

Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts

1 Einleitung

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts fanden durch die Zeiten immer wieder verschiedenste Methodiken Verwendung. Im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache ist dies nie anders gewesen. Zu den Gründen für die Veränderungen innerhalb der Methodiken des DaF zählen sowohl neue wissenschaftliche Erkenntnisse (beispielsweise der Behaviorismus¹) als auch gesellschaftlich-soziologische Veränderungen (beispielsweise die Industrialisierung im Deutschland des 19. Jahrhunderts, in deren Folge andere Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht aufkamen²). So werden neue wissenschaftliche Konzepte und veränderte gesellschaftliche Ansprüche an die Kenntnisse einer Fremdsprache mit der Zeit in den Fremdsprachenunterricht implementiert und verändern die Methodik des Unterrichts. Das oft explizit genannte Ziel, welches hinter einer Methodik steht, liegt bei diesen Veränderungen darin, eine für die jeweiligen Umstände adäquate Form der Unterrichtsgestaltung zu finden.

Da sich nun aber die Frage stellt, was adäquat bedeute, gilt es die verschiedenen Methodiken nicht nur ihrer Form nach darzustellen. Vielmehr gehören sie auch dahingehend kritisch beurteilt, ob sie ihre selbst gewählten Grundsätze einhalten und ob sie nach heutigem Stand von Wissenschaft und Gesellschaft noch eine Funktion im modernen Fremdsprachenunterricht übernehmen können. Fragen, die hier eine Rolle spielen, sind unter anderem: Welche Position nimmt der Schüler als Individuum in der Methodik ein? Welche Fähig- und Fertigkeiten sollen oder wollen vermittelt werden? Welche wissenschaftlichen Ergebnisse sind oder sollten in die Methodenkonzeption miteinbezogen und welche sollten besser ignoriert werden? Die Liste der

Fragen ließe sich fortsetzen. Wichtig erscheint mir dabei vor allem, dass das Konzept der jeweiligen Methodik so in groben Umrissen verständlich wird. Eine Untersuchung von Schulbüchern hinsichtlich ihrer Methode, die ursprünglich zu dieser Arbeit gehörte, wurde von mir hier weggelassen.

Beschäftigt man sich nun mit der Methodik im DaF-Unterricht, dann kommt zunächst die Frage auf, was man denn unter Methodik verstehe. In der didaktischen Forschung finden sich die verschiedensten Auslegungen des Methodikbegriffs, hier enger, dort weiter, wenngleich er überall thematisiert wird. Darum kann Gerhard Neuner konstatieren: In der Fachdiskussion herrscht jedoch beim Gebrauch des Terminus Methode keine Einheitlichkeit³. Mein Konzept ist es, Methodik im Kontrast zur Didaktik zu sehen. Dabei kommt der Didaktik die Aufgabe zu, zu klären, was unterrichtet werden soll, wohingegen die Methodik sich mit dem Wie, der Art und Weise, der konkreten Unterrichtsgestaltung beschäftigt.⁴ Viele Methodiken, so werde ich später zeigen, haben aber ausdrücklich auch das Was mit in Beschlag genommen. So fixierte sich die Grammatik-Übersetzungs-Methode auf Texte der Hochliteratur und im Gegensatz dazu die audiolinguale Methode auf die Umgangssprache. Wesentlicher Unterschied scheint mir hierbei zu sein, dass nach dem von mir favorisierten Definitionsansatz mehr Offenheit hinsichtlich der Unterrichtsinhalte besteht, wohingegen viele Methoden schon im Vorfeld des Unterrichts das Was festlegen.

Bei jeder Frage nach dem Wie und Was findet sich eine mehr oder minder elaborierte Theorie. Axel Vielau geht davon aus, dass Theorie für den Unterricht an sich als unumgänglich zu betrachten ist. So müsse jeder methodologische Unterrichtsschritt wohl begründet sein. Die Theorie liefere das Rüstzeug, sich für oder gegen ein Unterrichtskonzept zu entscheiden. Theorie an sich, so Vielau weiter, ist daher unvermeidbar; fraglich ist nur die Begründungsqualität der Theorie.⁵ Diese Frage, nach der Begründungsqualität der betrachteten Methodiken, also des Wie im Unterricht, ist eine, die im Folgenden wiederholt gestellt werden wird.

