

**Thema:** Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte Methode, audiolinguale und audiovisuelle Methoden

**Kapitel:** Audiolinguale und audiovisuelle Methoden

**Baustein:** Materialien zur Vorbereitung der Lehre

**Autoren:** Baliuk, Natallia; Buda, Filippa; Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola

---

## Einführungstext: Audiolinguale und audiovisuelle Methoden

### Inhalt

1. Die Audiolinguale Methode (ALM)	2
1.1. Der Einfluss des Strukturalismus und des Behaviorismus auf den Fremdsprachenunterricht	2
1.2. Merkmale der audiolingualen Methode	3
1.3. Das Sprachlabor	4
1.4. Kritik am Sprachlabor	4
2. Die Audiovisuelle Methode	5
2.1. Sehen und Hören im Unterricht	5
2.2. Der Unterricht in der audiovisuellen Methode	6
3. Literatur	8

## **1. Die Audiolinguale Methode (ALM)**

In den 1950er-Jahren wurde das Erlernen einer modernen Fremdsprache immer wichtiger.

Durch erweiterte internationale Handelsbeziehungen, durch Reiseverkehr, wissenschaftlichen und kulturellen Austausch wurde für viel mehr Menschen das Erlernen verschiedener Sprachen notwendig, das Fremdsprachenlernen verlor seinen Status als Elite-Bildung (Neuner/Hunfeld 1993, 45f.).

Wie bei der direkten Methode auch liegt der Fokus bei der audiolingualen Methode auf dem Hören und dem Sprechen. Dabei sollte der/die Lernende „durch den ständigen Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht und durch Imitation des Lehrers ein ‚Sprachgefühl‘ entwickeln und die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache allmählich selbst entdecken (induktives Lernen/Aktivierung des Schülers)“ (Neuner/Hunfeld 1993, 45).

### **Folien 4 und 5**

Einsprachigkeit, Anschaulichkeit, Mündlichkeit vor Schriftlichkeit, Gebrauch der Alltagssprache oder induktives Lernen hielten, wie in der direkten Methode auch, Einzug in die audiolinguale Methode. Doch nicht nur die genannten Prinzipien nahmen Einfluss auf die audiolinguale Methode, sondern auch Disziplinen wie die Linguistik und die Psychologie wirkten auf sie ein.

### **Folie 6**

#### **1.1. Der Einfluss des Strukturalismus und des Behaviorismus auf den Fremdsprachenunterricht**

In der Linguistik erlangte der amerikanische Strukturalismus von Bloomfield an Bedeutung, der fortan auch in der Fremdsprachendidaktik eine Rolle spielte.

### **Folie 7**

Die Grundannahme des Strukturalismus ist [ ... ], dass man Sprachen nicht einfach als eine Ansammlung von sprachlichen Einheiten aufzufassen hat, sondern als ein System. Innerhalb dieses Systems stehen die einzelnen Elemente zueinander in speziellen Beziehungen und bilden somit eine Ordnung, mit anderen Worten: eine STRUKTUR (Busch/Stenschke 2007, 23).

Für Bloomfield sollte sich die Linguistik „nur mit den Strukturen der Sprache, insbesondere der gesprochenen Sprache, beschäftigen“ (Neuner/Hunfeld 1993, 58).

Eine Übung, an der sich die Idee des Strukturalismus in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht vereinfacht verdeutlichen lässt, ist die typische

Satzmusterübung (vgl. dazu auch Neuner/Hunfeld 1993, 58). Dabei sollen sich Satzkonstruktionen durch viele Wiederholungen verfestigen, weshalb Aufgaben dieser Art typisch für die audiolinguale Methode sind. Zu Bedenken ist allerdings, dass es sich bei den Übungen in der audiolinguale Methode nicht um „echte“ gesprochene Sätze handelte. Man zog Sätze heran, die der Schriftsprache entsprachen, was häufig zu gekünstelten Dialogen führte. Die vielen Wiederholungen anhand vorgegebener Muster erinnern an einen mechanischen Prozess, der beim Erlernen einer Fremdsprache gewollt ist.

