Solche Bücher hätten kein fertiges didaktisches Konzept, keine feste Progression und kein aufdringliches Grammatik- oder Nichtgrammatikmodell, aber sie enthielten Vorschläge für die Planung des Unterrichts sowie Anleitungen und Ideen zum Herstellen oder Finden von Texten und Übungen.

Solche Bücher sollten «das Lernen ermöglichen bzw. erleichtern», auch wenn gerade sie vorwiegend Informationen bzw. Material böten. Was das im Einzelnen heißt, soll im Folgenden relativ ausführlich behandelt werden, allerdings nicht so sehr im Hinblick auf den Lehrbuchautor als auf den Materialautor vor Ort, den Lehrer. Nur soviel vorab: Lehrbücher bieten häufig Texte, die der Lehrer auch in Zeitungen finden könnte (Kehrseite der Forderung nach «authentischen Texten»). Sie bringen manchmal Grammatikerklärungen, die der ausgebildete Lehrer besser geben könnte, angepaßt an das Grammatikverständnis seiner Klasse. Zu guter letzt findet man in den Buchlektionen Übungen, die auch ein aufmerksamer Schüler verfaßt haben könnte: Übungen nach einem kaum variierenden Primitivmodell, bei dem es um Einsetzen, Umformen und neuerdings auch um das Zusammenbasteln von Redemitteln geht. Dabei ist kaum einmal etwas von echtem Umgang mit Sprache zu sehen, von intelligentem oder emotionalem Mitteilen, von der Nutzung sprachlichen Materials zu ästhetischem Ausdruck, oder von neugierigem Erkunden sprachlicher Regeln und Möglichkeiten. Kurz gesagt, frei nach Galperin und Leontjew: solche Übungen vermeiden oder unterbinden sogar geistige Tätigkeiten.

Einmal angenommen, man könne den Lehrbuchautoren nicht mit der Forderung nach intelligenten Übungen kommen, müsse sich also mit minderer Qualität abfinden, so müßte man sich immer noch über die Quantität des Gebotenen beklagen. Eine oder zwei Übungen zu einem neu eingeführten Sujet: lernpsychologisch gesehen ist das kaum mehr als nichts, denn auch die modernsten Varianten der Lernpsychologie vertreten die alte Weisheit, daß Übung den Meister macht.

Die Konsequenz aus dieser umfänglichen Lehrbuchschelte habe ich schon angedeutet. Der Fremdsprachenunterricht braucht viele gute Übungen, und sowohl die guten als auch die vielen muß der Lehrer immer noch selber machen.

These 2: Übliche Hemmnisse für das Lernen sind «fremde» Erklärungen und Übungen.

Sie sind oft fremd vom Lerngegenstand her: abseits vom Sprachgebrauch (verkürzte Sprache ohne Appell an Intelligenz und Gefühle), und noch zusätzlich fremd für den Lernenden, wenn sie nichts mit seinen Erfahrungen zu tun haben bzw. nicht daran anknüpfen.

Eine der sicheren Grundregeln, die uns die Lernpsychologie bietet, ist die, daß *Neues auf der Basis von Altem* gelernt wird. Anders ausgedrückt und in dieser Form massiv bestätigt von Neurologen: *Lernen geschieht ganz überwiegend durch Verknüpfungen.* Man könnte hinzufügen: *Je dichter das Netz der Verknüpfungen ist, um so sicherer ist der Lernerfolg.* Außerdem wird mir jede erfahrene Spinne bestätigen, daß große Fliegen nur mit kräftigen Netzen zu fangen sind.

Was soll nun womit verknüpft werden?

Zunächst natürlich Neues mit Altem, z.B. das Passiv mit dem Perfekt, weil die Schüler das Partizip II schon kennen. Weiter: «Du konntest Michael doch früher nie leiden. Wann hast du dich denn in ihn verliebt?»[1]

Diese beiden Sätze fand ich in einem Deutsch-Lehrwerk von 1980. Dazu fällt mir Schlechtes und Gutes ein. Zuerst das Schlechte: Diese Äußerung habe ich so noch nie gehört, und ich kann mir kaum eine Situation vorstellen, in der sie angemessen wäre. Sie ist zu lang, für den Inhalt zu förmlich, wirkt peinlich indiskret. Verstärkt wird dieser Eindruck durch den Kontext: den gibt es nämlich nicht, jedenfalls keinen situativen. Der Kontext im Lehrbuch: es handelt sich um einen Teil einer Übung, und verlangt wird eine Antwort mit «nachdem».