2 Die Methoden und ihre Eigenschaften

Bevor ich die klassischen Methoden und ihre Eigenschaften hier kurz vorstelle, möchte ich noch einen kleinen Exkurs einschieben. Da ich im Zusammenhang mit der Bewertung der einzelnen Methoden immer wieder auf die bereits in der Einleitung formulierte Frage, welche Fähig- und Fertigkeiten vermittelt werden sollen oder wollen, eingehen werde, muss geklärt werden, welche Fertigkeiten überhaupt vermittelt werden können. Es geht also auf der folgenden Seite um das Konzept von den vier Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen. Dass dieses Konzept hilfreich für das Verständnis einer Unterrichtsmethode sein kann, erkannte auch Günther Storch:

Ein Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts ließe sich gut unter dem Aspekt schreiben, welchen Stellenwert einzelne Fertigkeiten und Dimensionen der Sprachbeherrschung jeweils einnahmen.⁶

Gleichwohl repräsentieren die vier Fertigkeiten den Lerner nicht vollständig. Storch betont, dass das Übersetzenkönnen auch eine Fertigkeit sei.⁷

Die Fertigkeiten⁸ lassen sich einteilen in einen produktiven/rezeptiven und einen mündlichen/schriftlichen Modus. Daraus ergibt sich folgende Tabelle:

Tab. 1: Die vier Fertigkeiten

	rezeptiv	produktiv
mündlich	Hören	Sprechen
schriftlich	Lesen	Schreiben

Das Trennen der Eigenschaften der Lerner in vier Bereiche ist natürlich zunächst einmal künstlich. Denn zumeist treten diese Fertigkeiten in Kombination oder rascher Folge auf.⁹ So wird ein Sprecher in der Regel nach seinem Sprechakt Hörer sein, ein schreibender Schüler aber wird auch überarbeitend lesen, was er schrieb, oder gar erst einmal recherchierend lesen, um schreiben zu können. Während eines Vortrags dessen wesentliche Inhalte mitzuschreiben, verbindet gar sowohl den mündlichen mit dem

schriftlichen als auch den rezeptiven mit dem produktiven Modus. Warum also trennen, wenn doch letztlich alles wieder zusammenfällt? Wie ich unten zeigen werde, ist eine Trennung der Fertigkeiten in der Methodengeschichte gang und gäbe gewesen. Somit kann eine getrennte Betrachtung der vier Fertigkeiten helfen, die Zielsetzungen der jeweiligen Methoden besser zu erfassen.

Tatsächlich scheint das Verwenden aller Fertigkeiten im Unterricht das Lernen zu fördern. So sollten sie Bernd Kast zufolge in einem modernen Lehrwerk gleichrangig repräsentiert sein und auch aufeinander bezogen werden.¹⁰ Dass dem nicht immer so war, zeigt schon die Grammatik-Übersetzungs-Methode.

2.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode¹¹ ist direkt aus der klassischen Unterrichtsmethode für alte Sprachen hervorgegangen. In ihr wurden die Kategorien, welche für den Unterricht in Latein und Altgriechisch verwendet wurden, eins zu eins auf das Deutsche übertragen. Noch heute findet man in Grammatiken jeglicher Provenienz zahlreiche lateinische Termini, welche aus einer solchen Gleichsetzung der Strukturen der alten und der neuen Sprachen resultieren.¹² Das Ergebnis dieser Übertragung waren zahlreiche Anpassungsschwierigkeiten der auf die modernen Sprachen nicht passenden, aber dennoch übertragenen Regularitäten. Die daraus resultierenden Ausnahmen mussten infolgedessen mühsam auswendig gelernt werden, da sie systematisch nicht zu erklären waren.

Schon diese Überlegungen verweisen auf eine für die Methodik typische Struktur: das Auswendiglernen, das Kognitivieren grammatischer Strukturen. Die Idee der Grammatik-Übersetzungs-Methode baut nämlich darauf auf, dass die grammatischen Regularitäten einer Fremdsprache zunächst auswendig gelernt, und zwar weitgehend vollständig auswendig gelernt werden müssten, um einen Zugang zu ihr zu erlangen. Eingeeübt werden diese Regeln dann mit Hilfe von Beispielsätzen, die typischerweise in keinerlei innerem Zusammenhang miteinander stehen. Neuner und Hunfeld nennen

folgende Beispiele für Übungssätze, die die Verwendung von *sein* verdeutlichen und hier exemplarisch für die Fixierung auf Grammatik und das Hintanstellen von Inhalten stehen sollen: *Dieses Haus ist groß. Sie ist beleidigt. Der Hase ist dumm.*¹³

