XII. Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand III: Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts

86. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache

1. Einleitung
2. Abgrenzungsversuche: Methode, Ansatz, Technik u. a.
3. Kriterien der Beschreibung von Methoden
4. Methoden in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik
5. Prinzipien statt Methoden
6. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Die bis in vergangene Jahrhunderte zurückreichende Geschichte der Fremdsprachendidaktik ist geprägt von Auseinandersetzungen um die „richtige" bzw. „beste Methode" zur Vermittlung von fremden Sprachen, sei es hinsichtlich globaler Methodenkonzepte, sei es in Bezug auf Entwicklungen in einzelnen gegenstands- oder fertigkeitsbezogenen Bereichen (Grammatik, Wortschatz, Landeskunde; Hören, Sprechen, Lesen u. a.). In diesem Artikel geht es um die Darstellung von „fächerübergreifenden" Methoden, wie sie sich im Laufe der Zeiten unter den wechselnden Einflüssen von Referenzwissenschaften wie Psychologie, Linguistik, Pädagogik u. a. entwickelt und in allen fremdsprachlichen Fächern etabliert haben, auch im Fach Deutsch als Fremdsprache. In Art. 87 werden spezifische Methodenentwicklungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) dargestellt.

Die folgende Darstellung stützt sich u. a. auf themenspezifische Arbeiten des Autors (Henrici 1986, 1994, 1996).

2. Abgrenzungsversuche: Methode, Ansatz, Technik u. a.

Einer der am häufigsten verwendeten Begriffe im Zusammenhang mit Unterricht ist der Begriff der Methode. Die Auffassungen darüber, was eine *Unterrichtsmethode* ist, d. h. welchen Bedeutungsumfang, welche Reichweite sie hat, gehen in der Fremdsprachendidaktik weit auseinander. Sowohl in mehr theoretischen als auch in praktischen Kontexten besteht oft keine Klarheit darüber, was mit Methode genau gemeint ist. Globale Methodenbeschreibungen wie die folgende sind weit verbreitet: „Unterrichtsmethoden werden als Lehrverfahren verstanden, mit denen die Fremdsprache und die mit ihr verknüpfte Kultur und Literatur den Lernenden vermittelt wird." (Heuer 1989, 419) Die in Deutschland geführten Abgrenzungsdebatten zwischen dem, was eine *Didaktik*, was eine *Methodik* umfasst/umfassen sollte, sind hinreichend aus der allgemein-didaktischen Diskussion bekannt. Verlässliche, theoriegeleitete und auf empirischen Befunden gründende Erkenntnisse sind dabei kaum herausgekommen. Vielau gehört zu den zahlreichen Autoren/Autorinnen, die den Versuch unternommen haben (vgl. auch Bausch/Christ/Hüllen/Krumm 1986), eine gewisse Ordnung in den Definitionswirrwarr zu bringen. Unter *Didaktik* versteht er, „wenn es um Theorie und Ideologie des Fremdsprachenunterrichts, die gesellschaftlichen Funktionen, das fachlich/fachübergreifende Ideengerüsst, die Ziele usw. geht", unter *Methodik*, „wenn auf der Basis bestimmter didaktischer Prämissen ein faktorenübergreifendes Handlungskonzept des Lehrens und Lernens entwickelt wird" und unter *Unterrichtstechnik*, „wenn auf der Basis bestimmter didaktischer und methodischer Prämissen konkrete Unterrichtsprozesse und Lehr-/Lernstrategien (z. B. „Einsprachigkeit", „pattern practice" usw.) thematisiert werden." (Vielau 1985, 10) Nach Vielau unterscheidet sich eine richtig verstandene Methodik von einer Unterrichtstechnik/einem Rezept u. a. durch ihren exemplarischen Charakter, durch ihren Abstraktheitsgrad und durch ihre Theoriebezogenheit, durch breitere und flexiblere Anwendungsmöglichkeiten, dadurch dass sie argumentativ und verallgemeinernd offen verfährt. Bei Desselmann/Hellmich (1981) wird

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

„Unterrichtsmethode im engen Sinn“ von einem Verständnis von „Unterrichtsmethode im weiten Sinn“ unterschieden. Letztere entspricht grob der Kennzeichnung von Didaktik bei Vielau. Die Unterrichtsmethode im engen Sinn soll „das Wechselverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden widerspiegeln“ und umfasst die „Komplexe von Lehr- und Lernverfahren“ (38 f.) was teilweise der Kennzeichnung von „Methodik“, teilweise der Kennzeichnung von „Unterrichtstechnik“ bei Vielau entspricht. Wenn in der „westlichen“ Fremdsprachendidaktik als der ‚Wissenschaft von der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens‘ von Fremdsprachen über Methoden/methodische Konzepte gesprochen wird, liegt meistens ein weites Verständnis des Begriffs zu Grunde, das auch unterrichtsbegründende und -bestimmende Faktoren enthält wie pädagogische Konzepte, körperliche und kognitive Entwicklungsprozesse, psychologische Dispositionen, soziologische Voraussetzungen, durch den Staat oder sonstige Institutionen verordnete Richtlinien, in denen allgemeine und fachliche Lernziele, Inhalte usw. fixiert sind. D. h. Methode/Methodik wird verstanden als System von Unterrichtsverfahren in einem Beziehungsgeflecht von Unterrichtsdeterminierenden Einflussfaktoren (vgl. ein entsprechendes Schaubild bei Neuner/Hunfeld 1993, 9).

Wird Methode in einem engen Sinne gebraucht wie z. B. bei Mackey (1967), werden darunter eher die Auswahl und Menge der Lerngegenstände (selection), die Reihenfolgen in der Behandlung von Gegenständen (grading), die einzelnen Schritte der Vermittlung (presentation) zur Erreichung bestimmter Ziele, Fähigkeiten, Fertigkeiten in bestimmten Bereichen (z. B. Grammatik, Lexik) verstanden.

In Amerika sind es vor allem zwei größere Arbeiten, die wesentlich zur Klärung des Begriffs *Methode* beigetragen haben und teilidentisch mit Konzepten in der deutschsprachigen Fachliteratur sind (vgl. Anthony 1963; Richards/Rogers 1986). Sie verwenden als unterschiedliche Begriffe *Ansatz* (approach), *Methode* (method) und (technique) bzw. *Ansatz* (approach); *Konzeption* (design) und *Vorgehensweise* (procedure) als zentrale Bestandteile einer Methode, die Aussagen über die Beziehungen zwischen Theorie und Praxis macht. Sie stellen unterschiedliche Ebenen einer hierarchischen Strukturierung dar.

3. Kriterien der Beschreibung von Methoden

In der langen Geschichte der Fremdsprachendidaktik sind zahlreiche differierende, aber sich auch überschneidende Methoden zur Lenkung des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs entwickelt, modifiziert und wieder verworfen, teilweise Methoden ungerechtfertigt als neu propagiert worden (vgl. z. B. die Anleihen der *audiolingualen Methode* bei der ein halbes Jahrhundert früher entwickelten *direkten Methode*, vgl. Kap. 4.2. und 4.3.). Trotz der besonders von Seiten der Zweitsprachenerwerbsforschung geäusserten Meinung (z. B. von: Felix 1981; Knapp-Potthoff; Knapp 1982), die Beschäftigung mit Methoden stehe auf wackligen Füßen, solange die empirische Forschung keine abgesicherten Ergebnisse über Determinanten und Verlauf des Fremdsprachenerwerbsprozesses vorweisen könne, ist es notwendig, die zukünftigen Fremdsprachenlehrenden mit den wesentlichen geschichtlichen Entwicklungen und den Problemen der Debatte um fremdsprachendidaktische Methoden vertraut zu machen. Dies wird nicht zuletzt deshalb als gerechtfertigt angesehen, weil Lehrende bei ihren Entscheidungen in der Praxis ständig mit methodischen Fragen im weiteren und engeren Sinn (vgl. Kap. 2) konfrontiert sind. So sehr es aus wissenschaftlicher Sicht zu bedauern ist: Die gängigen Lehrbücher orientieren sich nach wie vor am Stand und an der von Plausibilitäten geprägten Diskussion von Methodenkonzeptionen in der Fremdsprachendidaktik, nicht an sich zunehmend verfestigenden Ergebnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung (Ausnahmen: Krashen; Terrell 1983; Scarcella; Oxford 1992). Die Darstellung und Diskussion einzelner Methoden in Kap. 4 ist auf solche konzentriert, die auf die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts einen starken Einfluss ausgeübt haben und zu Teilen auch heute noch haben. Dieser Einfluss zeigt sich besonders in den Lehrmaterialien (vgl. Art. 105; 106), die nach wie vor entscheidend den Ablauf des Unterrichts bestimmen. Auf Methoden, die eine vergleichbar nachhaltige Wirkung bislang nicht ausgeübt haben, wird mit resümierenden Anmerkungen und Literaturangaben (z. B. in Kap. 4.2.; 4.8.; 4.9.) hingewiesen.