Für den Lernenden gibt es nun einige Probleme: er hat vermutlich eine solche Äußerung, noch dazu ohne erklärenden Kontext, in seiner Muttersprache auch noch nie gehört, gelesen oder getan. Sie ist ihm also mehrfach fremd: durch die fremde Ausdrucksweise, durch die Fremdsprache, durch eine noch zu lernende Struktur, vielleicht durch neue Wörter («leiden können», «verliebt»). Hinzu kommt die Befremdlichkeit der Aufgabenstel-

1 PUENTE u.a.: Das Deutschbuch (Grundbuch Jugendliche). Niedernhausen (Falken-Vlg.) 1980, S. 207.

lung: wieso soll man hier mit «nachdem» antworten? «als» wäre vielleicht korrekt, wenn man schon schriftsprachlich sprechen will, und pragmatisch naheliegend wäre ein Protest gegen die dumme Frage, unter anderem auch gegen den Gebrauch des antiquierten «verliebt».

Nun aber die gute Nachricht: Mit den Vokabeln «nicht leiden können» und «verliebt sein» werden in dem zitierten Beispiel immerhin Gefühle angesprochen und damit ein Bereich, der in Lehrbüchern, vor allem in Übungen, und überhaupt im Fremdsprachenunterricht weitgehend ausgeklammert wird.

Außerdem bieten die beiden Sätze

«Du konntest Michael doch früher nie leiden. Wann hast du dich denn in ihn verliebt?»

hervorragende Möglichkeiten, «gegen das Lehrbuch» zu unterrichten. Man braucht dazu nur Aufgaben etwa dieser Art zu stellen:

1. Wer könnte so etwas zu wem sagen? Unter welchen Bedingungen?
2. Welche Antworten würden passen? Was ist über die grammatische Form dieser Antworten zu sagen?
3. Wie könnte man so etwas in der Muttersprache der Schüler sagen (Frage und Antwort)?

Ich möchte darauf verzichten, weitere Beispiele aus Lehrbüchern zu zitieren und will versuchen, aus dem Gesagten Kriterien für Übungen abzuleiten.

Ich formuliere diese Kriterien wieder in Thesenform. Ein Kriterium lautet:

These 3: Übungen müssen sprachlich vollständig sein, nach dem Modell wirklicher Äußerungen/Mitteilungen gebaut.

Beispiel für einen Satz, der in einer solchen Übung nichts zu suchen hat: «Der Bleistift ist rot.» Wer sagt einen solchen Unsinn zu wem, wann und wo?

Beispiel für einen unter Umständen akzeptablen Satz: «Gib mir bitte mal die Marmelade rüber.» Die Umstände, unter denen dieser Satz in einer Übung annehmbar ist (z.B.):

- Es ist Marmelade da, und jemand will welche.
- Das Vorhandensein von Marmelade und der Wunsch danach werden glaubhaft simuliert.
- Die Situation wird beschrieben. Aufgabe: Was könnte man da sagen?
- Jemand kennt die Kurzform «rüber» nicht. Ein anderer nennt ein Verwendungsbeispiel.

Wie man sieht, gibt es viele Möglichkeiten, die Regel der sprachlichen Vollständigkeit auch in Übungen einzuhalten. Noch einmal diese Möglichkeiten stichwortartig: Realsituation, Simulation, Teil des Unterrichtsgesprächs.

Eine weitere Möglichkeit, an der mir besonders viel liegt, ist die der literarischen oder quasi-literarischen Verfremdung, wie sie etwa das bekannte Surrealisten-Spiel mit den umgeknickten Blättern nutzt. Hier zwei Beispiele für «Grammatiktexte» dieser Art[2].

Beispiel 1: Abschied (Grammatik: Präpositionen + Gen.)

Zeit seines Lebens hatte der Buchhalter Kaspar Grohe abseits der Vergnügungen und Probleme seiner Kollegen und Nachbarn gelebt. Infolge einer Verunstaltung durch einen Unfall hatte er darauf verzichten müssen, zu heiraten und eine Familie zu gründen. Während seiner Jugendjahre hatte er zwar versucht, entsprechende Kontakte zu knüpfen, aber wegen seines Aussehens hatte er damit keinen Erfolg gehabt. Anstelle einer Ehe und Familie war die Arbeit sein Lebensinhalt geworden, und aufgrund dieser starken Beziehung zu seinen Aufgaben in der Firma war er dort mit wachsendem Respekt behandelt worden. Inmitten des Kommens und Gehens von Angestellten im Laufe der Jahre blieb er wie ein ruhender Pol. Kraft seiner Erfahrung und seiner Kenntnis aller Vorgänge im Betrieb war er auch jenseits der Grenzen seines Arbeitsbereichs derjenige, dessen Rat sich jüngere Kollegen zu holen pflegten. Aber ungeachtet dieser Beliebtheit, deren sich Kaspar Grohe in beruflichen Dingen erfreute, blieb er doch innerhalb und außerhalb des Büros stets ein Einzelgänger – bis zu seinem Abschied von der Firma.