Das Beschäftigen mit authentischen fremdsprachlichen Texten ist erst nach langwieriger Grammatikarbeit vorgesehen. Werden dann fremdsprachliche Texte behandelt, so sind dies grundsätzlich Texte der gehobenen Kultursprache, hervorragende literarische Zeugnisse aus der Fremdsprache. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts besteht in der Grammatik-Übersetzungs-Methode somit vornehmlich darin, den Schüler geistig zu bilden. Er soll mittels kognitiver Anstrengungen die Regularitäten der fremden Sprache auswendig und sodann ihre Hochkulturerzeugnisse kennen lernen, sich auf diese Weise gleichsam selbst bilden. Dieses humanistische Konzept der Selbstbildung sieht darüber hinaus keinen Kontakt mit Muttersprachlern vor. Das lässt sich auch daran erkennen, dass nahezu nur zwei der vier Fertigkeiten, nämlich Lesen und Schreiben, in der Lehre verwendet werden. Die Übersetzungsübungen werden nur veranstaltet, um dem Schüler Zugang zu den Druckerzeugnissen der Fremdsprache zu ermöglichen.

Dass in der Grammatik-Übersetzungs-Methode nur Kommunikation mit Papier gelehrt und die Kommunikation mit Menschen vollständig vernachlässigt wurde, hat bereits im 19. Jahrhundert Widerstand hervorgerufen. So beklagten Kritiker in den 60er- und 70er-Jahren des vorvergangenen Jahrhunderts sinngemäß, dass diese Form des Unterrichts es zwar leiste, dass man flüssig Voltaire lesen, aber in Paris beim *boulangier* nur stockend ein Baguette kaufen könne.¹⁴

Oben habe ich schon darauf hingewiesen, dass die Verwendung verschiedener Wege für sprachlichen In- und Output, also die Berücksichtigung aller vier Fertigkeiten, für das Erlernen einer Sprache förderlich ist. Dass die Grammatik-Übersetzungs-Methode zwei der vier Fertigkeiten zur Gänze ignorierte, muss ihr demnach als negativ angelastet werden. Zusätzlich möchte ich als Kritik an dieser Methode noch anmerken, dass eine strikte Fokussierung auf das kognitive Moment der Sprache all

diejenigen Schüler ausschließt, die beim Auswendiglernen von Regularitäten versagen. Dieses Versagen heißt im Umkehrschluss nicht, dass sie deswegen die Sprache nicht lernen könnten. Sprachenlernen scheint heute immer mehr als ein Prozess verstanden zu werden, bei dem nicht so sehr der unterrichtliche Input, sondern vielmehr die Fähigkeit des Lernalers, Hypothesen über die Fremdsprache zu bilden, zum erfolgreichen Bewältigen beiträgt.¹⁵ Ich denke, dass aus dieser Erkenntnis geschlossen werden muss, dass das Sprachenlernen in gleichem Maße auch denen zugänglich ist, die eine größere emotionale als logische Begabung ihr Eigen nennen können.

Bei aller geäußerten Kritik lehrt uns die nachfolgende Geschichte von Unterrichtsmethoden aber auch das Maßhalten. Huneke und Steinig weisen ausdrücklich darauf hin, dass bewusst machendes Lernen, wie es in der Grammatik-Übersetzungs-Methode dominierte, als erwachseneneignet¹⁶ gelten könne. Das explizite Erklären grammatischer Regularitäten könnte somit gerade im Erwachsenenunterricht als Katalysator für die selbständige Hypothesenbildung über die Fremdsprache wirken und sollte deswegen auch seine Berücksichtigung finden.