Eine vergleichende Beschreibung und Bewertung einzelner Methoden ist nur dann möglich, wenn einheitliche Beurteilungskriterien zu Grunde gelegt werden. Solche verglei-

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

chenden Beschreibungen von Methoden auf der Basis von ausgewählten Kriterienrastern und teilweise chronologisch angeordnet lassen sich in einer Vielzahl von Methodendarstellungen finden.

Die im nächsten Kap. 4 erfolgende Methodendarstellung ist relativ knapp gehalten, beschränkt sich auf die Beschreibung nach einigen ausgewählten Kriterien und orientiert sich dabei an ausführlichen systematischen Darstellungen (vgl. Schilder 1985; Henrici 1986; Heyd 1990; Bachmayer 1993; Edmondson/House 1993; Neuner/Hunfeld 1993; Rösler 1994; Brown 1994; Henrici 1994).

Die hier zu Grunde gelegten Kriterien sind:

- *Ziele und Mittel des Fremdsprachenunterrichts* (soziale, kognitive, kommunikative, sprachliche … Fähigkeiten, Fertigkeiten; Lernbereiche; Lerninhalte; Aussprache, Textauswahl, Textbehandlung …)
- *erziehungswissenschaftlich-didaktische Grundlage* (Unterrichtsprozesse: Stile, Phasierungen …; Unterrichtsorganisation: Sozialformen, Differenzierungen …)
- *sprachwissenschaftliche Grundlage* (Beschreibungsmodell; Spracherwerbshypothesen; Kontrastivität; Terminologie; Progression: sprachlich, situativ, intentional …; Grammatik; Bedeutungserwerb, Semantisierung: einsprachig, zweisprachig …)
- *lernpsychologische/lerntheoretische Grundlage* (behavioristisch, kognitiv …)

4. Methoden in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik

4.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

Bis zur sog. *Reformmethode*, die gegen Ende des 19. Jhs. eine radikale Gegenbewegung einleitete (vgl. Vietor 1882), war die nach dem Muster des Lehrens von alten Sprachen konzipierte GÜM die vorherrschende Methode. Auch vor und nach dem Zweiten Weltkrieg hatte sie eine starke Position und auch heute noch ist sie als Ganzheit oder in Elementen in der Welt in unterschiedlichen institutionellen Kontexten vertreten, nicht zuletzt auf Grund ihres durchsichtigen Aufbaus, der Lehrenden und Lernenden eine klare Orientierung und das Gefühl von Sicherheit vermittelt.

Ziele und Mittel:

Die Beherrschung der Sprache wird über die Kenntnis von Wörtern und grammatischen Regeln erreicht, die in der Muttersprache präsentiert und erklärt sowie zu Teilen auswendig gelernt werden. Sie wird sichtbar an der Fähigkeit, schriftliche, vorwiegend literarische Texte aus der Muttersprache in die fremde Sprache und umgekehrt zu übersetzen. Mündliche Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Hörverstehen und Sprechen sind nachrangig. Sprachgebrauch in der Kommunikation findet nicht statt. Die Orientierung am Lehrwerk spielt eine zentrale Rolle. Es macht präzise Vorgaben für den unterrichtlichen Ablauf. Er präsentiert Übungssätze und -formen in Lückentexten, Umformungen und Reproduktionen von vorgegebeben Texten. Die konstruierten Übungssätze sind inhaltlich verbunden aneinandergereiht und geben vielfach einen überholten Sprachgebrauch wieder. Der Prototyp eines in dieser Weise konzipierten Lehrbuchs für Deutsch als Fremdsprache ist das Lehrwerk „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ (Schulz/Sundermeyer [36]1978).

Erziehungswissenschaftlich-didaktische Grundlage:

Sprachlernen dient der formalen geistigen Schulung der Menschen und der Formung ihrer Persönlichkeit. Der Unterrichtsablauf ist deduktiv-stereotyp und frontal-lehrerzentriert organisiert. Die Lernenden werden als Lernobjekte behandelt.

Sprachwissenschaftliche Grundlage:

Die sprachlichen Regeln werden mit Mitteln der lateinischen Grammatik formuliert, was zu einer hohen Anzahl von Ausnahmeregeln führt. Die Regeln erfassen nur solche grammatischen Kategorien und Erscheinungsformen, die aus den alten Sprachen bekannt sind. Viele grammatische Phänomene werden gar nicht oder unangemessen erfasst. Synchronische und diachronische Betrachtungsweisen werden vermengt. Phonetische Phänomene bleiben unerklärt.

Die Mündlichkeit von Sprache und ihre Einbettung in dialogische, situative Kontexte spielen keine Rolle.

Lernpsychologisch-lerntheoeretische Grundlage:

Es liegt ein striktes kognitives Lernkonzept zu Grunde, das allerdings kaum begründet wird. Sprachlernen ist ein geeignetes Mittel zur Herausbildung von Fähigkeiten zum abstrakten/logischen Denken. Fremdsprachenlernen findet über das Medium der Muttersprache statt. Probleme der Motivierung für das Sprachlernen werden nicht explizit diskutiert.

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

4.2. Die direkte Methode (DM)

Schon früh gab es einzelne kritische Stimmen gegenüber der dominierenden GÜM u. a. von der im privaten Kontext gepflegten „Sprachmeistermethode". Anfang des 19. Jhs. nahm die Kritik zu, ohne dass sich daraus ausgearbeitete Methodenkonzepte entwickelten. Man forderte die Abschaffung von Grammatik- und Übersetzungsunterricht und plädierte für einen natürlichen Weg des Fremdsprachenlernens, so wie er bei Kindern zu beobachten ist, die ihre Muttersprache lernen. Erst gegen Ende des Jahrhunderts, nicht zuletzt durch Vietors aufsehenerregende Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren" (1882) fanden diese Ideen eine grössere Verbreitung. Sie wurden auch in die Praxis umgesetzt. Es formierte sich die sog. neusprachliche Reformbewegung, die Postulate unterschiedlichster Provenienz aufnahm, z. B. „Beginn des Sprachunterrichts mit dem Lesen einfacher Texte", „induktive Vermittlung von Grammatik nur in einer fortgeschrittenen Lernphase", „Sprachlernen durch Spiel und Bewegung", „Förderung der Mündlichkeit von Sprache", „Lernen der Umgangssprache in der Konversation".

Erst allmählich wurden übergreifende, die natürlich-direkte Methode kennzeichnende Prinzipien deutlich, die bei der folgenden Entwicklung von Methoden weiter diskutiert wurden, sei es dass sie strikt abgelehnt oder nachdrücklich befürwortet wurden:

- Der Unterricht wird ausschließlich in der Fremdsprache durchgeführt,
- nur die Alltagssprache wird gelehrt,
- mündliche Fähigkeiten werden in einer genau festgelegten Abfolge in Form von Frage, Antwort-Sequenzen unterrichtet,
- Grammatik wird – wenn überhaupt – induktiv behandelt, Kognitivierungen von sprachlichen Sachverhalten werden ausgeschlossen,
- neue Kenntnisse sollten durch praktisches Handeln erworben werden,
- konkretes Vokabular soll über Demonstrationen, Gegenstände, Bilder vermittelt werden, Abstrakta durch Assoziationen,
- Nachsprechen und Hörverstehen stehen im Vordergrund,
- die korrekte Aussprache, unterstützt von Phonetikern wie Sweet, Sievers, Klinghardt, hat einen zentralen Platz im Sprachunterricht (vgl. u. a. Richards; Rodgers 1986, 9f.; Edmondson/House 1983, 109f.).

