

HARRI KIRSCH

## **Bericht über einen Kurs „Deutsch für Anfänger“**

### **Allgemeines**

Im Studienjahr 1962/1963 führte ich am Lehrstuhl für germanische Sprachen in Poznań einen Kurs „Deutsch für Anfänger“. Ich folgte damit einer Anregung von Professor Zabrocki, dem Leiter des Lehrstuhls. Die Gruppe bestand aus 9 Teilnehmern, jungen Leuten zwischen 15 und 24 Jahren, die niemals Deutsch gelernt hatten, kein Wort Deutsch sprachen. Der Unterricht fand fünfmal wöchentlich statt, eine Unterrichtseinheit hatte 45 Minuten. Insgesamt gab ich 98 Stunden zu 45 Minuten. Damit ist zugleich die volle Arbeitszeit der Teilnehmer genannt. Es gab keine Hausarbeit und, wie später deutlich werden wird, keine Möglichkeit für den Studenten, zu Hause zu arbeiten. Der Kurs hatte zwei Ziele, ein auf die Studenten bezogenes, die Studenten sollten in die Lage versetzt werden, die einfachsten Situationen in deutschsprachiger Umgebung sprachlich, d.h. mit dem gesprochenen Wort, zu bewältigen, ein auf die Methode bezogenes, der Kurs sollte zeigen, wie sich die Einhaltung bestimmter linguistisch-methodischer Prinzipien auf das Unterrichtsergebnis auswirkt. Als Unterrichtsmaterial benutzte ich selbstgeschriebene Gespräche, die folgende Bedingungen erfüllen sollten:

- a) Die Gespräche sollten wichtige morphologische und syntaktische Strukturen enthalten.
- b) Der Wortschatz sollte der Umgangssprache entstammen.
- c) Die Gespräche sollten Alltagssituationen nahe stehen.
- d) Die Gespräche sollten aus mehreren Gliedern, in der Regel aus Frage — Antwort, Gegenfrage — Antwort, bestehen.

### **Linguistisch-methodische Prinzipien**

- a) Das Prinzip der Vorrangigkeit des Hörens und Sprechens

Die theoretische Grundlage für dieses Prinzip liefert die Theorie des Sprachcodes, wie sie von Professor Zabrocki im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht ausgearbeitet worden ist. Professor Zabrocki unterscheidet zwischen Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibcode und zwischen analytischem und synthetischem Kode. Der Mensch vermag zu hören, wenn er in der Lage ist, einen gehörten Satz in Wörter, die Wörter in Morpheme, die Morpheme in Phoneme zu zerlegen. Das Sprechen verlangt die Fähigkeit, durch das analysierende Hören gewonnene Phoneme allophonisch zu Morphemen, Wörtern und Sätzen zusammenzusetzen. Ohne Hören normalerweise kein Sprechen. (Die in Schulen für Taube geübte Praxis, Schüler zum Sprechen zu führen, beweist in ihrer ganzen Kompli-

ziertheit nur, wie nötig das Hören für das Sprechenlernen ist.) Das Hören gibt mir nicht nur die Möglichkeit, reproduzierbare Klangbilder zu speichern, es übt daneben wichtige Kontrollfunktionen beim Sprechen aus und ermöglicht den ständigen Vergleich zwischen der Norm und dem selbstgesprochenen Laut. Umgekehrt ist meine Hörfähigkeit gefährdet, solange ich nicht sprechen kann. Dem Lautsystem der eigenen Sprache ferne Laute, die zueinander in relativ enger Beziehung stehen, werde ich erst dann mühelos aus einem größeren Klangbild heraushören können, wenn ich sie selber auch sprechen kann.

Das bisher Gesagte richtet sich gegen die gern geübte Praxis, das Erlernen einer Fremdsprache mit dem Lesen zu beginnen oder zumindest mit dem Lesen zu koppeln. Am Anfang des Erlernens einer Fremdsprache gibt es für den geschriebenen Text keinen Platz. Der Buchstabe, das Schriftbild, ist eine sekundäre Erscheinung. Der Buchstabe oder eine Buchstabengruppe ist ein Zeichen für ein Phonem. Auf Grund einer Übereinkunft zwischen den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft signalisiert dieses Zeichen ein bestimmtes Phonem. Das Phonem selbst aber gewinne ich nicht aus dem Schriftbild, sondern aus dem Hör- oder Klangbild. Der Buchstabe, isoliert betrachtet, sagt nichts über die allophonische Gestaltung des bestimmten Phonems. Angaben darüber erhalte ich, wenn ich bestimmte aus dem Klangbild abgeleitete Regeln kenne, aus der Umgebung des Buchstaben. Die Gestalt selbst aber kenne ich wiederum nur vom Hören. Ich muß sie analysierend im Hörvorgang gewonnen haben.