2.2 Die direkte Methode

Was die Basis der direkten Methode¹⁷ (auch Reformmethode) bildet, steckt schon in ihrem Namen. Sie wollte *direkt* lehren, das heißt, Fremdsprache ohne den als lästig empfundenen Ballast einer ausufernden Darlegung von Grammatikregeln unterrichtet sehen. Sie versuchte somit eine Sprache auf induktivem Weg zu lehren, was so viel bedeutet wie: Lehren durch Präsentation des Sprachmaterials selbst. Bei den zahlreichen Einzelansätzen der direkten Methode lässt sich die Konstante des Sprachenlernens ohne den Umweg über die Muttersprache ausmachen. War diese noch Unterrichtssprache in der von den Reformern kritisierten Grammatik-Übersetzungs-Methode, so postulierte man nunmehr rigide Einsprachigkeit. Grammatik diene früher dazu, das komplexe Regelgebäude der Sprache begehbar zu machen. Eine Methode, die jedoch davon ausgeht, dass durch

die Präsentation authentischen Sprachmaterials die Erläuterung von Sprachregeln und Ausnahmen nicht mehr nötig, der Weg durch das Sprachhaus dementsprechend auch ohne derartige Explikationen gangbar ist, kann von dem Verfahren, die Muttersprache zu verwenden, um eine Fremdsprache zu lehren, Abstand nehmen.

Ebenfalls gemeinsam ist allen Ansätzen der direkten Methode eine Abkehr von den hochkulturellen Bildungsidealen, mit denen die Grammatik-Übersetzungs-Methode eng verwoben war. Anstatt das Mündliche zu vernachlässigen, konzentrierte man sich von nun an vollständig auf zwischenmenschliche Kommunikation sowie strikte Einsprachigkeit und Anschaulichkeit des Unterrichts. Es sollte zur Entfaltung eines Sprachgefühls und der Gemütsbildung durch Fremdsprachenlernen¹⁸ kommen. So lässt sich denn trotz aller Verschiedenheiten eine Konstante zwischen der Grammatik-Übersetzungs- und der direkten Methode feststellen: Es geht um die Selbstbildung des Lernalers. Doch sieht die Bildung in beiden Ansätzen grundverschieden aus – hier Hochkultur, dort Alltagskultur.

Grund für die Betonung des Mündlichen beim Fremdsprachenlernen wird meines Erachtens auch die zunehmende Industrialisierung in den westlichen Ländern Europas und in Nord-Amerika im 19. Jahrhundert gewesen sein. Mit der Möglichkeit schneller und weiter zu reisen und dem Etablieren ausländischer geschäftlicher Kontakte im wirtschaftlichen Mittelstand wuchs das Bedürfnis, sich in der Fremdsprache ausdrücken zu können. Und das in einer wesentlich breiteren Schicht als noch im 18. Jahrhundert. Allein eine Fremdsprache zu verstehen, genügte nicht mehr.¹⁹

Kritisiert werden muss an diesem Methodenentwurf, dass er im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungs-Methode in das diametrale Extrem verfiel. Wurde in jener nur Grammatik gelehrt, war sie in dieser allenfalls Makulatur; Imitation des gebotenen Sprachmaterials tritt an die Stelle des Kognitiverens. Wurde in jener nahezu nur gelesen und geschrieben, wurde in dieser nahezu nur gehört und gesprochen. Optimal scheint Lernen aber, ich muss mich wiederholen, nur zu sein, wenn alle In- und Output-Kanäle des Menschen

genutzt werden. Jede der vier Fertigkeiten sollte gleichrangig angesprochen werden, um die besten Ergebnisse beim Erlernen einer Sprache zu erhalten und keinen Lernertyp auszuschließen.

2.3 Die audiolinguale/audiovisuelle Methode

Eine Nachfolgemethode der direkten Methode, das heißt, eine Methode, die auf ihrem Verständnis von Fremdsprachenlernen aufbaute, war die audiolinguale bzw. die audiovisuelle Methode²⁰. Die wesentlichen Prinzipien von Mutter- und Tochtermethode gleichen einander. Sprache soll auch in der audiolingualen Methode induktiv gelehrt werden. Ausgangsbasis des Sprachunterrichts soll authentisches Sprachmaterial sein und dieses vornehmlich sprechend trainiert und hörend rezipiert werden. Die Entwicklung neuer Techniken zur Sprachaufzeichnung (Schallplatten, Tonbandgeräte) machten es in den 50er- und 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts möglich, für den Unterricht zusätzliche Quellen gesprochener Sprache und somit andere Sprechervorbilder als das des Lehrers heranzuziehen.