#### **Folie 8**

Dieses Vorgehen entspringt dem Behaviorismus, einer lernpsychologischen Theorie von Burrhus F. Skinner. Skinner behauptete in den 1950er-Jahren, dass das Verhalten eines Menschen, und damit auch das Lernen, durch bestimmte Erlebnisse oder Vorstellungen ausgelöst wird.

#### **Folie 9**

Jedes Lernen, nicht nur sprachliches, kann man als kleinschrittige Aneignung von Verhaltenseinheiten verstehen. Menschen hören eine Äußerung (ein Wort oder einen Satz), versuchen sie zu imitieren und partnergerecht zu verwenden, und bekommen dafür, wenn es ihnen gelingt, eine positive Verstärkung aus der Umwelt: Ein Lächeln der Eltern, die gewünschte Auskunft am Bahnschalter oder das Lob eines Lehrers. Jede Mutter, jeder Vater und jeder Lehrer kann sich gut vorstellen, dass der Spracherwerb so funktionieren könnte, denn wer Erfolg mit einer Äußerung hat, ist motiviert, weitere Äußerungen zu produzieren (Huneke/Steinig 2010, 31).

Auch für den Fremdsprachenunterricht lässt sich nach dieser Theorie diese Art von Konditionierung nutzen. Hat man sich bestimmte Strukturen, Muster etc. angewöhnt, wendet sie an und erhält dabei die Reaktion, alles richtig gemacht zu haben, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, die nächste Aufgabe, die nach dem gleichen Muster funktioniert, auch korrekt zu lösen. Dieses Verhalten kann also „nur gelernt werden, indem es beim Schüler ausgelöst und durch beständiges Üben eingeschliffen wird“ (Stern 1984 zitiert nach Neuner/Hunfeld 1993, 61).

### **1.2. Merkmale der audiolinguale Methode**

Das Einüben erfolgt, neben den genannten Satzmusterübungen, auch in Form von Dialogen, die eine Alltagssituation darstellen sollen, im Ergänzen von Lückentexten oder in Frage-Antwort-Übungen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 53).

#### **Folien 11 und 12**

Werden die Texte jedoch eingehender betrachtet, die dafür herangezogen worden sind, stellt man fest, wie wenig authentisch sie wirken. Das liegt vor allem an der Absicht, die sich hinter der Funktion dieser Texte verbirgt. Meist werden Gespräche nicht eingeführt, um das dialogische Sprechen zu erlernen, sondern um darin Grammatik zu

verpacken. Deshalb dürfen die Protagonisten solcher Gespräche „als ‚Marionetten der Grammatik‘ fast nur solche Sätze sagen, in denen das Grammatikphänomen vorkommt!“ (Neuner/Hunfeld 1993, 164).

### **Folie 13**

Es wird deutlich, wie bemüht man ist, in die Dialoge Grammatik einzubauen und darüber vernachlässigt, eine authentische Gesprächssituation herzustellen. Das zeigt auf der anderen Seite, wie schwierig es sein kann, soll Grammatik nicht mehr kontextlos (wie in der GÜM) vermittelt werden. Doch auch wenn Dialoge oder Gespräche in der audiolingualen Methode etwas holprig daherkommen, sollte über die gute Absicht dahinter nicht hinweggesehen werden. Man befindet sich in den Anfängen eines Ansatzes, der versucht, altes und neues Wissen der Fremdsprachendidaktik zusammenzubringen. Zum einen sollen aus der direkten Methode die „guten“ Eigenschaften, wie z. B. Sprachkönnen statt Sprachwissen, übernommen werden, und damit der expliziten Befassung mit Grammatik nicht allzu viel Raum geboten werden, zum anderen möchte man Grammatikarbeit aber auch nicht ausschließen und versucht einen Weg zu finden, diese in den Unterricht so zu integrieren, dass sie für den Lernenden einen Bezug zum Alltag darstellt. Deshalb werden „Sprachmuster der Grammatik [...] in Alltagssituationen eingebettet und dialogisch präsentiert“ (Neuner/Hunfeld 1993, 61).