Besondere Beliebtheit und Akzeptanz fand die direkte Methode, die auch als Vorläuferin der audio-lingualen Methode gekenzeichnet wird (Neuner/Hunfeld 1993, 33) in privaten Sprachschulen, in denen die Lernenden hochmotiviert sind und von Muttersprachlern unterrichtet werden. Der bekannteste unter den Propagandisten der direkten Methode ist zweifelsfrei Berlitz (1887) gewesen, der – ohne den Namen *Direkte Methode* zu verwenden, sie in Form der *Berlitz-Methode* in der ganzen Welt etablierte. Sie wird – zwar in modifizierter Form – noch heute angewendet. Im öffentlichen Schulwesen hat die direkte Methode kaum Fuß gefasst, nicht zuletzt auf Grund restriktiver Bedingungen wie z. B. großer Klassen, nicht immer motivierte Schüler, wenig individuenbezogene Aufmerksamkeit, Unterricht „in Häppchen". Dass die Methode nach einem relativ hohen Zuspruch Anfang des Jahrhunderts in der Folge schnell an Bedeutung verlor, liegt sicherlich auch daran, dass ihr die wissenschaftliche Fundierung fehlte und in der praktischen Anwendung sich viele Fremdsprachenlehrende überfordert fühlten. Sie bevorzugten lieber Methoden, die besser beherrschbar waren, was auch zu einer Wiederbelebung der GÜM führte.

4.3. Die audiolinguale Methode (AM)

Die sog. AM wird verschiedentlich auch als „Army Method", „New Key Method", „Pattern Method", „Habit-Formation Method" oder „Oral Approach" bezeichnet. „Army Method" bzw. „GI. Method" deshalb, weil die Angehörigen der US-Armee während des Zweiten Weltkriegs möglichst schnell und effektiv eine fremde Sprache lernen sollten.

Ziele und Mittel:

Spracherwerb erfolgt nicht auf der Grundlage der Kenntnis von grammatischen Regeln, sondern geht von der Aneignung stark steuernder, zu imitierenden Mustersätzen („patterns") aus, die nicht erklärt, sondern durch ständiges Wiederholen („drills") und Überlernen („overlearning") zu festen Gewohnheiten („habits") und eingeprägt werden sollen. Die musterhaften Sätze bleiben in ihrer Satzstruktur gleich, sie sind in ihrer Lexik unterschiedlich. Fehler sind zu vermeiden, wenn sie auftauchen, müssen sie sofort verbessert werden. Ausgangspunkt des Lernens sind authentische Sprachmuster, die es nachzuahmen gilt. Sie sind dialogisch aufgebaut und werden in Alltags-Situationen eingebettet. Der Mündlichkeit der Sprache wird Vorrang eingeräumt. Der Erwerb der Fertigkeiten Hören/Sprechen hat Vorrang vor Lesen/Schreiben. Induktive Grammatikarbeit

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

und muttersprachliche Erklärungen können eingesetzt werden, wenn die Aneignung über Nachahmungen und Wiederholungen der Mustersätze auf Schwierigkeiten stößt. Die Mustersätze werden durch verschiedene Übungstypen variiert (u. a. Substitutionen, Ergänzungen) und in ihrer Komplexität progressiv erweitert. Das Vokabular ist streng begrenzt und wird in Kontexten gelernt. Die Aussprache hat einen hohen Stellenwert.

Erziehungswissenschaftlich-didaktische Grundlage:

Fremdsprachenlernen dient dazu, sich mit Menschen anderer Muttersprache verständigen zu können. Die unterrichtliche Durchführung orientiert sich an festgelegten Prinzipien und Reihenfolgen, die von den Lehrenden exekutiert werden: Präsentation, Übung (Erklärung, Mustersätze), Anwenden der Mustersätze in neuen Kontexten. Sie erfolgt mit technischen Medien wie Tonband, Cassette, u. a. im Sprachlabor.

Sprachwissenschaftliche Grundlage:

Die audio-linguale Methode geht auf den Strukturalismus zurück, wie er von einer Anzahl von amerikanischen Linguisten entwikkelt worden ist, besonders von Fries (1945). Die Linguisten des Strukturalismus beschrieben Muster von fremden Sprachen, indem sie die Muttersprachensprecher als Informanten benutzten. Anschließend fertigten sie kontrastive Beschreibungen von Mutter- und Fremdsprachen an. Diese dienten dazu, eine Basis für die Auswahl und Stufung der Muster zu schaffen, die gelehrt werden sollten. Darauf aufbauend wurden entsprechende Materialien konzipiert.

Lernpsychologisch-lerntheoretische Grundlage:

Spracherwerb wird mit Überlegungen aus der behavioristischen Psychologie erklärt (u. a. Skinner 1957), die das Verhalten des Menschen auf den mechanischen Ablauf von Reizen und Reaktionen von Vor- und Nachmachen reduziert, und damit die schöpferischen Fähigkeiten des Menschen auf ein Minimum beschränkt und kaum Raum für aktive psychische Prozesse lässt. Lernen erfolgt durch Analogiebildung und nicht durch kognitive Tätigkeiten.

Die Methode, die sich vorwiegend in den sechziger Jahren großer Beliebtheit erfreute, verlor nicht zuletzt auf Grund zunehmender Einflüsse der kognitiven Wissenschaften (u. a. der Psycholinguistik), aber auch auf Grund von praktischen Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden (u. a. stereotyper Ablauf, Langeweile, Monotonie, Reglementierung) schnell an Boden.

4.4. Die vermittelnde Methode (VM)

Darunter versteht man eine Methode, die Prinzipien und Elemente aus geschlossenen, strikten Methodenkonzepten auswählt und miteinander mischt. Bei der Auswahl spielen die Kriterien der Anwendbarkeit und Bewährung in der Praxis eine zentrale Rolle. Dabei wird in Kauf genommen, dass Begründungen und Ableitungen für Teilziele und Teilbereiche des Sprachunterrichts nicht stimmig sind und sich teilweise widersprechen (z. B. kognitive Begründung des Spracherwerbs/ausschließliche Verwendung von imitativen Übungsformen oder Erklärung des Zweitsprachenerwerbs in Analogie zum Muttersprachenerwerb/Verwendung zweisprachiger Erklärungsverfahren und Übungen).

Standards der vermittelnden Methode, die sich besonders im gymnasialen Fremdsprachenunterricht herausgebildet haben und sich u. a. in staatlichen Richtlinien und Unterrichtsempfehlungen sowie den daran orientierten Lehrwerken zeigen, sind u. a.

- Orientierung an geistig-formalen Bildungskonzepten („simples Kellner-Deutsch reicht nicht aus“)
- hoher Stellenwert des Grammatikunterrichts („nur über Wissen kann Können erreicht werden“), („vom Beispiel zur Regel“). Der Grammatikunterricht verläuft in zyklischen Progressionen („vom Elementaren zum Spezifischen“)
- hoher Stellenwert des Literaturunterrichts („Textanalyse“/„Reflexion über Texte“)
- Orientierung an pragmatischen Lernzielen („wichtig ist die Verständigung in Gesprächen“)
- Betonung von dialogischer Kommunikation („Alltagskommunikation“)
- Beachtung des Prinzips der aufgeklärten Einsprachigkeit („das Verstehen muss gesichert werden“)
- Bevorzugung frontaler Unterrichtsformen („der Lehrer muss Könnens- und Wissenserwerb kontrollieren“)
- Berücksichtigung von die Selbständigkeit der Lernenden fördernden Unterrichtsformen („die Eigentätigkeit des Lernenden muss gestützt werden“)

4.5. Die audio-visuelle Methode

Die audio-visuelle Methode, die im Rahmen einer jugoslawisch-französischen Kooperation im CREDIF (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français. Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

Paris) unter der Leitung von Guberina und Rivenc entwickelt worden und von ihnen selbst auch als „globalstrukturale Methode" (Rivenc 1957, Guberina 1965) bezeichnet worden ist, beruht auf ähnlichen Prinzipien wie die audio-linguale Methode.