Anläßlich seines 65. Geburtstages und seines Ausscheidens aus dem Unternehmen hatte die Firmenleitung zu einem kleinen Fest geladen. Seitens der Direktion wurden dem verdienten Angestellten Dankesworte, ein großer Blumenstrauß und eine goldene Uhr zuteil; die Belegschaft beteiligte sich in der Person des Betriebsratsvorsitzenden an den Dankesworten und ließ statt Blumen einige Flaschen eines besonderen Weines überreichen. Trotz der zurückgezogenen Rolle, die Herr Grohe gespielt hatte, erwartete man nun von ihm eine Erwiderung auf die Reden und Geschenke.

Die Antwort kam auch; aber statt der wohlgesetzten Danksagung, die alle erwarteten, verlas Kaspar Grohe nur eine kurze Mitteilung mit, wie er eingangs sagte, drei wichtigen Punkten:

Er habe, sagte der Buchhalter, während seiner langjährigen Tätigkeit für die Firma über alle Direktionsmitglieder und leitenden Angestellten ausreichend Informationen sammeln können, um sie jederzeit in große Schwierigkeiten oder gar ins Gefängnis bringen zu können. Um des lieben Friedens willen habe er diese Kenntnisse nie verwendet. Die Kollegen sollten jedoch die Möglichkeit erhalten, im Falle eines Konflikts mit der Firma davon Gebrauch zu machen.

Zweitens habe er, Kaspar Grohe, Mittel und Wege gefunden, die Firmenkasse ohne Hinterlassen von Spuren um beträchtliche Beträge zu erleichtern. Ob er diese Fähigkeit im Verlaufe seiner Tätigkeit genutzt hatte, teilte er nicht mit, ließ jedoch durchblicken, daß er lieben Freunden gerne solche Techniken erklären würde.

2 Aus: GÖBEL: Deutsch mit Fortgeschrittenen. Frankfurt (Scriptor) 1983.

Drittens habe er aufgrund seiner einfachen Lebensführung ein beträchtliches Vermögen erworben, das er zusammen mit etwaigen Besuchern in seinem neuen Häuschen unweit des Stadtparks genießen wolle, sagte Kaspar Grohe zum Schluß.

Beispiel 2: Insel (Grammatik: Negation)

Fabriken? Nein, Fabriken gibt es hier nicht. Wir wollen keine Fabrikschornsteine in unserem Land, und trotzdem ist kein Mensch bei uns arbeitslos. Die Leute arbeiten auch nicht alle in der Landwirtschaft, natürlich nicht. Manche gehen für ein paar Stunden am Tag in Büros. Ja, sie gehen, sie fahren nicht; denn kein Arbeitsplatz ist weiter als zehn Minuten von der Wohnung entfernt. Deswegen brauchen wir auch nicht zu überlegen, ob Autos oder Bahnen besser sind: wir gehen alle zu Fuß. Es gibt auch Leute, die als Handwerker arbeiten, einzeln oder in Werkstätten. Alle achten darauf, daß bei der Arbeit kein Gestank und kein Lärm entsteht: niemand würde zum Beispiel ein Stück Papier oder einen Pflaumenkern auf die Straße werfen. Schmutz ist bei uns beinahe unbekannt, obwohl wir ganz ohne Wasch- und Putzmittel auskommen (bis auf ein Stückchen Seife gelegentlich). Die meisten Maschinen lehnen wir auch ab, nur die nicht, die leise und sauber sind. Nirgendwo im ganzen Land wird etwas benutzt, was raucht, stinkt oder lärmt. Auch die Leute rauchen nicht; niemand tut das hier. Dafür trinken die meisten von uns nicht ungern ab und zu ein Gläschen Wein. Der ist selbstverständlich wie alles hier frei von chemischen Zusätzen.

Viele Menschen aus anderen Ländern möchten hier bei uns leben, und wer einmal hier ist, geht nie wieder weg. Aber nur wenige kommen zu uns, denn wir halten die Grenzen geschlossen. Leider stört das den Nordwind nicht, der uns ab und zu den Gifthauch ferner Gegenden bringt.

Ein weiteres Kriterium:

These 4: Übungen müssen an Erfahrungen anknüpfen.