Die audiovisuelle Methode kann als Weiterentwicklung der Weiterentwicklung der direkten Methode gelten. Zur audiovisuellen Methode wird die audiolinguale Methode nämlich dann, wenn das visuelle Element in den Unterricht integriert wird. Das heißt Dia, Filmstreifen, Overhead-Projektoren werden dienstbar gemacht, um Sprachanlässe zu initiieren oder Bedeutungen zu versinnbildlichen. Dieser Medienmix, in dessen Zentrum nicht nur *ein* Bezugsmedium (das Lehr- und Arbeitsbuch) steht, kann sowohl für die audiolinguale als auch für die audiovisuelle Methode als charakteristisch angesehen werden.

Ferner zeichnen beide Methoden sich gegenüber der direkten Methode durch eine Implantation wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahren des 20. Jahrhunderts aus. So änderte sich unter anderem das linguistische Konzept. Saussure, der als einer der Begründer des Strukturalismus gelten kann, postulierte die Untersuchung der aktuell gesprochenen Sprache (*parole*) als Königsweg der Linguistik. Hier knüpften die Verfechter der audiolingualen

respektive audiovisuellen Methode an, indem sie sich ebenso, wie man es in der direkten Methode tat, auf gesprochene Sprache konzentrierten. Besonders erwähnt werden muss in diesem Zusammenhang das Authentizitätspostulat, da hier Prinzip und innere Widersprüchlichkeit der audiolingualen Methode ausgesprochen deutlich hervortreten. So wurde zwar gefordert, die Unterrichtssprache direkt aus dem Leben zu greifen, doch zugleich sollte eine strikte Progression eingehalten werden. Das allmähliche Heranführen des Lernalers an den originalen Sprachstand verträgt sich aber schlichtweg nicht mit der Forderung nach echten Sprachvorbildern von Anfang des Sprachenlernens. Ein nativer Deutschsprecher achtet in seiner Kommunikation nicht darauf, was ein Fremdsprachler schon an Grammatik beherrscht und was nicht.

Der Bezug auf den Strukturalismus brachte des Weiteren die charakteristische Übungsform dieser Methode hervor: die *pattern drills*.²¹ In dieser Übungsform werden paradigmatische Reihen nach folgendem Muster gebildet:

Ichkomme.	Er sagt, daß er kommt.
Ichbleibe.	Ersagt, ...
Ichgeheim.	Ersagt, ...
Ichrufedann an.	Ersagt, ...
Ichmußnocharbeiten.	Ersagt, ... ²²

Wie man sieht, lässt das Muster dieser Übungen dem Lerner keinerlei Freiraum, sich kreativ zu äußern. Vielmehr wird von ihm verlangt, stereotype Strukturen in einem fort zu wiederholen, auf dass diese sich tief in sein Gedächtnis einschleifen mögen. Zwischen den Übungssätzen besteht keinerlei Sinnzusammenhang; der intellektuelle Anspruch ist so niedrig, dass jeder Lerner bereits nach kurzem diese Übungen nachgerade im Schlaf wiederholen kann. Und genau das ist Ziel der *pattern drills*. Sprachliche Strukturen sollen tief ins Gedächtnis eingekerbt, man möchte gar sagen: dem

Lerner adressiert werden. Hier greift die audiolinguale/audiovisuelle Methode auf ihre zweite Bezugswissenschaft, den Behaviorismus, zurück. Gemäß dieser Theorie des Lernens wurde der Erwerb einer Fremdsprache als Konditionierung aufgefasst, als der Aufbau eines Reiz-Reaktions-Systems nach dem Muster Tisch = *table*. Einem solchen Verständnis, das Fremdsprachenkönnen als Beherrschung eines spezifischen Reaktionsverhaltens ansieht, ist die Übungsform der *pattern drill* allerdings angemessen.

Tatsächlich gilt als Kritik für diesen Weg des Fremdsprachenlehrens dasselbe wie für die direkte Methode. Wieder beschränkt man sich auf nur zwei der vier Fertigkeiten und die einzig gelehrt Varietät ist die Umgangssprache. Allerdings muss man der These, dass im audiolingualen/audiovisuellen Unterricht viel produktives Wissen erworben werde, wohl zustimmen. Doch bei diesem Wissen handelt es sich zumeist um Re-Produktion und nicht um eigenständige, eigenverantwortliche Produktion.