Die synthetisierende Zusammenfügung der Schriftzeichen führt mich gradlinig zum Schreiben, nicht zum Sprechen. Vom Lesen, vom Analysieren eines Schriftbildes führt kein direkter Weg zum Sprechen. Zum Sprechen komme ich nur, wenn ich vom Hören ausgehe. Hören und Sprechen stehen als einander bedingende Teile einer Einheit dem Lesen und Schreiben gegenüber. Theoretisch bliebe noch die Frage, ob man dann nicht umgekehrt mit dem Lesen und Schreiben beginnen könnte. Wenn ich Hören und Sprechen nicht durch lautes Vorlesen des Lehrers einschmuggele, könnte Lesen nur stilles Entziffern von Schriftzeichen sein. Die Schriftzeichen sind aber wertlos, solange sie nicht einzeln oder in Kombinationen als Zeichen der Phoneme behandelt werden. Das laute Vor- und Nachlesen andererseits stellt an den Anfänger zu hohe Anforderungen, die man mit schlechter Aussprache und Zeitverlust bezahlen muß. Der Schüler wird bei dieser Art des Fremdsprachenunterrichts gezwungen, ständig zwischen zwei Kodepaaren hin- und herzuspringen.

Im ersten Jahr wurde in meinem Kurs also gehört und gesprochen. Ich sprach einzelne Sätze, Bestandteile der ausgearbeiteten Gespräche, acht bis zehnmal vor. Die Kursteilnehmer hörten. Dann ließ ich im Chor sprechen, sprach wieder selbst, ließ einzeln nachsprechen, sprach selbst wieder nach jeder Teilnehmeräußerung. In den ersten Unterrichtswochen sprach ich etwa 80% der Gesamtzeit. Nach und nach wuchs der Zeitanteil, in dem die Studenten sprachen, auf 50 bis 70%. Solange ich noch mit der Erarbeitung der deutschen Phoneme beschäftigt war, löste ich auch immer wieder Wörter aus dem Satzzusammenhang und ließ sie in oppositionellen Wortpaaren sprechen, z.B. [vo : nə] [və nə].

Das häufige Sprechen des Lektors bedeutet keine Passivität des Studenten. Das gesamte Unterrichtsmaterial wird nur auf dem Weg vom Munde des Lektors zum Ohr der Studenten vermittelt. Der Student hört, muß hören, und das bedeutet nicht zu unterschätzende Arbeit für ihn. Jeder Blick in die angespannten Gesichter meiner Studenten belehrte mich, mit welcher Aufmerksamkeit und Konzentration in diesem Teil des Unterrichts gearbeitet wurde. Jeder Versuch, die Hörzeit zu verkürzen, führte zu einer Fehlerhäufung. Wird der Lernende mit Aus-

Spracheanforderungen zu früh belastet, spricht nicht nur er unter Umständen falsch, sondern der gleiche Fehler ist dann auch bald von anderen Mitlernenden zu hören, und nicht nur der gleiche Fehler, sondern auch andere. Es scheint, daß die einmalige Durchbrechung der Norm den Weg für die verschiedensten Fehlermöglichkeiten ebnet. Ich glaube, daß dem Chorsprechen in diesem Zusammenhang große Bedeutung zukommt. Der Lernende hat dann zwar die Möglichkeit zu sprechen, aber das Zusammenklingen mehrerer Stimmen vermeidet ein klares und eventuell falsches Klang- und Hörbild. Gegenüber dem Klangbild des Chores setzt sich die nachfolgende Stimme des Lektors besser durch als gegenüber der lautlich falschen Äußerung eines einzelnen Studenten. Sprachen die Studenten einzeln, sprach ich in jede entstehende Unsicherheitspause sofort hinein. Aus drei Gründen. Einmal soll sich der Lernende voll auf die lautliche Richtigkeit konzentrieren können, zweitens vermeide ich, daß ein nach einer Unsicherheitspause relativ wahrscheinlich falsch gesprochener Laut eventuell zum Muster für weitere Fehler wird, und drittens ist ja jeder Satz auch eine syntaktische Struktur, die bestimmten grammatischen Regeln unterliegt, und auch für die Grammatik gilt es, Fehlermöglichkeiten möglichst auszuschalten.

Wenn ich im nächsten Abschnitt von der Vereinzelung der Schwierigkeiten spreche, könnte sich die Frage ergeben, ob ein auf allophonisch richtige Aussprache zielender Sprachunterricht nicht gegen dieses Prinzip verstößt, wenn er von ganzen Sätzen ausgeht. Unter Allophonen verstehe ich die konkrete lautliche Gestalt in einer bestimmten, regelhaft faßbaren sprachlichen Umgebung. So haben wir je nach dem vorausgehenden Laut im Deutschen ein  $\chi$ - und ein x-allophon, im Auslaut gibt es nur ein t-allophon, nie ein d-allophon usw. Von ihrer Umgebung isolierte Allophone gehen mit ihrer Umgebung der sie bedingenden Komponenten verlustig. Die sprachliche Umgebung ist keine sprachliche Schwierigkeit, sondern eine Erleichterung. Außerdem ist gesprochene Sprache untrennbar mit suprasegmentalen Elementen, wie Wortakzent und Satzmelodie verbunden. Verstehen verlangt unbedingt die Analyse dieser suprasegmentalen Elemente.