Die «Fremdheit beim Lernen» wurde bereits angesprochen. Einer Übung ist Fremdheit immanent: wenn sie nur Vertrautes bietet, ist sie logischerweise überflüssig. Gerade deshalb und um die Verknüpfung und Einordnung des zu Lernenden zu ermöglichen, muß eine Übung Bekanntes, Vertrautes, möglichst Erfahrenes enthalten. Um das zu gewährleisten, sind zwei Wege denkbar:

Möglichkeit 1: Einschätzung der Erfahrungen einer Lerngruppe. Diese Möglichkeit hat ein Lehrer, der eine Klasse gut kennt oder der sich anhand von Kriterien wie z.B. Altersstufe, sozialer Status, Einfluß der Medien die Erfahrungslage der Klasse vorstellen kann. So kann ich zum Beispiel annehmen, daß eine Schulklasse in Berlin viele Angaben darüber zusammenstellt, wer in der Stadt wann zur Arbeit fährt. Das ergibt eine recht gute und umfangreiche Übung zu Temporalangaben.

Aber damit bin ich fast schon bei der zweiten und wichtigeren – weil umfassend einsetzbaren – Methode, die Erfahrungen der Lernenden einzube-

ziehen. Diese Methode beruht auf der Überlegung, daß nichts und niemand mich zwingt, die Übungssätze selber zu formulieren. Ich kann das den Schülern überlassen, wenn ich nur den entsprechenden Anreiz parat habe:

Möglichkeit 2: Öffnung der Übungen für individuelle Mitteilungen (wichtig für innere Differenzierung). Hier ein kurzes Wort zum Problem der inneren Differenzierung: Unter Heterogenität leidet jeder Unterricht. Abhilfe durch äußere Differenzierung ist selten zu erwarten, sie kann auch gefährlich sein (Beispiel: Verfestigung von niedrigen Einstufungen in der Gesamtschule). Innere Differenzierung ist entweder höchst aufwendig (Material...) – oder dadurch zu erreichen, daß die Schüler den Unterricht selbst differenzieren. Dies geschieht am einfachsten dadurch, daß Fragestellungen geöffnet werden (Mathe-Beispiel: Wie kann man diese Gleichung anders schreiben? Und noch anders? ...). Beispiele für den Sprachunterricht: man läßt zwecks Übung von daß-Sätzen Zeitungsenten erfinden (Bitte an die Schüler: «daß» oder Gleichwertiges verwenden), übt das Perfekt anhand von Erklärungen oder Entschuldigungen für alle möglichen Situationen usw.. Hier zwei Beispiele dazu[2].

Beispiel 1: Entschuldigungen (Grammatik: Vergangenheit)

Sie kommen zu spät zum Unterricht. Wie können Sie sich entschuldigen?
Beispiele: Der Bus ist mir vor der Nase weggefahren. Meine Uhr ist stehengeblieben. Ich habe den Zug verpaßt. Meine Hose ist plötzlich gerissen. Da habe ich ...

Was sagen Sie in diesen Fällen?
Sie haben im Restaurant den falschen Mantel / die falsche Jacke angezogen.
Ein Blumentopf ist Ihnen vom Balkon gefallen.
Jemand sagt Ihnen, daß sie schon seit fünf Minuten auf seinem Fuß stehen.
Sie haben beim Telefonieren die falsche Nummer gewählt.
Seit drei Monaten warten Ihre Eltern auf einen Brief von Ihnen.
Ein Polizist hält Sie an. An Ihrem Fahrrad brennt das Rücklicht nicht.

Beispiel 2: Unterschied (Grammatik: Partizip I oder II)

1) Ein Apfel fällt vom Baum. Solange er in der Luft ist, ist er ein *fallender* Apfel. Wenn er unten ist und auf dem Boden liegt, ist er ein *gefallener* Apfel (Unterschied: Gegenwart – Vergangenheit).
2) Ein Auto fährt: es ist ein *fahrendes* Auto. Wenn es nur wenig gefahren *worden* ist, nennt man es «ein wenig *gefahrenes* Auto» (Unterschied: Aktiv – Passiv).

Aufgabe A: Hans und Günter laden Sylvia, Gerd und Susi zum Essen ein.
Wer sind die *Einladenden?* .....
Wer sind die *Eingeladenen?* .....

Aufgabe B: Was finden Sie besser ...

einen beißenden Hund oder einen gebissenen Hund?
Warum?

eine heilende Wunde oder eine geheilte Wunde?
Warum?

einen laufenden Film oder einen gelaufenen Film?
Warum?

eine reizende Verkäuferin oder eine gereizte Verkäuferin?
Warum? (Vorsicht!)

ein abklingendes Erdbeben oder ein abgeklungenes Erdbeben?
Warum?

ein regierendes Volk oder ein regiertes Volk?
Warum?