Globale Beschreibung:

Wie der Name der Methode ausdrückt, wird die audio-linguale Komponente durch visuelle Elemente (Dias, Diarollen, Figurinen) besonders in der Anfangsphase beim elementaren Bedeutungs- und Strukturerwerb ergänzt.

Hinsichtlich der Ablehnung der Grammatik-Übersetzungsmethode, der Betonung der Hör- und Sprechfertigkeiten gegenüber den Lese- und Schreibfertigkeiten sowie dem Vorrang des sprachlichen Könnens vor dem sprachlichen Wissen gibt es kaum Abweichungen zur AM. Unterschiede sind vor allem bei der theoretischen Begründung und der Gewichtung bestimmter Prinzipien festzustellen. Während das globaldialogische Situationsprinzip, das Kommunizieren über Inhalte in der audio-lingualen Methode keinen bzw. einen eher untergeordneten Stellenwert hatten, werden sie in der audio-visuellen Methode als Ausgangspunkte des Sprachlernens eingesetzt, die einen möglichst hohen Grad an Authentizität vermitteln sollen. Schloss das Lernen über pattern-drills die Einsicht in sprachliche Strukturen mit Hilfe grammatischer Erklärungen nicht aus, zumindest nicht am Ende eines Lernprozesses, werden grammatische Erklärungen, besonders dann, wenn sie einer isolierenden Beschäftigung mit sprachlichen Problemen dienen, ausdrücklich in Guberinas Ursprungsfassung abgelehnt. Ähnlich ridige schließt er den Gebrauch der Muttersprache aus. Kontrastive Prinzipien werden nicht berücksichtigt. Auf Grund des Vorrangs des Mündlichen wird zunächst ein ein bis zu sechs Monaten dauernder schriftloser Unterricht durchgeführt, was mit der Ausschaltung von Interferenzen zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache begründet wird. Diese lange schriftlose Zeit wird allerdings in der Folge auf Grund von negativen Erfahrungen im Unterricht erheblich reduziert.

Besonders auf Grund der Zurückhaltung gegenüber expliziten sprachlichen Erklärungsverfahren erfasste die sich massiv verstärkende Kritik an der Pattern-Methode Ende der 60er Jahre auch die audio-visuelle Methode, die nicht zuletzt deshalb im schulischen Fremdsprachenunterricht scheiterte, weil den fortgeschrittenen Lernenden trotz einer Reihe von Verbesserungen keine ausreichend geeigneten/motivierenden und altersspezifischen Textmaterialien geboten wurden und eine den Lernenden entmündigende Pädagogik (z. B. durch rigorose Unterrichtsphasierung) keine wesentlichen Erfolge brachte und sich damit als nicht durchsetzbar erwies.

4.6. Die kognitive Methode

Obwohl auch die Meinung vertreten wird (Edmondson/House 1993, 113; Rösler 1994, 103), es gäbe eigentlich diesen „Ansatz", diese „Methode" nicht, der/die häufig mit der GÜM verglichen werde, so hat er/sie doch international als „cognitive code learning" als Gegenbewegung zum „audiolingual/-audiovisual learning" in vielen Ländern von Ende der 60er Jahre/bis in die 70er Jahre einen beachtlichen Stellenwert gehabt, der/die eine Beschreibung rechtfertigt.

Ziele und Mittel:

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist der kreative Umgang mit der Fremdsprache. Ausgehend von den bereits vorhandenen muttersprachlichen Strukturen wird dies über Erwerb, Organisation und Erweiterung des fremdsprachlichen Regelsystems, der stets aktivierbaren kognitiven Struktur des Lernenden erreicht. Der Weg zum automatischen sprachlichen Können führt über bewusst gemachtes Wissen.

Erziehungswissenschaftlich-didaktische Grundlage:

Der Lehrende ist „Orientierungshelfer" auf dem Weg zum sprachlichen Können, indem er Situationen und Hilfen anbietet, um das sprachliche Wissen zu aktivieren und den Hypothesenbildungs- und Überprüfungsprozess beim Lernen zu ermöglichen und zu erleichtern. Dieses kann innerhalb von genau geregelten Unterrichtsphasen geschehen (vgl. u. a. die Etappisierungen des Unterrichts in Anlehnung an tätigkeitsorientierte Konzepte: Galperin 1969; Wygotzki 1971; Leont'ev 1974).

Sprachwissenschaftliche Grundlage:

Das grammatische Beschreibungsmodell, das eine Reihe von Fremdsprachendidaktik-Theoretikern als Verfechter des Lernens durch Einsicht Ende der 60er Jahre und Anfang der 70er Jahre für die Verwendung im Unterricht propagierte, war die von Chomsky (1961) in verschiedenen Etappen entwickelte Generative

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

Transformationsgrammatik (GTG). Die Hinwendung zu Chomsky und seinem Grammatik-Modell fand nicht zuletzt deshalb statt, weil damit eine intensive Auseinandersetzung mit der behavioristischen Position Skinners einherging, den Spracherwerb zu erklären (Chomsky 1959). Er tat dies allerdings mit dem von vielen Didaktikern übersehenen Hinweis, dass weder die Linguistik noch die Lernpsychologie genug über die Natur des sprachlichen Lernprozesses wüßten, um dem Sprachlehrer konkrete Hilfestellungen zu geben. Die Frage nach der angemessenen Methode beim gesteuerten Spracherwerb auf der Basis von Erklärungen durch Spracherwerbs- und Lerntheorien wurde zu großen Teilen überdeckt von Versuchen, die GTG als das geeignete Beschreibungsmodell für den Grammatikunterricht zu empfehlen und sie durch vereinfachende Darstellungen zu didaktisieren. Vielfach in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts realisiert sind im Rahmen von kognitiven Methodenkonzepten auch andere grammatische Beschreibungsmodelle wie traditionelle Grammatik, Verb-Dependenz-Grammatik, funktionale Grammatik.

Lernpsychologisch-lerntheoretische Grundlage:

Kognitive Methoden beziehen sich auf psychologische Modelle, die das Lernen und das Behalten von Gelerntem über kreative, verarbeitende Prozesse erklären und den Lernprozess als ganzheitliches Geschehen betrachten (vgl. zur Gestaltungspsychologie u. a. Koffka 1963). Zu den bewusstmachenden Methoden zählen z. B. Verfahren wie Erklären und Systematisieren über Analyse und Synthese (u. a. Klassifizieren, Hierarchisieren). Dadurch soll der Lernende Einsicht in die Regelhaftigkeit der zu erlernenden Sprache gewinnen.

Auf den Erklärungsversuch Chomskys, dass der Spracherwerb auf einem allgemeinen angeborenen Spracherwerbsmechanismus beruhte und relativ unabhängig von Umgebungsfaktoren erfolge, beruft sich immer noch ein großer Teil der Zweitsprachenerwerbsforscher, die Erstsprachenerwerb und natürlichen Zweitsprachenerwerb als quasi identisch ablaufende Spracherwerbsprozesse erklären.

Versuche, mit der „cognitive code learning“ Methode auch die GTG als alleiniges sprachliches Beschreibungsmodell einzuführen, stießen auf massiven Widerstand der Fremdsprachenpraktiker, die die von ihnen – allerdings z. T. falsch – empfundene *Linguistisierung des Sprachunterrichts* strikt ablehnten. Schon bald wurden kognitive von kommunikativen Orientierungen im Fremdsprachenunterricht überdeckt.