### **1.3. Das Sprachlabor**

In den 1960er-Jahren verbreiten sich in Deutschland als neue technologische Errungenschaften die ersten Sprachlabore (vgl. Rösler 2012, 72). Diese ermöglichen den Lernenden Aussprache und Hörverstehen zu üben und Grammatikmuster nachzusprechen. SchülerInnen war es nun möglich, in ihrem eigenen Tempo an ihrer Aussprache zu arbeiten, da sie Wörter und Sätze vom Tonband beliebig oft nachsprechen konnten. Darüber hinaus konnten sie andere SprecherInnen als nur ihre/n LehrerIn imitieren. Als positiv befand man unter anderem die Einzelarbeit eines/jeder/n Schülers/in in den Kabinen eines Sprachlabors. „Die Vorteile sind dieselben wie die jeder Bibliothek. Der Schüler kann praktisch zu jeder Stunde kommen, sich ein bestimmtes Lehrbuch aus dem Regal nehmen, seine Lektion herausuchen und mit der Arbeit beginnen“ (King et al. 1965, 17).

### **Folie 14**

#### **1.4. Kritik am Sprachlabor**

Die technologische Errungenschaft hatte aber nicht nur Befürworter. Kritik machte sich breit, da die „gute“ Absicht der audiolingualen Methode zum Sprechen anzuregen, als Laborsituation das Gegenteil bewirkte. Freies Sprechen wird im Sprachlabor nicht gefördert. „Die Schüler üben isoliert, d. h. ohne Kontakt zu Mitschülern“

(Neuner/Hunfeld 1993, 165). Das trägt wenig zum Lernerfolg bei. Nach und nach machte man sich die Grenzen und Wirkungsmöglichkeiten des neuen elektronischen Lehrinstruments bewusst (vgl. King et al. 1965, 7f.). Das Sprachlabor vollbrachte keine Wunder. Die SchülerInnen mussten weiterhin intensiv üben, wenn sie die neue Sprache lernen wollten. Die Lehrenden mussten sich intensiver vorbereiten, „sehr eingehend bis ins einzelne planen [...]. Das erfordert sorgfältige Arbeit, für Improvisationen ist da kein Platz“ (King et al. 1965, 8).

## **2. Die Audiovisuelle Methode**

1954 konzipierte der Fremdsprachendidaktiker und Romanist Petar Guberina die audiovisuelle Methode. Für Guberina sollte das Sprechen in einem Sprachkurs nicht nur unter der Berücksichtigung von Grammatik gelernt werden, sondern „[e]in Sprachkurs muß [...] echte Situationen aus der zivilisatorischen Umwelt des Menschen bringen“ (Guberina 1991, 184), damit das Sprechen, vor dem Schreiben, zum Einsatz kommt. Denn, so Guberina, „die geschriebene Sprache benutzt ja doch die Elemente der gesprochenen“ (Guberina 199, 184). Schriftliche Aufgaben zu erteilen, ohne mündliche Beherrschung des Wortschatzes oder der Artikulation erachtet er nicht für sinnvoll. Über „echte“ Situationen das Sprechen zu lernen, wird zum Prinzip der audiovisuellen Methode. Anders als bei der audiolingualen Methode spielt bei dieser Methode der Aspekt des Sehens eine größere Rolle.