Die positiven Konsequenzen dieses methodischen Vorgehens sollten aber auch genannt werden: Zum einen sieht die Methode sehr viel Sprachpraxis für den Lerner vor, was durchweg als positiv anzusehen ist, da produktives Wissen, also die Fähigkeit sich zu äußern, eine Sprachhandlung auszuführen, ein Prozess ist, der nicht *ad hoc*, sondern nur allmählich aufgebaut werden kann. Für Paul R. Portmann ist klar,

dass funktionierende Produktionen und Produktionssysteme das Resultat von Praxis sind. Es ist nicht möglich, Produktionen direkt zu vermitteln oder als solche in einem Zug aufzubauen²³.

Und Produktionspraxis bietet die audiolinguale/audiovisuelle Methode zuhauf an. Ferner kann die Einbettung visueller und auditiver Medien in das Unterrichtsgeschehen aus heutiger Sicht nur befürwortet werden. Sie sind aus dem modernen Fremdsprachenunterricht kaum noch wegzudenken, zumal er in einer Gesellschaft, in der vieles visualisiert wird und visualisiert werden muss, um noch rezipiert zu werden, beheimatet ist.

2.4 Die vermittelnde Methode

Die vermittelnde Methode²⁴ versuchte verschiedene Methodiken, die sich in der Vergangenheit herausgebildet hatten, miteinander zu verschmelzen. Aus der Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde vor allem der Ansatz der geistigen Bildung des Lernalers, also das humanistische Grundkonzept des Heranbildens der eigenen Persönlichkeit übernommen. Diesem Vorhaben sollte jedoch nicht nur auf klassische Art und Weise nachgegangen werden, sondern auch mit Hilfe der neuen methodischen Verfahren, wie sie die direkte Methode und ihre Nachfolger bereitstellten. So bleibt es im Unterricht beim Prinzip der Einsprachigkeit, wobei es in komplexeren Zusammenhängen wie beim Erklären von grammatischen Regularitäten, beim Verdeutlichen abstrakter Gedankengänge oder beim Semantisieren schwieriger Wörter zum Einbezug der Muttersprache des Lernalers kommen kann. Darüber hinaus wurden erneut Übersetzungsübungen herangezogen, allerdings in Maßen.

Entstanden ist die vermittelnde Methode in den 50er-Jahren in Deutschland, als viele ausländische Arbeiter ins Land kamen, die zum einen – selbstverständlich – erwachsen waren und zum anderen oft schon eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt hatten. Da man sich im Nachkriegsdeutschland, was den Sprachenunterricht angeht, zunächst wieder auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode stützte, wurde es nötig, eine neue Methodik zu konzipieren, denn in heterogenen Lernergruppen ist es schwer möglich, den Unterricht in der Muttersprache der Lerner abzuhalten. Außerdem bestand das Bedürfnis seitens der Lernenden auf die Kommunikation mit Deutschen im Alltag, die, da sie ja in Deutschland lebten, zwangsläufig stattfand, vorbereitet zu werden. So wurde nun nicht allein die Hochsprache bemüht, deren Verständnis das explizite Ziel der Grammatik-Übersetzungs-Methode war, sondern auch mündlicher Sprachgebrauch berücksichtigt. Dass das Übungsschema aber noch stark an der Grammatik-Übersetzungs-Methode angelehnt war, zeigt ein Abschnitt aus dem viel verwendeten Lehrbuch *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von Griesbach und Schulz. Hier ein Ausschnitt aus einer Übung zu den Präpositionen:

1. Wir fahren mit unsere– Fahrräder– um d– Stadt. 2. Das Auto fährt gegen d– Haus. 3. Heute gehe ich ohne mein– Freund zu d– Universität, denn er arbeitet für seine– Prüfung. 4. Meine Tante fährt mit d– D-Zug durch d– Land. [...] 10. Nach d– Essen kocht die Mutter Kaffee für ihr– Gast.²⁵

Die Übungssätze bilden wie in der Grammatik-Übersetzungs-Methode keinen Bedeutungszusammenhang. Die Übungen sind außerdem nicht frei zu lösen, ihre Ergebnisse sind hundertprozentig determiniert – ein Grundprinzip, dass sowohl der Grammatik-Übersetzungs- als auch der audiolingualen/audiovisuellen Methode zueigen ist.