#### b) Das Prinzip der Vereinzelung der Schwierigkeiten

Dieses Prinzip spiegelt sich schon in allem bisher Gesagten wider. Der geschriebene Text wird zurückgestellt, mit ihm das Lesen und Schreiben, um volle Konzentration auf Hören und Sprechen zu erreichen.

Die am Anfang stehenden Sätze, die vor allem auf die Aneignung richtiger Lautqualitäten zielten, enthielten möglichst nur einen für Polen besonders schwierigen Laut, bzw. nur eine für den Polen besonders schwierige Lautkombination. Ich sage „möglichst“, weil ich mir nicht immer über die besonderen Schwierigkeiten des Deutsch lernenden Polen klar war und weil die Materialzubereitung, die alle genannten Bedingungen erfüllt, nicht immer einfach ist. (Wenn es mir nicht möglich war, Sätze zu finden, denen nur eine lautliche Schwierigkeit innewohnte, hielt ich es aber zumindest so, daß ich mich nur auf eine lautliche Schwierigkeit konzentrierte. Z.B., u: ist bekannt, mir geht es um das o:. Der Student sagt: „vo iz daz bu : x?“ In diesem Fall korrigiere ich nicht iz und daz, sondern nur vo, d.h., ich spreche den Satz immer wieder richtig vor. Sagt der Student: „vo: iz daz bu:x?“ bin ich zufrieden. Wenn ich am s im Auslaut arbeite, werde ich auf diesen Satz zurückkommen, falls die richtige s-Aussprache bis dahin nicht von selbst gekommen ist.)

Das Prinzip der Vereinzelung der Schwierigkeiten kommt weiterhin zum Ausdruck in der Entscheidung, entweder neue syntaktische Strukturen oder neue Wörter in bekannten Strukturen, neue Strukturen mit bekanntem Wortmaterial. In

den ersten Stunden kann dieses Prinzip natürlich nicht voll eingehalten werden. (Ich setze voraus, daß die Sprache nur im Satz vermittelt wird. Selbst ein bloßes Aufzählen von Wörtern brächte allerdings mit der Bedeutung zugleich eine bestimmte Form.) Die Studenten wissen nichts und müssen also Strukturen und Wörter bekommen. Nach wenigen Stunden ist diese Schwierigkeit behoben. In der dann folgenden 2. Etappe verfuhr ich so, daß jedes Gespräch möglichst nur entweder neue Wörter neben bekannten Wörtern in bekannten Strukturen oder eine neue syntaktische Struktur neben bekannten Strukturen mit bekanntem Wortmaterial enthielt. Auf einer dritten Stufe beschränkte ich mich darauf, zu vermeiden, daß eine neue Struktur in einem neuen Gespräch neue Wörter enthielt. In daneben stehenden bekannten Strukturen des gleichen Gesprächs ließ ich neue Wörter zu. Ebenfalls dem Prinzip der Vereinzelung der Schwierigkeiten folgend, drang ich darauf, daß die Lernenden genau die Gespräche nachsprachen, die ich eingeführt hatte. Versuche, Teile verschiedener Gespräche zu neuen Gesprächen zu montieren, unterband ich. Es zeigte sich nämlich, daß solche Versuche entweder zu Fehlern führten oder aber, endeten sie erfolgreich, neue Versuche anderer Teilnehmer auslösten, die dann garantiert zu Mißerfolgen führten. Erst nach etwa 30 Stunden ließ ich solche Montagen zu und regte sie an.

Das Prinzip der Vereinzelung der Schwierigkeiten könnte auch formuliert werden als Prinzip der wachsenden Anforderungen. Ich achtete z.B. im Anfang darauf, daß die Teilnehmer einheitlich situationsgebunden sprachen. Damit meine ich, der Unterricht fand immer zur gleichen Zeit und im gleichen Raum statt, die Studenten saßen stets auf den gleichen Plätzen. (M. E. sollte man sogar noch weitergehen, ich hatte es aber übersehen. Ich glaube, es wäre richtig, wenn sich am Anfang das Frage- und Antwortgeschehen des Gesprächs zwischen fest gekoppelten Gesprächspartnern abspielte.) Dann ging ich dazu über, die Sitzordnung im Raum zu verändern, dann wechselte ich den Raum, dann schuf ich bestimmte Situationen im Raum, z.B., vier sich paarweise gegenüberstehende Stühle stellten ein Eisenbahnabteil dar, ein isoliert im Zimmer stehender Tisch mit drei Stühlen einen Kaffeehaustisch. Später führte ich den Unterricht ab und zu in Form gebundener Gespräche im Kaffee durch, wechselte auch stundenweise die Gruppe mit einem anderen Lektor. Jede Veränderung der gewohnten Situation spiegelte sich in der Leistung der Studenten. Ein erster Abend im Kaffee war eine sprachliche Katastrophe. Gespräche, die fest automatisiert schienen, erwiesen sich plötzlich als nicht gesichert. Andererseits stützt die mit einfachen Mitteln geschaffene gesprächsnahe Situation das Gespräch selbst, wenn der durch die Veränderung heraufbeschworene Schock erst einmal überwunden ist.