### **2.1. Sehen und Hören im Unterricht**

Bilder, die Gegenstände oder Situationen darstellen, treten in den Mittelpunkt dieser Methode. Dabei sind diese Bilder „nicht wie diejenigen, die im Rahmen der audiolingualen Methodenkonzeption verwendet wurden, einfache Gegenstandsdarstellungen; sie sind vielmehr komplex“ (Real 1984, 36). Bild und Ton sollen elementare Situationen des Lebens darstellen (vgl. Guberina 1991, 186) und erst zusammen eine Bedeutungseinheit bilden. Das heißt, Bild und Ton gehören zusammen wie das Ohr mit dem Auge. Ein neues Thema oder eine neue Lektion bei der audiovisuellen Methode beginnt deshalb stets mit einem Bild, in Form einer Zeichnung, aus dem „realen“ Leben.

#### **Folie 20**

Unterstützt wird das Bild durch einen Hörtext, der das Bild erläutert. Guberina wählt diese Vorgehensweise, da sie, seiner Auffassung nach, dem natürlichen Spracherwerb eines Kindes gleichkommt. So führt er aus:

Wenn ein Kind seine Muttersprache lernt, stützt es sich in erster Linie auf eine vorhandene Realität. Das akustische Signal für irgendwelche Gegenstände steht nur

stellvertretend für eben diese Objekte, in gewisser Weise zusätzlich. In der ersten Phase der Suche nach einem Namen für ein Objekt ist es zunächst einmal der schnellste Weg, dieses Objekt, d. h. die Realität zu sehen, und es dann zu benennen (Guberina 1991, 186).

Für Guberina ist die grundlegende Idee von Sprache also, Bedeutung durch ein Bild und das dazugehörige akustische Signal zu veranschaulichen (vgl. Guberina 1991, 186f.).

In Bezug auf die Methodendiskussion ist dies ein wichtiger Gedanke und wird in einigen der darauf folgenden Methoden und Ansätzen, wie bspw. dem kommunikativen Ansatz oder der Dramapädagogik, aufgegriffen. Im übertragenen Sinne stehen dort echte Situationen, in Form von Interaktionen, auf die reagiert werden soll, für das Bild bei Guberina. Für die Entwicklung der Fachdidaktik wird der Kontext- bzw. Situationsbegriff bedeutsam (vgl. Real 1984, 35).

## **2.2. Der Unterricht in der audiovisuellen Methode**

### **Folien 21-24**

Der Ablauf des Unterrichts in der audiovisuellen Methode verläuft nach einer eindeutigen Reihenfolge. Zunächst sieht der/die Lernende ein Bild oder eine Bilderreihe und hört dazu einen Dialog, der vom Tonband mehrfach abgespielt wird. Danach werden unbekannte Wörter, grammatische Konstruktionen etc. geklärt, wobei die Bilder zur Unterstützung dienen. Mit dem neuen Wissen wird der Dialog noch einmal gehört und dann von den Lernenden nachgesprochen. Dabei wird auf korrekte Aussprache geachtet. Wenn Wortschatz, grammatische Strukturen, Aussprache usw. gelernt sind, können Dialoge nachgespielt werden. Das Bild, das zu Beginn wichtig war, um in ein neues Themengebiet oder eine neue Lektion einzusteigen, tritt allmählich in den Hintergrund, da es nun seine Funktion erfüllt hat.

Wie die audiolinguale Methode richtet sich die audiovisuelle Methode an der behavioristischen Lerntheorie aus. Reiz und Reaktion spielen zusammen. Eine weitere Gemeinsamkeit beider Methoden bildet das Tonbandgerät im Sprachlabor. Dabei erfüllt es in der audiovisuellen Methode zwei Aufgaben: „a) es produziert das zum Bild gehörige akustische Signal; b) es registriert die Wiedergabe dieses Signals“ (Guberina 1991, 199). Auch das Bild ist eine Gemeinsamkeit beider Methoden und unterscheidet sich doch gleichzeitig in seiner Rolle als Medium. Während in der audiolinguale Methode Bilder ersetzbar sind, da sie nur zur Abbildungen einzelner Gegenstände zum Tragen kommen, haben sie in der audiovisuellen Methode eine tragende Funktion (vgl. Real 1984, 35) und sind obligatorisch (vgl. Heuer 1976, 33 zitiert nach Real 1984, 36).