Ein zusätzliches Kriterium für die Qualität von Übungen läßt sich so formulieren:

These 5: Übungen müssen Interesse an der Sache, an der Tätigkeit oder (am besten) an beiden zulassen (notfalls wecken).

Natürlich gibt es noch eine andere Art von Motivation, nämlich die, die mit Abschlüssen, Zensuren, Eltern usw. zu tun hat. Dieses Interesse will ich nicht unterschätzen, aber in der konkreten Unterrichtssituation, wo ich als Lehrer unter anderem dafür zu sorgen habe, daß die Schüler sich konzentrieren können, helfen mir diese weitausladenden Spannungsbogen (von einer Klassenarbeit zur anderen, von einem Schuljahr bis zum anderen, von jetzt bis zur realen Verwendung der Fremdsprache ...) nicht viel; da brauche ich aktuell wirksames Interesse.

Das Interesse an der Sache (hier: Sprache) ist fast immer dann hellwach, wenn es etwas zu erkunden gibt:

Was passiert, wenn ich diese Wörter miteinander verbinde? Wie kann man diesen Text so stark wie möglich kürzen, ohne viel vom Inhalt zu verlieren? Wie kann man dieses Telegramm in normale Sprache verwandeln? Was passiert, wenn man auf den Gebrauch von Präpositionen (u.a.) verzichtet?

Das Interesse an der Tätigkeit kann in einer Klasse sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Die Verfechter der Verwendung technischer Unterrichtsmedien (Sprachlabor, Computer) werben oft mit dem Argument der motivationssteigerung. Viel traditioneller, nicht-technisch und einfacher ist die Nutzung des Spieltriebs, der bei fast allen Menschen latent oder offenkundig vorhanden ist. Zahlreiche Spielesammlungen, z.T. speziell für den

Fremdsprachenunterricht bzw. sogar für Deutsch als Fremdsprache erstellt, bieten Anregungen für den Unterricht «über das Lehrwerk hinaus». Andererseits läßt sich auch außerhalb von Spielen spielen: die oben erwähnten «offenen Übungen» lösen meist spielerischen Umgang mit Sprache und Inhalten aus.

Als letztes Kriterium möchte ich etwas nennen, was gelegentlich auf den Widerwillen progressiver Kollegen stößt, obwohl es den Schulalltag nach wie vor prägt: das der Effizienz. Ich will dieses Kriterium aber ins Subjektive wenden, und zwar im Vertrauen darauf, daß die dem Lernenden bewußt werdende Effizienz wiederum das Lernen fördert.

These 6: Übungen sollten – wenn möglich – als erfolgreich empfunden werden.

Regel 1: Den Lernenden sollten die mit der Übung verbundenen Ziele bekannt (deutlich) sein. Ich habe eben Lernspiele empfohlen. Solche spielerischen Übungsformen werden in manchen Lerngruppen nicht akzeptiert, weil sie als unernst, als ineffizient eingeschätzt werden. Das liegt fast immer daran, daß den Schülern die mit der Übung bzw. dem Spiel verbundenen Lernziele nicht deutlich gemacht werden.

Regel 2: Jedem Lernenden sollte eine informelle Erfolgskontrolle möglich sein. Formelle Erfolgskontrollen – Tests, Klassenarbeiten – verursachen so manche Probleme. Ein wichtiges ist das der Öffentlichkeit (erhebliche Negativ«verstärkung» durch Blamage), ein anderes, ebenso wichtiges ist das des zu langen Zeitintervalls zwischen Leistung und Rückmeldung (Erfolg/Mißerfolg). Wir haben einen Teil solcher Probleme in Berlin dadurch gelöst, daß wir nach Klausuren möglichst mit sofortiger individueller Korrektur arbeiten. Ein anderer, in den meisten Fällen praktikabler Weg ist die Arbeit mit individuell verfügbaren «Lösungsblättern» (Diktat, Antworten auf Textfragen, Kreuzworträtsel...).

Um zu einem schnellen Schluß zu kommen: Das wichtigste Bauprinzip der postulierten und teilweise vorgestellten Übungen neben dem Lehrbuch ist das der «offenen Lehrerfrage». Anders, in Frageform formuliert: Warum müssen Lehrer eigentlich immer alles von vornherein wissen? Warum tun sie sich nicht selbst den Gefallen, sich von Schülerantworten überraschen zu lassen?

Technische Universität
D-1000 Berlin

Richard Göbel