Weiter, am Anfang forderte ich die Studenten auf, ein bekanntes Gespräch zu sprechen, indem ich selbst den Anfang dieses Gesprächs sagte. Später gab ich mit wenigen Worten eine Situation oder verteilte Rollen und forderte zu entsprechender Unterhaltung auf. Z.B.: „Sie möchten am Sonntag mit ihr ins Kino gehen, bitte sprechen Sie!“ „Sie wollen sich polizeilich anmelden, Sie sind der Beamte, bitte sprechen Sie!“ „Sie warten gemeinsam auf den Zug, unterhalten Sie sich“. Das letzte Beispiel eröffnet viele Möglichkeiten, entspricht damit einer hohen Schwierigkeitsstufe, gibt mehr Freiheit, verlangt aber größere Initiative und schnelle Reaktionsfähigkeit.

c) Das Prinzip der eindeutigen fügungsgebundenen Semantisierung der Wörter und Wortgruppen

Dieses Prinzip steht im Gegensatz zu methodischen Versuchen, die die Muttersprache der Studenten bzw. eine mögliche Mittlersprache völlig ausschalten

wollen. Ich operierte einerseits mit ganz einfachen Anschauungsmitteln, Tasche, Buch, Bleistift usw. Andererseits erklärte ich metasprachlich, auch die Muttersprache der Studenten benutzend, den Sinn deutschsprachiger Äußerungen. Mit erklären will ich nicht übersetzen umschreiben. Grundsatz war es vielmehr, die Übersetzung auszuschließen. Die polnische Sprache wurde lediglich als Hilfsmittel benutzt, um die bestehende Beziehung zwischen dem deutschen Wort, der deutschen Wortgruppe und vor allem dem deutschen Satz einerseits und dem damit bezeichneten Ausschnitt der objektiven Wirklichkeit andererseits unmißverständlich darzustellen. Eine Methode, die darauf verzichtet, ganz und gar einsprachig arbeitet, bringt die Gefahr von Mißverständnissen mit sich. Mit neuen sprachlichen Äußerungen wurde von Anfang an und ausnahmslos die Klärung der Beziehung zwischen der sprachlichen Äußerung und der objektiven Wirklichkeit verbunden. Die bloße sprachliche Äußerung, deren denotatum dem Studenten nicht mitgegeben wird, ist keine Vereinzelnung der Schwierigkeiten, sondern eine Erhöhung des Schwierigkeitsgrades. Dem Studenten fehlt in diesem Falle jede Möglichkeit der inhaltlichen Zuordnung. Die Zahl der so merk- und reproduzierbaren sprachlichen Äußerungen wird automatisch herabgesetzt.

Die Semantisierung der deutschsprachigen Äußerungen stützte ich durch die Vermittlung in Sachgruppen bzw. in oppositionellen Paaren (davon wird noch in anderem Zusammenhang die Rede sein.)

Die Vermittlung in Sachgruppen wurde begleitet durch die Vermittlung in Fügungsgruppen, z.B., ich gehe ins Theater, Kino, Museum, Institut, Schwimmbad. Ich kaufe ein Kleid, Kostüm, Tuch, Oberhemd. Interessant ist, daß mit der einmaligen Darstellung der Beziehung zwischen deutschem Wort und Sachverhalt und der ständigen Wiederholung der deutschen Äußerung die polnische Sprache, die Metasprache überhaupt, ihre Schuldigkeit getan hatte. Es passierte ganz selten, daß ein Student einmal ein Wort am falschen Platz gebrauchte oder vergessen hatte, was damit gemeint war. Geschah das tatsächlich im Einzelfall, zeigten sich die anderen sofort orientiert. Jede nichtpassende Antwort wurde von der Mehrheit der Studenten mit Protest oder Lachen quittiert.