4.7. Die kommunikative Methode (KM)

Bereits Anfang der 70er Jahre wurde die „kommunikative Wende“ in England mit der Bezeichnung „Notional-Functional Syllabus“ (Wilkens 1976) eingeleitet und durch die Arbeiten des Europarats (van Ek; Alexander 1975) verbreitet.

Das Zauberwort „kommunikative Kompetenz“ als oberstes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts hat etwa Mitte der 70er Jahre vor allem unter dem Einfluss von Piepho (1974) auch Einzug in die Fremdsprachendidaktik der BRD gehalten und bis heute einen gewichtigen Platz eingenommen.

Ziele und Mittel:

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln zu können. Sprachliche Erklärungen und Systematisierungen können dabei eine Hilfe sein. Die zu erwerbenden Redemittel werden jedoch immer in ihrer Funktion zur Erreichung bestimmter Redeabsichten in Situationen mit Gesprächspartnern gesehen. Angestrebt wird ein möglichst authentischer Gebrauch der Sprache. Der mündliche Gebrauch von Sprache hat Vorrang vor der Schriftlichkeit, was sich in der Dominanz von Hörverstehens- und Sprechübungen unter Verwendung von Medien wie Cassette und Video zeigt. In den Lehrwerken schlägt sich die „kommunikative Wende“ deutlich nieder. Die Lehr- und Lernprogression orientiert sich an der leitenden Kategorie „Redeabsichten/-intentionen.“ Ihr sind weitere Kategorien wie „Situation“, „Thema“, „Grammatik“ zu- und nachgeordnet (vgl. z. B. die Lehrwerke *Deutsch aktiv* von Neuner/Schmidt/Wilms u. a. 1979ff., *Themen* von Aufderstraße; Bock/Gerdes u. a. 1983ff.).

Erziehungswissenschaftlich-didaktische Grundlage:

Die Orientierung an emanzipatorischen, erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Konzepten ist deutlich (vgl. Habermas 1971, Mollenhauer 1972). Die in vielen fremdsprachen-didaktischen Methoden üblichen frontalen – von manchen als autoritär

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

bezeichneten – Unterrichtsformen werden aufgegeben. An ihre Stelle treten Unterrichtsformen, die den Diskurs fördern, sozial integrativ sind und bei denen die Lernenden Unterrichts- und Übungsformen wie Gruppenunterricht, Projekt, Rollenspiel, Simulation, Planspiel mitbestimmen (vgl. z. B. Schifflers Konzept eines interaktiven Fremdsprachenunterrichts 1980).

Sprachwissenschaftliche Grundlage:

Auch das Konzept des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts geht wie andere fremdsprachendidaktische Methoden auf Entwicklungen im Bereich der linguistischen Theoriebildung zurück. Im Unterschied zu vorher diskutierten linguistischen Beschreibungs- und Erklärungsansätzen (strukturalistische, kognitive Linguistik) stellte die kommunikative Linguistik (die linguistische Pragmatik) u. a. den Anspruch, über die Beschreibung und Erklärung von Strukturen und Regelsystemen der Sprache hinauszugehen und Funktionalität und Intentionalität von Sprache in konkreten Kommunikationssituationen mit in ihre Analyse einzubeziehen. Diese neue Betrachtungsweise innerhalb der linguistischen Forschung, bei der Sprechen als Form menschlichen Handelns definiert und analysiert wurde, hatte ihre Auswirkungen auf die Fremdsprachendidaktik. Mit der Rezeption des in der Linguistik entwickelten Begriffs „kommunikative Kompetenz" (Hymes 1972) fällt die Rezeption des gleichen in der Sozialphilosophie durch Habermas (1971) entwickelten Begriffs zusammen, dessen sich eine Reihe von Pragmadidaktikern bedienen (z. B. Piepho 1974). Das „Gemenge" von linguistischer und sozial-philosophischer Herleitung des Begriffs „kommunikative Kompetenz" und sein Gebrauch in der Fremdsprachendidaktik können nicht überzeugen (Melenk 1977).

Lernpsychologisch-lerntheoretische Grundlage:

Deutliche Aussagen von kommunikativen Fremdsprachendidaktikern sind nicht zu finden. Der häufig verwendete Begriff der „Lernorientierung" lässt vorsichtige Rückschlüsse auf lernpsychologisch-lerntheoretische Orientierungen zu. In natürlichen Spracherwerbssituationen beobachtete Handlungsweisen, rezeptive und produktive Strategien von Lernenden werden als Orientierungen für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht benutzt. Sieht man sich die Übungstypologien in den gängigen Lehrwerken an, lässt sich an behavioristische Konzepte denken. Ein Blick auf die Darstellung der Grammatik und auf Empfehlungen zum Umgang mit Grammatik lässt auf eine kognitive Orientierung schliessen. Eine gewisse Eindeutigkeit lässt sich in den Konzepten finden, die sich auf die Tätigkeitstheorie berufen. In ihnen wird die kognitive Orientierung deutlich und auch begründet.

In den 80er und 90er Jahren hat sich die kommunikative Methode mit unterschiedlichen Akzentuierungen weiterentwickelt. Eine dieser Ausrichtungen ist unter dem Namen „kommunikativ-kognitive Methode" bekannt geworden, die Edmondson/House (1993, 115) mit dem Sammelbegriff „bewusste" Methode benennen, die „(zusammen mit einer generell kommunikativen Ausrichtung) vor allem für die ehemalige DDR, die ehemalige Sowjetunion und die übrigen osteuropäischen Länder kennzeichnend [sind]" und schon früh und parallel zur Entwicklung der kommunikativen Methode in westlichen Ländern konzipiert wurden. In ihnen – und das zeigt sich besonders deutlich in der zeitweise sehr umstrittenen „praktisch-bewussten Methode" Beljajevs, die u. a. von Leont'ev (1974) sprachpsychologisch und lerntheoretisch begründet und präzisiert wurde – waren von Anfang an Bewusstmachungsprozesse auch unter Beachtung muttersprachlicher Strukturen ein fester Bestandteil innerhalb kommunikations-orientierter Vorgehensweisen, eine Einsicht, die westlichen Vertretern der kommunikativen Methode erst relativ spät kam, nachdem negative Erfahrungen mit einem rein kommunikativen Vorgehen gemacht worden waren, das vielfach Ähnlichkeiten mit Verfahren der direkten und audiolingualen Methode zeigte.

Zu den sog. „postkommunikativen" Ausrichtungen (vgl. Scarcella; Oxford 1992; Wolff 1993, 1994) gehören u. a. auch konstruktivistisch und konnektionistisch begründete Ansätze, die von fremdsprachenerwerbsspezifischen Untersuchungen gestützt (vgl. auch Kap. 5) und bereits in Lehrwerken dokumentiert werden (vgl. „Die Suche" von Eismann/Enzensberger/van Eunen u. a. 1993ff. und „Moment mal" von Müller/Rusch/Scherling u. a. 1996).

4.8. Die interkulturelle Methode (IM)

Nach Auffassung nicht weniger ist das Sprechen und Schreiben über eine interkulturelle Methode obsolet. Außer der Hervorhebung

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

der gezielten Betrachtung von Unterrichtsprozessen und -inhalten aus der Fremd- und Eigenperspektive bedeutet die interkulturelle Methode nichts grundsätzlich Neues. Dies trifft z. B. auf folgende Kennzeichnung zu:

Besondere Bedeutung wird dem Verstehen beigemessen, was sich in der Ausarbeitung von Hör- und Leseverständnisstrategien niederschlägt; das Reden – über wird gleichberechtigt behandelt mit dem Reden – mit; fiktionale Texte werden, im Gegensatz zur Alltagsorientierung einiger Spielarten des kommunikativen Ansatzes, wieder Teil des Unterrichts; der thematische Vergleich – anstelle des intuitiven Vergleichens, das bei jedem Umgang mit Fremdem stattfindet –, der gerade nicht die Suche nach direkten Äquivalenten in der Ausgangskultur anstrebt, sondern Unterschiede und Gemeinsamkeiten ausfindig machen will, erhält einen besonderen Stellenwert (Rösler 1994, 197). Die interkulturelle Perspektivierung ist eine Fortsetzung der kommunikativen Methode mit der genannten Spezifik und reiht sich somit auch in die bisher wenig systematisierten postkommunikativen Ausrichtungen ein. Die theoretischen Begründungen sind bis auf die linguistischen eher vage und modisch aufgeputzt (zum Einstieg: Knapp-Potthoff/Knapp 1990; Buttjes 1991). DaF-Lehrwerke, die Fremd- und Eigenperspektive beim Lernen explizit zusammenzubringen versuchen, sind z. B. „Sprachbrücke“ von Mebus/Pauldrach/Rall u. a. 1987ff. und „Sichtwechsel“ von Hog/Müller/Wesseling 1984ff.