Dass es vorteilhaft sein kann, grammatische Regularitäten explizit zu thematisieren, wurde oben schon erwähnt. Folglich ist der Rückgriff auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode in dieser Hinsicht nicht zu kritisieren. In der vermittelnden Methode werden, was als durchaus positiv einzuschätzen ist, alle vier Fertigkeiten geschult. Doch bleibt das starre Raster der Übungen, welches dem Lerner keinen Freiraum lässt, sich eigenständig zu äußern, ein Wermutstropfen, der gleichwohl allen bis hierher vorgestellten Methoden anhing.

2.5 Die kommunikative Methode

In der kommunikativen Methode²⁶ fungiert die Fremdsprache nicht mehr als Mittel zum Zweck der geistigen Bildung, sondern als Kommunikationsmittel. Gerade weil Kommunikation initiiert werden soll, rückt der Lerner ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Im Gegensatz zur audiolingualen Methode, in der, wie oben beschrieben, ja auch Kommunikation im Mittelpunkt des Interesses stand, versucht der kommunikativ-pragmatische Methodikansatz Kommunikation nicht durch formelhaft rigide Übungen von vorgegebenen Mustern, sondern durch Aktivierung einer eigenständigen Kommunikation des Lerners zu vermitteln. Ausgegangen werden soll in diesem Ansatz nicht von abstrakten Curricula und den Absichten der Lehrer (in der Grammatik-Übersetzungs-Methode bestand diese Lehrerabsicht beispielsweise darin, Hochkultur zu lehren). Die Lernenden selbst sollen von den

Lerninhalten betroffen sein, es soll ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, sich persönlich im Unterrichtsgespräch wiederzufinden.

Zu dieser Betroffenheit gehört auch eine Berücksichtigung der Umgebungsvariablen der jeweiligen Lernergruppen. Es wird nun versucht lerngruppenspezifische Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen (Alter, Geschlecht, Einbezug der eigenen soziokulturellen muttersprachlichen Vorprägung, Eingehen auf Vorwissen und Erfahrung etc.)²⁷, mit zu berücksichtigen.

Die linguistische Teildisziplin der Pragmalinguistik, die sich in den 70er-Jahren herausbildete, wirkte für dieses didaktische Konzept befruchtend. Dort wird Sprache nämlich als Form des Handelns verstanden. Sprachliche Handlungsakte aber können glücken oder nicht. Auf den Fremdsprachenunterricht übertragen bedeutet dies, dass eine Lerneräußerung auch glücken oder nicht glücken kann. Da aber glückende Kommunikation nicht von grammatischen Regularitäten abhängt, sondern davon, bei seinem Kommunikationspartner Verstehen zu erreichen, muss die Behandlung von Grammatik im Unterricht eine andere als in der Grammatik-Übersetzungs-Methode sein. Im Zentrum steht nicht mehr der fehlerfreie Satz, sondern die Verstehensleistung und die Fähigkeit unter gegebenen Kommunikationsanlässen, sprachlich angemessen handeln zu können.

Das Konzept der sprachlichen Konditionierung wurde nur noch in den Festigungsphasen²⁸ akzeptiert. So nahm man auch von der Idee Abstand, die der audiolingualen Methode zugrunde lag, Sprache zu erwerben, erfordere, Verhalten zu trainieren. Ebenfalls zu Grabe getragen wurde das Verständnis von Progression, wie es noch in der audiolingualen Methode vorherrschte. Sollte in dieser dem Schüler nur das sprachliche Material präsentiert werden, das für seinen Kenntnisstand von der Fremdsprache zugänglich war, hielten nun auch Verstehenstexte Einzug: Texte, die nicht *en détail* übersetzt, sondern nur global begriffen werden mussten. Die Progression in der kommunikativen Didaktik kann als zyklische verstanden werden: sprachliche Äußerungsmittel werden wiederholt aufgegriffen, wobei der Schwierigkeitsgrad zunimmt. Ein Beispiel von Neuner und Hunfeld:

- Ich möchte bitte (einen Anzug).

- Zeigen sie mir bitte (Anzüge).

[...]

- Würden Sie mir bitte (Anzüge) zeigen?

- Wären Sie bitte so freundlich und würden mir (Anzüge) zeigen?!²⁹

Alle Äußerungen erfüllen dieselbe Funktion, weisen jedoch einen unterschiedlichen Grad an Komplexität auf. Die letzte zitierte Äußerung würde selbst ein durchschnittlicher nativer Deutschsprecher so kaum bilden – sie ist schon wieder eher unpraktisch.