d) Das Prinzip der weitgehenden Ausschaltung der Metasprache

Es gilt zu unterscheiden, will ich Wissen über die Sprache oder die Sprache selbst vermitteln bzw. lernen. Auf diese Unterscheidung ist am Lehrstuhl für germanische Sprachen an der Universität in Poznań wiederholt aufmerksam gemacht worden. In dem hier besprochenen Kurs handelte es sich um die Sprache, nicht um das Wissen von der Sprache. Vom Studenten werden keine Auskünfte über Phonetik, Morphologie, Syntax verlangt, sondern er soll lautlich, grammatisch, inhaltlich richtig sprechen können. Er braucht nicht sagen zu können, wie eine bestimmte Form in der Regel gebildet wird, sondern er soll sie im Satzzusammenhang richtig bilden. Je nach der Art der Beschäftigung mit der Sprache sind zwei sich gegenüber stehende Ergebnisse denkbar: der Mensch, der die Sprache theoretisch kennt, und der Mensch, der die Sprache praktisch beherrscht. Der Absolvent eines Sprachlehrganges steht in der Regel zwischen den beiden Polen, vom Sprachwissenschaftler oder vom Sprachlehrer wird beides zu verlangen sein. Wenn es mir aber nur um die praktische Sprachbeherrschung geht, brauche ich dann beides? Muß der Weg zum Sprechen über die Regel und Gesetze führen? Der Muttersprachler spricht seine Sprache ohne Regelwissen. Wenn ich eine Fremdsprache über Regeln und Gesetze erlernt habe, die Sprache auf Grund häufigen Gebrauchs später gut spreche, werde ich dieses Regelwissen allmählich wieder vergessen, ohne damit an Sprechfertigkeit einzubüßen. An der Stelle der Metasprache, der Sprache über die Sprache, stand in meinem Kurs das Beispiel, das Modell. Damit stehe ich in der

Nachbarschaft des natürlichen Spracherlernens. Es unterscheidet sich vom natürlichen Spracherlernen aber dadurch, daß der Lernende nicht irgendwelche Sprachäußerungen hört, sondern vom Lektor auf Grund seines Wissens von der Sprache ausgewählte. Diese Sprachäußerungen stürzen auf den Studenten nicht in zufälliger, ungeordneter Folge ein, sondern ihre Häufigkeit, ihre Reihenfolge sind vom Lehrenden überlegt. Von der Reihenfolge handelt der nächste Abschnitt.

e) Das Prinzip der oppositionellen Aneignung der Sprache

Das Lernen einer Sprache kann unter bestimmtem Gesichtspunkt als das Zusammenfügen von Zusammengehörigem und das Auseinanderhalten von Unterschiedlichem charakterisieren. Ich muß das *i*: immer wieder als *i*: erkennen, und ich muß fähig sein, es vom *I* zu unterscheiden. Ich muß „Haus“ von „Buch“ unterscheiden usw. Ich muß „meiner Mutter“ der Äußerung „meiner Schwester“ und in weiterem Sinn auch „meinem Bruder“ zuordnen können. Daraus ergeben sich Probleme und Schlußfolgerungen, die jeder Lehrer und jeder Lehrbuchautor mehr oder weniger kennt, so oder anders löst, mehr oder weniger berücksichtigt. Hier soll nur eine Frage besprochen werden. Beim Lernen ordne ich zu und stelle ich gegenüber. Was stelle ich gegenüber? „Ich gehe mit meinem Bruder“. „Ich gehe mit meiner Mutter“. Ich mußte immer wieder feststellen, daß die Studenten „meinem“ und „meiner“ verwechselten. M.E. verwechselten sie die beiden Formen deshalb, weil der Gegensatz zwischen den beiden Formen zu schwach ist. „Mein Bruder kommt heute“. — „Ich gehe mit meinem Bruder“, wurde nicht verwechselt. Hier handelt es sich nicht nur um einen Gegensatz der Form, sondern zugleich um einen Stellungs- und Fügungsgegensatz. (Stellungsgegensatz in normaler Wortfolge.) Je weiter das Vergleichbare voneinander entfernt ist, um so geringer ist wohl die Gefahr der Verwechslung, der falschen Zuordnung. Die Schwierigkeit ist, festzustellen, wo polare Oppositionsverhältnisse vorliegen. Die Frage ist vielschichtig, vor allem deshalb, weil die Gefahr der Verwechslung, andererseits das Erkennen und Beherrschen einer Opposition z.B. für einen Deutsch lernenden Araber ganz anders steht als für einen Deutsch lernenden Polen. Die oppositionelle Aneignung einer Sprache steht in enger Beziehung zu den oppositionellen Verhältnissen in der Muttersprache und ist Quelle hinderlicher Interferenzerscheinungen. Ein schlecht Englisch sprechender Teilnehmer meines Kurses machte Fehler, die bei den anderen Studenten nicht auftraten. (Sie wurden höchstens von ihnen nachgesprochen.) Auf Grund der in meiner Gruppe auftauchenden und nicht auftauchenden Fehler scheint mir, daß beim Substantiv polare Oppositionen z.B. vorliegen zwischen Nominativ einerseits und Dativ und Akkusativ andererseits. (Der Genetiv spielte in meinen der Umgangssprache nahen Gesprächen keine Rolle.) Die Polarität zwischen den grammatischen Geschlechtern schied ich nach anfänglichen Versuchen aus. Die Gefahr der Verwechslung kann vermindert werden, wenn die zwei oder drei in Frage kommenden Strukturen in größerem Zeitabstand voneinander automatisiert werden. Erst wenn parasyntagmatische Strukturen zu „ich gehe ins Kino“ und „ich gehe in die Universität“ aufgebaut sind, von den Studenten ganz sicher beherrscht werden, stelle ich die beiden Formen in einer Stunde nebeneinander.