4.9. Innovativ-alternative Methoden (iaM)

Im Unterschied zur weitgehend kriterienorientierten Darstellung „klassischer“ fremdsprachenspezifischer Methoden sollen die sog. innovativ-alternativen Methoden global charakterisierend und kritisierend auf der Basis einer mittlerweile umfassenden Literatur beschrieben werden, die auch reich an zusammenfassenden Darstellungen ist (u. a. Blair 1982; Bleyhl 1982; Königs 1983; Schwerdtfeger 1983; Müller 1989; Dietrich 1990; Henrici 1996). Neben anderen werden als „innovative“ bzw. „alternative Methoden“ immer wieder genannt:

- *Comprehension Approach (CA)* (u. a. Postowsky 1981; Winitz 1996)
- *Total Physical Response (TPR)* (u. a. Asher 1977; Lovik 1996)
- *Natural Approach (NA)* (u. a. Krashen/Terrell 1983; Tschirner 1996)
- *Community Language Learning (CLL)* (u. a. Curran 1976)
- *Humanistic Approach (HA)* (u. a. Galeyan (1977)
- *Sprachpsychodramaturgie/Psychodramaturgie linguistique (PDL)* (u. a. Dufeu 1996)
- *Silent Way (SW)* (u. a. Gattegno 1976)
- *Suggestopädie/Superlearning (SS)* (u. a. Lozanov 1978; Ostrander/Schroeder 1982; Baur 1990, 1993, 1996)
- *Lernen durch Lehren (LdL)* (u. a. Martin 1996)
- *Neurolinguistic Programing (NLP)* (u. a. Hager 1996)
- *Freinet Pädagogik (FP)* (u. a. Dietrich 1979; Schlemminger 1996)
- *TANDEM* (u. a. Herfurth 1996)

Neben der in der Literatur am häufigsten verwendeten Bezeichnung iaM gibt es eine Vielzahl weiterer Benennungen: unkonventionell (non-conventionelle), unorthodox, holistisch, ganzheitlich, neu, parallel (parallèle), komplementär, ergänzend, im angelsächsischen Raum: fringe, New Age, designer, new, revolutionary, spirited (zur Verwendung des Begriffs Methode in Abgrenzung zu anderen Begriffen vgl. Kap. 2).

Kennzeichnungen: Angesichts der Vielzahl der einzelnen Ansätze und ihrer Varianten fällt es schwer, eine angemessene allgemeine Charakterisierung alternativ-innovativer Ansätze zu geben. In der einschlägigen Literatur finden wir durchgehend als übergreifende Kennzeichnungen:

- Ganzheitlich („whole person“): Integration und Koordination von kognitiven kommunikativ-interaktiven, emotionalen, körperlich-praktischen Lernaspekten und -bedürfnissen.
- humanere Gestaltung des Fremdsprachenerwerbsprozesses durch „Erweiterung der Subjekt-Objekt-Beziehungen um die Dimension Subjekt-Subjekt, Subjekt-Umgebung und Subjekt-Lehrer, ein Anspruch, der hergeleitet wird aus humanistischer Philosophie und Psychologie sowie aus der integrativen, gestaltpsychologisch orientierten Pädagogik und vor allem durch Galeyans *Confluent Education-Ansatz* auf den Fremdsprachenunterricht in konkreter Form (Lehrkonzepte und Materialien) übertragen wird (Galeyan 1977), sich auch in der SS, im SW und im CLL-Ansatz wiederfindet,
- mit einer wirklichen Ausnahme (NA) und mit Einschränkungen (dem TPR-Ansatz) werden sprachwissenschaftlich-spracherwerbliche Begründungen nicht berücksichtigt (bzw. in naiver Form gegeben) zugunsten weltanschaulicher (SW), esoterischer (PDL), neurophysiologischer (SS), tiefen- und gruppenpsychologisch-dynamischer (SS, PDL, CCL) Begründungen. Betont werden u. a.: die Autonomie der menschlichen Persönlichkeit, seine Entfaltung und Erfüllung,

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

didaktisch: Ein schülerzentrierter Unterricht, nicht festgelegte sprachlich-interaktive Progressionen und Inhalte.
- Schaffung eines vertrauensvollen Lernklimas, einer positiven die Kreativität der Lernenden fördernde, entspannte Lernatmosphäre (vgl. Stichworte wie „Lehrer als Helfer", als „fascilitator", „councellor": CCL, SW, SS), die Beseitigung von Lernhemmungen, verursacht durch negativ wirkende Affekte (z. B. Angst) oder durch Zwang zum frühen fremdsprachlichen Sprechen (vgl. dazu u. a. die Verstehensmethode CCL, TPR und auch den NA mit starken Bezügen zum L1-Spracherwerb.
- Einbeziehung von non-verbaler und para-verbaler Elemente im Fremdsprachenunterricht: Gestik, Mimik, Suprasegmentalia, Musik, Entspannungsübungen, Räumlichkeit, spezifische Visualisierungen, z. B. in der Suggestopädie, im TPR, NA, Silent Way.

Kritische Bewertungen: Die weiterhin anhaltende kritische Rezeption und Diskussion „*alternativ-innovativer Methoden*" ist nach wie vor geprägt von globalen und an einzelne Ansätze gerichteten Einwänden.

Folgende kritische Punkte werden immer wieder genannt, z. T. auch auf bekannte im schulischen und ausserschulischen Kontext etablierte fremdsprachendidaktische Ansätze/ Methoden zutreffen:

- Die Begriffe alternativ, innovativ sind unscharf und irreführend, weil sie als Abgrenzung zu den bekannten traditionellen Methoden untauglich sind.
- Der Begriff Methode ist ungeeignet zur Kennzeichnung von Vorschlägen zur Verbesserung und Effektivierung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs, die nur Einzelelemente und Prinzipien von Unterricht betreffen,
- mangelnde theoretische Begründungen gekoppelt mit unpräziser, teilweise kaum/nicht nachvollziehbarer „nebulöser" Begrifflichkeit innerhalb von vage formulierten Konzepten,
- mangelnde empirische Überprüfungen und Evidenzen, eine Bewertung, die für einzelne Ansätze im Jahr 2000 nicht mehr gültig ist.
- Proklamation von Neuheiten, die bereits vor/ um/nach der Jahrhundertwende intensiv diskutiert wurden, fremdsprachendidaktische Binsenwahrheiten sind und z. T. anders verpackt als brandneue Erkenntnisse angepriesen werden. Stichwort: „Alter Wein in neuen Schläuchen". Viele Vorschläge zu konkreten Vorgehensweisen im Unterricht sind weder innovativ noch alternativ. Sie sind aus der institutionalisierten Fremdsprachendidaktik und -methodik bekannt.
- Streng genommen können allenfalls als innovativ bezeichnet werden: Unterstützung des Lernprozesses durch Musik, Entspannungsübungen und Raumgestaltung (SS), helfende Übersetzer (CLL), PDL, spezifische Lernmaterialien (SW), non-verbale Verständnissicherung (TPR), kooperatives/-selbstinitiiertes Lernen (Tandem, FP).
- Die Reichweiten der Ansätze sind teilweise begrenzt: Beschränkung auf Intensivunterricht, Anfangsunterricht, ausserschulische Anwendungen, Kleingruppen, sprach-/kulturhomogene Lerngruppen.
- Hervorhebung und Verabsolutierung von unterrichtsrelevanten Teilaspekten, die die institutionalisierte Fremdsprachendidaktik phasenweise vernachlässigt hat.
- Mit Verweisen auf Paulo Freire/Freinet (vgl. Dietrich 1979) wird Kritik an der Beliebigkeit und Gehaltlosigkeit der Inhalte des Fremdsprachenlernens und der damit häufig einhergehenden Ausblendung gesellschaftlicher Probleme und naiven Vorstellungen von institutioneller Macht kritisiert.
- Infantilisierung der Lernenden als Auslieferung an die Autorität des Lehrers verbunden mit „exotisch-abenteuerlichen Retzeptologien" (Müller 1989, 6) und manipulativ suggestiven Beeinflussungen des Unterbewusstseins der Lernenden (bes. ausgeprägt in SS: „positiv autoritärer Lehrer", TPR, SW),
- naiv-beliebiger Umgang mit Normen auf den verschiedenen sprachrelevanten Ebenen. Damit verbunden: Verniedlichungen des Lernens von Fremdsprachen als einem komplexen, langfristigen Arbeitsprozess durch die Schlagworte wie: „Lernen im Schlaf", „Lernen leicht gemacht" u. ä., unter Vernachlässigung von Effizienzkriterien. Stichwort: „Schmusepädagogik" (G. H.).
- Erweckung des falschen Eindrucks, es gäbe *die* Methode an Stelle von seriösen Hinweisen und Begründungen für die Beachtung von geprüften Prinzipien (vgl. dazu u. a. Brown 1994).
- Propagierung von Methoden als Wundermittel, die sich gut verkaufen lassen und eine üppige Rendite erbringen (SS als Selbstlernprogramm), Methoden, die z. T. eher Rückfälle hinter didaktisch-methodische Errungenschaften bedeuten. Dieser Propagierung liegt eine „Sündenbock"-Darstellung des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts zu Grunde.
- Widersprüche und Ambivalenzen zwischen der Konzeptionsdarstellung und der Realisierung in der Praxis,
- Gefahr der Generalisierung von Einzelbeobachtungen an Stelle von systematischen empirisch geprüften Ergebnissen.
- Gefahr der Überschätzung von Lerneraktivität und -selbsttätigkeit.
- Vernachlässigung von gründlichen kommunikativ-sprachlichen Analysen z. B. zu Lernproblemen.

Bilanzierung: Versucht man vor dem Hintergrund der vielen Einzeldarstellungen und entsprechender kritischer Einwände eine vorsichtige Bilanz zu ziehen, scheint es mittler-

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

weile allgemein akzeptiert zu werden, bestimmte Elemente und Prinzipien, die von den sog. iaM propagiert werden, in die gängigen didaktisch-methodischen Konzepte des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu integrieren und damit „Zwei-Welten-Theorien" aufzugeben.

5. Prinzipien statt Methoden

Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik hat gezeigt, dass die Anwendung geschlossener Methodenkonzepte in der Praxis immer wieder gescheitert ist. Auch die Versuche, Methoden auf ihre Überlegenheit gegenüber anderen Methoden zu untersuchen, sind fehlgeschlagen – u. a. deshalb, weil weder die im Lernenden ablaufenden Prozesse noch die zwischen Lehrenden und Lernenden sich ablaufenden Interaktionen bei diesen Untersuchungen von Interesse waren. Nach Auffassung der Sprachlehrforschung und affiner Disziplinen sollte das Bemühen fremdsprachendidaktischer Forschung deshalb eher darauf gerichtet sein, diese Prozesse theoriegeleitet und empirisch zu untersuchen, als ohne ausreichende Grundlage weiterhin mehr oder weniger plausible „methodische" Vorschläge zu machen. Wenn diese trotzdem als unverzichtbar erachtet werden, sollten sie mit den entsprechenden Vorbehalten versehen und nicht als Wahrheiten verkauft werden.

Als realistischer, d. h. auch einer wissenschaftlichen Überprüfung zugänglicher, wird eine Vorgehensweise angesehen, die bestimmte eingeschränkte und definierbare Verfahren beim Fremdsprachenerwerb vergleichend überprüft, die in der Praxis zu beobachten sind und Probleme bereiten. Aus diesen Überprüfungen, die Erkenntnisse aus den für den Fremdsprachenerwerb relevanten Wissenschaften mit einbeziehen müssen, und aus deren Ergebnissen werden Prinzipien abgeleitet, die als Orientierungen für Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht gelten können. Beispielhaft seien genannt: lerner-, erfahrungs-, bedürfnis-, realitäts-, reflexions-, handlungs-, prozessorientiert, kooperativ, interaktiv, inhalts-, aufgabenbezogen, ganzheitlich, kognitiv-bewusst, autonom-individuell (vgl. dazu u. a. Henrici/Herlemann 1986, 290ff.; Brown 1994, 80–83; Wolff 1994, 423–427). Diese Prinzipien haben durch ihren hohen Allgemeinheitsgrad den Vorzug, an spezifische Lernsituationen angepasst werden zu können. Dass diese Prinzipien so allgemein gefasst werden müssen – eine Debatte um „Prinzipien" und „Methoden" ist nicht neu (vgl. z. B. Butzkamm 1982; Sauer 1982) – liegt in der Tatsache begründet, dass es bisher kaum gesichertes Wissen darüber gibt, was in einzelnen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts mehr oder weniger zuverlässig empfehlenswert wäre. Die Formulierung von Prinzipien ist auch deshalb von Interesse, weil sie den jeweiligen, massgeblich durch die aktuell relevanten Referenzwissenschaften bestimmten, Wissensstand wiedergeben.

6. Literatur in Auswahl

Anthony, Edward (1963): Approach, method, technique. In: *English Language Teaching* 17, 63–67.

Arndt, Horst (1970): Sprachlerntheorien und Fremdsprachenunterricht. In: *FU* 16, 2–25.

Asher, James (1969): The Total Physical Response Approach to second language learning. In: *The Modern Language Journal* 1, 3–17.

– (1977): Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook. Los Gatos.

Aufderstraße, Hartmut; Heike Bock; Mechthild Gerdes u. a. (1983): *Themen.* Ismaning.

Bachmayer, Gabriele (1993): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Frankfurt a. M. etc.

Baur, Rupprecht (1990): *Superlearning und Suggestopädie.* Berlin etc.

– (1993): Alternative Methoden. In: *DaF* 2, 119–124.

– (1996): Die Suggestopädie. In: *FLuL* 25, 106–137.

Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ; Werner Hüllen u. a. (Hg.) (1986): *Lehrperspektive, Methodik und Methoden.* Tübingen.

Berlitz, Maximilian (1887): *Methode Berlitz.* New York.

Blair, Robert W. (1982): *Innovative approaches to language teaching.* Rowley etc.

Bleyhl, Werner (1982): Variationen über das Thema: Fremdsprachenmethoden. In: *Praxis* 29, 3–14.

Brown, Douglas H. (1994): *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy.* Englewood Cliffs, N. J.

Buttjes, Dieter (1991): Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. In: *FU-Englisch* 25/1, 2–8.

Butzkamm, Wolfgang (1982): Methoden und Prinzipien. In: *PRAXIS* 29/3, 318–320.

Chomsky, Noam (1959): Review of B. F. Skinner „Verbal Behavior". In: *Language* 35, 26–58.

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

–; (1961): Some methodological remarks on generative grammar. In: *Word* 17, 219–239.

Curran, Charles (1976): *Counseling-learning in second languages.* Apple-River/III.

Desselmann, Günther; Harald Hellmich [2]1986, *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig.

Dietrich, Ingrid (1979): Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht. In: *EAST* 1/4, 542–563.