„Bilder und Tonträger dienen nicht nur zur Einübung, sondern dienen zugleich der Einführung und der Anwendung von neuer Lexik und Grammatik. Die audiovisuelle

Methode ist demnach die erste medienabhängige Methode schlechthin“ (Real 1984, 36).

Die Idee über Bilder „echte“ Situationen in das Klassenzimmer zu bringen, zeigt deutlich die Vorzüge der audiovisuellen Methode auf. Das Sprechen von Dialogen wird geübt und gelernt, was für alltägliche Gesprächssituationen wichtig ist. Allerdings geht es, wie bei der audiolingualen Methode auch, nicht primär um das dialogische Sprechen, sondern meist um das Erlernen grammatischer Strukturen. Und, so kritisieren bspw. auch Neuner/Hunfeld (1993), ist das Ziel der audiovisuellen Methode zwar das Sprechen zu fördern, „im Lehrprogramm wird aber keine authentisch gesprochene Sprache angeboten, sondern ein ‚grammatikalisierter‘ Deutsch, weil die Grammatik alles andere beherrscht“ (Neuner/Hunfeld 1993, 167). Außerdem, so die beiden Autoren weiter, neigen die Übungen zu Monotonie und Lesen und Schreiben werden vernachlässigt (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 167). Auch der Mündlichkeitsbegriff ist hier noch wenig reflektiert. Zwar wird viel gesprochen und gehört, aber die Normen der Schriftsprache bleiben erhalten. In der Sprache der modernen Linguistik würde man sagen: Die Sprache ist medial mündlich, konzeptionell aber überwiegend schriftlich. [1] Audiolinguale und audiovisuelle Methode haben also das Fremdsprachenlernen medial und visuell bereichert, die Dominanz des Fokus auf Grammatik, in Form induktiver Grammatikvermittlung aber nicht angetastet. Darunter litten zwangsläufig die Inhaltsorientierung und die Authentizität der dargestellten Alltagskommunikation. Diese in den Vordergrund zu rücken versuchte erstmals konsequent der kommunikative Ansatz.

---

[1] Zur Frage, ob und ab wann die Fremdsprachendidaktik sich tatsächlich auf die Eigenschaften der gesprochenen Sprache einlässt und wo sie lediglich Schriftsprache mündlich realisiert, vgl. Rösler 2016.

### 3. Literatur

- Busch, Albert/Stenschke, Oliver (2007): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Guberina, Petar (1991): Die Audio-Visuelle, Global-Strukturelle Methode. In: Batz, Richard/Bufe, Waltraud (Hrsg.): Moderne Sprachlehmethoden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Wege der Forschung Band 623). S. 183-200.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- King, Paul E./Mathieu, Gustave/Holton, James P. (1965): Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors. Berlin / Bielefeld: Cornelsen Verlag.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung. Berlin/München/Wien et al.: Langenscheidt.
- Real, Willi (1984): Methodische Konzeption von Englischunterricht. Paderborn/München/Wien et al.: Schöningh.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Bitte zitieren als:

Baliuk, Natallia / Buda, Filippa / Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2018): Einführung Dramapädagogik. In: DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online unter: moodle.daad.de, zuletzt abgerufen am 08.06.18. DOI:

---

 **DAAD** Deutscher Akademischer Austauschdienst  
German Academic Exchange Service



Dhoch3 ist ein Projekt des Deutschen Akademischen Austauschdienstes e.V., gefördert aus Mittel des Auswärtigen Amtes. Der Text steht unter der CC-Lizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – keine Veränderung“ (CC BY-NC-ND).

gefördert durch



Auswärtiges Amt