f) Das Prinzip der immanenten Wiederholung und Automatisierung

In der Regel klafft zwischen den vom Lehrer angebotenen sprachlichen Kenntnissen und den am Ende der Ausbildungszeit vom Lernenden angeeigneten Kenntnissen und Fähigkeiten eine böse Lücke. Dem entgegen stellte ich Automatisierung und immanente Wiederholung. Einiges schon oben Gesagte muß unter diesem Gesichtspunkt noch einmal betrachtet werden. Da ist erstens die Zahl der Schüler und

die Unterrichtszeit. Die Zahl von 9 Studenten ist nicht zufällig. Ich habe verschiedentlich mit weniger und auch mit mehr Teilnehmern gearbeitet. Die Zahl neun wurde als günstige Zahl gewählt. Ohne den Einsatz technischer Mittel führt eine wesentlich kleinere Zahl von Teilnehmern genauso wie eine wesentlich größere Zahl zu unangenehmen Folgeerscheinungen. Wie sieht der von mir geschilderte Unterricht mit einer wesentlich geringeren Teilnehmerzahl aus? Vier oder fünf Studenten sind noch keine drei Gesprächspaare, die in schnellem Wechsel sehr viel sprechen müssen. Habe ich vier bis sechs Sprecherpaare, ergibt sich für den einzelnen weniger Sprech-, aber mehr Hörzeit. Und diese Hörzeit braucht er, und er braucht auch verschiedene Sprecher, d.h. verschiedene Stimmen; denn will er die Sprache praktisch anwenden, muß er in der Lage sein, die individuellen Varianten in der Aussprache, Satzmelodie auf die Norm zurückzuführen. Wenn der Lektor bei geringer Schülerzahl auf die Dauer entscheidend mehr spricht, ist er stimmlich überfordert, außerdem wird seine Art zu sprechen im Verlauf einer längeren Ausbildungseinheit ein zu enges Modell für die Lernenden. (Letzterem kann man allerdings begegnen, wenn der Lektor hin und wieder für eine Stunde gewechselt wird). Eine kleinere Schülerzahl oder Einzelunterricht fordert eine andere Methode. Viel öfter aber wird der Fall eintreten, daß es der Lektor mit mehr als zwölf Teilnehmern zu tun hat. Eine hohe Teilnehmerzahl beraubt den Studenten aber der unbedingt nötigen häufigen Sprechmöglichkeit. Das kann auch nicht ausgeglichen werden, zumindest nicht im ersten Jahr, durch das Zurücktreten des Lektors. Also, die günstige Teilnehmerzahl des Kurses gehörte zu den Voraussetzungen für eine pausenlose Wiederholung. (Der Einsatz technischer Mittel eröffnet andere Möglichkeiten. Darauf kann hier nicht eingegangen werden).

Eine weitere Voraussetzung war die Unterrichtszeit von 5 mal 45 Minuten. Ganz sicher ist, daß 6 oder 10 mal 45 Minuten günstiger wären. Davon braucht nicht gesprochen zu werden, wohl aber von den 45 Minuten, denn an vielen Bildungseinrichtungen gibt es die 90minutige Unterrichtseinheit. Die kleinere Unterrichtseinheit gestattet zeitlich auseinander liegende häufige Wiederholung und schließt mit dem Absinken der Leistungskurve der Studenten. (Zu diskutieren wäre m.E. die 30minutige Unterrichtseinheit für die ersten Wochen dieser Art des Sprachunterrichts).

Die ausschließliche Konzentration auf Hören und Sprechen endlich ermöglicht einen außerordentlich intensiven, ohne Unterbrechung verlaufenden Unterricht. Das Einführen neuer Wörter in bekannten Strukturen automatisiert die Strukturen. Das Einführen neuer Strukturen mit bekannten Wörtern stützt die einmal gelernten Wörter. 70 bis 80% einer jeden Stunde dienten der Wiederholung. Jedes Gespräch wurde von jedem Studenten viele Male gesprochen. Das heute neueingeführte Gespräch wurde morgen und übermorgen und in der nächsten Woche und in 6 Wochen wiederholt. Damit ist nicht nur die Sicherung des Wortschatzes, sondern zugleich die Sicherung der einmal erworbenen Aussprache, der syntaktischen und der ihnen innewohnenden morphologischen Strukturen angestrebt.