– (1990): Die Botschaft vom sanften, leichten, erfolgreichen Lernen. Suggestopädie und Superlearning im Spiegel neuerer Veröffentlichungen. In: *ZFF* 1, 99–115.

– (1993): Alternative Methoden. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, 194–200.

Dufeu, Bernard (1996): Aspekte der Sprachpsychodramaturgie. In: *FLuL* 25, 144–159.

Edmondson, Willis; Juliane House (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Tübingen u. a.

Eismann, Volker; Hans Magnus Enzensberger; Kees von Eunen u. a. (1993): *Die Suche.* Berlin u. a.

Ek, van, Jan Ate; Louis G. Alexander (1975): *Threshold Level English.* Oxford.

Felix, Sascha (1981): The effect of formal instruction on second language acquisition. In: *LL* 31/1, 87–112.

Fries, Charles (1945): *Teaching and Learning English as a foreign Language.* Ann Arbor.

Galeyan, Beverly (1977): A confluent design for language teaching. In: *TESOL Quarterly* 2, 143–156.

Galperin Pjotr J. (1969): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hans Hiebsch (Hg.): *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie.* Stuttgart.

Gattegno, Caleb (1976): *The common sense of teaching foreign languages.* New York.

Guberina, Petar (1965): La méthode audio-visuelle structuro-globale. In: *Revue de phonétique appliquée* 1, 35–64.

Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen Habermas; Niklas Luhmann (Hg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a. M.

Hager, Michael (1996): Tapping our representational systems to learn a foreign language. How aspects of Neurolinguistic Programming can assist in learning a foreign language. In: *FLuL* 25, 138–143.

Henrici, Gert (1986): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen).* Paderborn.

– (1994): Kleine Geschichte der Fremdsprachlehr- und -lernmethoden. In: Gert Henrici; Claudia Riemer (Hg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen.* 2 Bde. Baltmannsweiler, 506–522.

– (1996): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt ‚innovativ-alternative Methoden'. In: *FLuL* 25, 3–13.

–; Brigitte Herlemann (1986): Semantisierungsprobleme im DaF/DaZ-Unterricht. Zum Beispiel Kontaktaufnahme – Kontaktbeendigung: Begrüßen – Verabschieden. In: Ralf Eppeneder (Hg.): *Routinen im Fremdsprachenerwerb.* München, 262–342. Nachtrag 1–37.

Herfurth, Karl-Erich (1996): Tandem – ein Verfahren zum Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenerwerb in Begegnungssituationen. In: *FLuL* 25, 160–180.

Heuer, Helmut (1989): Unterrichtsmethoden. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Werner Hüllen u. a. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, 410–413.

Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt a. M.

Hog, Martin; Bernd-Dietrich Müller; Gerd Wesseling (1984): *Sichtwechsel.* Stuttgart.

Hymes, Dell (1972): On communicative competence. In: John Bernhard Pride; Janet Holmes (Hg.): *Sociolinguistics: Selected Readings.* Harmondsworth, 269–293.

Knapp-Potthoff, Annelie; Karlfried Knapp (1982): *Fremdsprachen lernen und lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung.* Stuttgart u. a.

Knapp, Karlfried; Amelie Knapp-Potthoff (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: *ZFF* 1, 62–93.

Koffka, Kurt (1963): *Principles of Gestalt psychology.* New York.

Königs, Frank (1983): *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen.

Krashen, Stephen; Tracy Terrell (1983): *The Natural Approach language acquisition in the classroom.* Oxford etc.

Leont'ev, Aleksej K. (1974): *Psycholinguistik und Sprachunterricht.* Stuttgart.

Lovik, Thomas (1996): Total Physical Response. Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode. In: *FLuL* 25, 38–49.

Lozanov, Georgi (1978): *Suggestology and outlines of suggestopedy.* New York etc.

Mackey, William Francis (1967): *Language and teaching analysis.* Bloomington.

Martin, Jean-Paul (1996): Das Projekt „Lernen durch Lehren" – eine vorläufige Bilanz. In: *FLuL* 25, 38–49.

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52

Mebus, Gudula; Andreas Pauldrach; Marlene Rall u. a. (1987): *Sprachbrücke.* Stuttgart.

Melenk, Hartmut (1977): Der didaktische Begriff der „kommunikativen Kompetenz." Kritische Bemerkungen. In: *Praxis* 1, 3–12.

Moget, Marie-Thérèse (1972): *De vive voix. Livre de l'élève, exercices de réemploi. Guide pédagogique.* Paris.

Mollenhauser, Klaus (1972): *Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen.* München.

Müller, Bernd-Dietrich (1989): Fremdsprachenunterricht – Gedanken zu pädagogischen Alternativen. In: *Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis.* Berlin etc.

Müller, Martin; Paul Rusch; Theo Scherling u. a. (1966): *Moment mal.* Berlin etc.

Neuner, Gerhard; Reiner Schmidt; Heinz Wilms u. a. (1979): *Deutsch aktiv.* München etc.

–; Hans Hunfeld (1993): *Methoden des fremdsprachigen Deutschunterrichts. Eine Einführung.* München etc.

Ostrander, Sheile; Lynn Schroeder (1982): *Superlearning. Leichter lernen ohne Streß.* München.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht.* Dornburg-Frickhofen.

Postovsky, Valerian (1981): The Priority of Aural Comprehension in the Acquisition Process. In: Harris Winitz (Hg.): *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction.* Rowley.

Richards, Jack C.; Theodre Rogers (1986): *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge.

Rivenc, Paul (1957): Une expérience d'enseignement du français par les méthodes audio-visuelles, en Yugoslavie. In: *Cahiers Pédagogiques* 7, 43ff.

Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart/Weimar.

Sauer, Helmut (1982): Eine neue Methode oder modifizierte Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht: Review article zu W. Butzkamm: Praxis und Theorie der bilingualen Methode. In: *PRAXIS* 29/1, 15–22.

Scarcella, Robin C.; Rebecca Oxford (1992): *The tapestry of language learning: the individual in the communication classroom.* Boston.

Schiffler, Ludger (1980): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht.* Stuttgart.

Schilder, Hanno (1985): Reformbestrebungen und Wendepunkte in den Grundlagen und Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In: *EAST* 7/1, 54–67.

Schlemminger, Gerald (1996): Freinet-Pädagogik – (auch) ein Ansatz für den Fremdsprachenunterricht? In: *FLuL* 25, 87–105.

Schulz, Dora; Heinz Griesbach; Marten Lécond (1975): Auf Deutsch bitte! München.

Schulz, Hans; Wilhelm Sundermeyer (1978): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer.* 36. Aufl. München.

Schwerdtfeger, Inge (1983): Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene. Eine Herausforderung für die Schule? In: *Info DaF* 2, 141–152.

Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal behavior.* New York/London.

Tschirner, Erwin (1996): Spracherwerb im Unterricht: Der Natural Approach. In: *FLuL* 25, 50–69.

Vielau, Axel (1976): Audiolinguales oder bewußtes Lernen? Aspekte zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts. In: Jürgen Kremer (Hg.): *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht*, 180–201. Stuttgart.

– (1985): Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik; Thesen zur Methodologie des Fremdsprachenerwerbs. In: *EAST* 1, 9–30.

Vietor, Wilhelm (1882): Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürgerungsfrage. In: Hüllen, Werner (Hg.) (1979): *Didaktik des Englischunterrichts.* Darmstadt, 9–31.

Wilkens, David A. (1976): *National Syllabuses.* Oxford.

Winitz, Harris (1996): The Comprehension Approach: methodological considerations. In: *FLuL* 25, 13–37.

Wolff, Dieter (1993): Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. In: *DNS* 92, 510–531.

– (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik. In: *DNS* 93/5, 407–429.

Wygotski, Lew S. (1971): *Denken und Sprechen.* Stuttgart.

Gert Henrici, Bielefeld (Deutschland)

Bereitgestellt von | Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3
Angemeldet
Heruntergeladen am | 16.11.18 11:52