Die Gespräche waren am Anfang zwei-, in der Regel vier-, später auch mehrgliedrig. In der einfachsten Form des viergliedrigen Gesprächs wiederholt der Sprecher B nach seiner Antwort die Frage des Sprechers A als Gegenfrage mit anderer Satzmelodie. A: „Wofür interessieren Sie sich besonders?“ B: „Ich interessiere mich für Literatur. Und wofür interessieren Sie sich?“ A: „Ich interessiere mich für Musik!“ Das Gespräch ist in sich geschlossen und insofern eine neue zu lernende Ganzheit. Kein Satz gleicht völlig einem anderen Teil des Gesprächs. Die Unterschiede sind aber andererseits so minimal, daß die zweite Frage auch als Wiederholung der ersten Frage und die zweite Antwort auch als Wieder-

holung der ersten Antwort angesehen werden können. Das dem Gespräch inhärente Moment der Wiederholung unterscheidet sich jedoch von der Art der Wiederholung, die ein zweites, drittes usw. Nachsprechen des Gespräches bringt. Es ist nämlich Wiederholung und Transformation zugleich, die die Verwendbarkeit des gegebenen Satzes in anderer Situation erschließt. Das wird vor allem deutlich, wenn ein Teil des gegebenen Gespräches mit anderen Teilen zu einem neuen Gespräch in veränderter Situation montiert wird. Eine höhere Schwierigkeitsstufe stellt folgende Form des gleichen Gesprächs dar. A: „Wofür interessieren Sie sich besonders?“ B: „Ich lese gern. Und Sie, lesen Sie auch gern?“ A: „Ja, vor allem historische Romane“. Hier hat der Sprecher B nicht einfach die Aufgabe, den Fragesatz von A in eine Antwort umzuformen, sondern er muß einen neuen Satz mit neuen Wörtern bauen und diesen neuen Satz in eine Frage umformen. A seinerseits hat nicht die Möglichkeit, seine geringfügig abgewandelte eigene Frage durch Umformung dieser Frage in einen Aussage- oder Antwortsatz zu beantworten und damit zu wiederholen, er muß vielmehr den neuen, durch die Situation gestützten Fragesatz von B auf komplizierte Weise in eine Antwort transformieren, auf komplizierte Weise deshalb, weil er einmal den Fragesatz nicht einfach zur Antwort macht, sondern verkürzt, ihn aber außerdem noch um ein neues Glied erweitert, dessen Gebrauch allerdings durch das „besonders“ der von ihm selbst gesprochenen Frage provoziert wird. Noch komplizierter wird das Geschehen, wenn der Student mehrere Substitutionsglieder zu einem Satz mitgelernt hat, deren Anwendung oder Nichtanwendung seiner Entscheidung unterliegt. Der antwortende und gegenfragende Gesprächspartner wird von ihm zu ganz bestimmter sprachlicher Form der Antwort herausgefordert. Das bringt eine sehr umfassende Form der Wiederholung mit sich. Einmal antwortet der Gefragte direkt; zum anderen aber wird er, solange er noch nicht sicher ist, die richtige Antwort aus der bestimmten, ihm bekannten Zahl der möglichen Antworten auszuwählen, wobei er diese Antwortenreihe Revue passieren läßt, also wiederholt. Und noch weiter, die erwartete Antwort kann ausbleiben, an ihre Stelle kann eine in der Situation mögliche Gegenfrage treten. Alles das ist Wiederholung und Automatisierung zugleich. Zu dem steigenden Schwierigkeitsgrad der Gespräche und den damit verbundenen unterschiedlichen Anforderungen an den Studenten konnte noch viel gesagt werden, hier geht es aber nur darum, zu zeigen, daß der auf solchen viergliedrigen Gesprächen aufgebaute Anfangsunterricht mit ständiger Wiederholung und sinnvoller Automatisierung unlösbar verbunden ist.

Die Automatisierung versuchte ich durch schnelles Unterrichtstempo zu erleichtern. Die zu lange ausbleibende Antwort gab ich selbst. Nach den ersten vier Wochen stellte ich immer wieder zwischen den Gesprächen unzusammenhängende Fragen, die aus fest automatisierten verschiedenen Gesprächen stammten, beantwortete die prompt gestellte Gegenfrage nicht, sondern stellte gleich eine neue Frage, wechselte dann wieder zwischen Zweigliedrigkeit und Viergliedrigkeit oder führte sogar ein Gespräch über 6 und 8 Glieder weiter.

### Ergebnisse

Nach dreimonatiger Sommerpause kam ich mit den Studenten wieder zusammen. Sieben von ihnen beherrschten auch nach dieser Pause die von mir gegebenen etwa 600 Wörter in den automatisierten syntaktischen Strukturen. Die Aussprache hatte sich in der unterrichtsfreien Zeit wieder der polnischen Aussprache angenähert, wenige Stunden genühten aber, um die alte Aussprachequalität wieder freizulegen. Die sehr eifrig geübte Satzmelodie der gelernten Sätze war erhalten

geblieben, mit den dazugehörenden Sätzen. Die Aussprache ist gut bis sehr gut. Die Studenten verstehen auch andere deutsch sprechende Personen, auch wenn diese schnell oder nicht sehr deutlich sprechen, wenn ihnen die Mehrzahl der Wörter in der gegebenen Äußerung bekannt ist. Sie ordnen bekannte grammatische Formen in der Regel richtig in das grammatische System ein. Das Reproduzieren des ihnen bekannten Stoffes erfolgt meistens automatisch, wird nur selten als Gedächtnisleistung empfunden. Allerdings wiederhole ich auch jetzt neben neuem Stoff die alten Gespräche in größeren Zeitabständen bzw. baue sie in den neuen Stoff in alter oder neuer Form ein. Je weiter ein Gespräch zurückliegt, um so sicherer wird es gekonnt.

Ein weiteres sehr wichtiges Ergebnis scheint mir zu sein, daß der Unterricht allen Teilnehmern großen Spaß gemacht hat, auch mir. Der Unterricht fand auf freiwilliger Grundlage statt, trotzdem erschienen alle Teilnehmer regelmäßig, kamen fröhlich und arbeitswillig, schauten nicht auf die Uhr und gingen genauso aufgeschlossen wieder nach Hause. Nur eine Studentin hat nach dem ersten Semester nicht weiter am Unterricht teilgenommen. Etwa nach 50 Stunden gab es einmal eine Krisenstimmung, alte Gespräche wurden plötzlich unsicher wiedergegeben, und einige Studenten waren dafür, mit dem Lesen anzufangen. Nach einer Woche war das aber überwunden.

#### Offene Fragen

Eine Frage ist oben schon berührt worden. Ist es richtig, erst nach fast 100 Stunden zum Lesen überzugehen? Ich habe keine Veranlassung, das Gegenteil zu behaupten, aber ich halte es für möglich, daß bei einem für drei Jahre geplanten Kurs mit Teilnehmern des angegebenen Alters die günstigste Zeit zwischen 30 und 60 Stunden liegt. Aber das sind Vermutungen, die durch eine größere Zahl von Kursen, die möglichst unter gleichen Bedingungen stattfinden, bei denen man nur nach unterschiedlicher Zeit das Lesen einführt, bestätigt werden müßten. Die Richtigkeit des Prinzips von der Vorrangigkeit des Hörens und Sprechens scheint mir durch die gute Aussprache, die sichere Stoffbeherrschung nach dem in dieser Beziehung auf die Spitze getriebenen Versuch bestätigt.

Das Ausgehen von viergliedrigen Gesprächen hat sich als nützlich erwiesen. Zu erwägen bleibt, ob man die spätere Beschäftigung mit darstellenden Texten nicht vielleicht erleichtert, wenn man daneben ganz kurze Sachbeschreibungen und Vorgangsberichte stellt, die in der gleichen Weise automatisiert werden.

Die weitgehende Ausschaltung der Metasprache hat zu keinerlei Komplikationen geführt. Wo solche auftraten, waren sie auf schlechte Materialauswahl zurückzuführen. Andererseits hat sie aber ganz gewiß zu beträchtlicher Zeiterparnis beigetragen und geholfen, den Unterricht zu intensivieren. Offene Fragen gibt es aber gerade bei der Materialauswahl. Wo liegen die polaren Oppositionen in der deutschen Sprache? In welcher Reihenfolge müssen sie einander folgen? Welche Strukturen haben die größte Frequenz in der Umgangssprache? Welche vielleicht seltener vorkommenden Strukturen sind auf Grund ihrer Unersetzbarkeit dennoch nötig? Und endlich, welche Möglichkeiten ergeben sich beim Einsatz technischer Mittel im Sprachlabor?

#### Der Plan des weiteren Verlaufs

Der Kurs ist für die Dauer von 3 Jahren geplant. Im jetzt laufenden zweiten Jahr führe ich die Schüler an Hand selbst geschriebener erzählender und beschreibender Texte zum Erzählen, Beschreiben, Lesen und Schreiben. Die Texte

bauen auf dem Wortschatz und den Strukturen der automatisierten Gespräche auf, bringen, möglichst erschließbar, neues Wortmaterial und, entsprechend den besonderen Formen geschriebener, erzählender und beschreibender Sprache neues Wortmaterial. So kennen die Studenten z.B. bis jetzt außer den Formen der Hilfsverben keine Imperfektsform. Sie kennen beim Substantiv Genetivformen nur vereinzelt, sie kennen kein erweitertes Attribut, keine Apposition. Im Laufe des Jahres will ich zu adaptierten Texten übergehen, im nächsten Jahr dann zu sprachlich möglichst neutralen Originaltexten und zum Übersetzen. Das Hören und Sprechen wird aber seine wichtige Rolle im Lernprozeß nie einbüßen. Der Übergang zu einem Lehrbuch scheint mir nicht möglich zu sein. Es ist mir kein Lehrbuch bekannt, das für diesen Zweck geeignet wäre. Zum Organisatorischen wäre noch zu sagen, daß ich in diesem Jahr nur drei Wochenstunden in der besprochenen Gruppe gebe, im kommenden wahrscheinlich nur zwei.

Es ist mir klar, daß das von mir dargestellte Unterrichtsgeschehen viele Unzulänglichkeiten aufweist. Der Kurs war nicht als Musterkurs, sondern als Experimentalkurs geplant.