Die zyklische Progression der kommunikativen Methode verweist ferner auf ein anderes Verständnis von Grammatik. So betont Heyd, dass zwischen einer Verstehens- und einer Mitteilungsgrammatik unterschieden werde.³⁰ Dieses Vorgehen berücksichtigt, dass jeder Mensch mehr an sprachlichen Strukturen begreifen, als selbsttätig bilden kann.

Mit dem Abrücken von fest geformten Ansicht über den Lerner, entfernte man sich zugleich von einer fest geformten Methodik. Flexibilität im Sinne von Anpassung an den Schüler stand im Vordergrund. In diesem Zusammenhang ist es vielleicht auch verständlich, dass die kommunikative Methode häufig zur Abgrenzung nicht etwa Methode, sondern Didaktik genannt wird. Das Verständnis des Schülers und des Unterrichts erscheint tatsächlich viel weniger determiniert; aufgebaut wird auf einem globalem Grundkonsens der Flexibilität, Anpassungsfähigkeit des Unterrichts. Dieser Ansatz ist derjenige, der mit meinem in der Einleitung erläuterten Verständnis von Methodik am besten übereinstimmt. Denn hier geht es tatsächlich mehr um das Wie – Kommunikationstraining in Partnerarbeit – als um das Was – Ausrichtung an einem Hochkulturschema, der Umgangssprache usw. Das Was, die konkreten Inhalte können je nach Lernergruppe wechseln: Literaturinteressierte werden allmählich an literarische Texte herangeführt und solche Lerner, die vor allem auf einer Auslandsreise kommunizieren wollen, werden vor allem in kommunikativen Fertigkeiten geschult. Gleichwohl ist hier auch Vorsicht geboten. Der Schwerpunkt des Unterrichts sollte nicht so weit verschoben werden, dass man sich letzten Endes wie die vorhergehenden Methodiken nur

auf einen Teil der vier Fertigkeiten beschränkt. Man kann es nicht oft genug sagen: Das Unterrichten aller Fertigkeiten im Verbund ermöglicht erst ein optimales Fremdsprachenlernen.

Zum Schluss möchte ich noch einmal deutlich machen, dass die hier vorgestellten Methoden sich nicht ablösen wie Perlen an einer Kette. Es lassen sich zwar grobe Zeiten dafür angeben, wann welche Methoden bevorzugt wurden, doch kam es in der Praxis gewiss oft zu Methodenmischungen. Habe ich auch die bedeutendsten Ansätze aufgeführt, so gibt es noch andere, auf die zumindest hingewiesen werden soll. Der interkulturelle Ansatz³¹ sieht es als seine wichtigste Aufgabe an, dass die Lerner mit dem Sprachenlernen auch auf eine fremde Kultur vorbereitet werden müssen. Sich in einer anderen Kultur bewegen zu können, heißt aus dieser Sicht nicht nur, die Sprache von ihr zu verstehen, sondern auch Sitten und Gebräuche kennen zu lernen. Außerdem gibt es mannigfache alternative Methoden, die sich nicht grundsätzlich den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit gefallen lassen müssen.³²

3 Schlussbemerkung

Ich habe hoffentlich oben deutlich machen können, dass alle Methodiken ihre Vor- und Nachteile haben. So bleibt zum Schluss noch die Frage zu klären, welche der Methodiken denn aus meiner Sicht bevorzugt verwendet werden sollte. Meine Antwort dazu lautet: Es gibt nicht *die* Methodik, denn methodische Konzepte sind auch immer von gesellschaftlichen und historischen Umständen abhängig. Aus diesen gesellschaftlichen Umständen sollten auch veraltetemethodische Ansätze verstanden werden.³³ Dennoch darf diese Erkenntnis nicht dazu führen, dass die Fehler früherer Methoden exkulpiert werden, sie als vollends verwerflich oder neue Methoden als Allheilmittel für die ferne und fernste Zukunft angesehen werden. Methodik bedarf nämlich der kontinuierlichen Weiterentwicklung, der Anpassung an neue Umstände.

Ein Beispiel kann diese Ansicht verdeutlichen helfen. Die Verwendung eines Tageslichtprojektors gilt heutzutage als Standard, der aus keinem Unterricht, ob nun an Hoch- oder allgemein bildenden Schulen, wegzudenken ist. Allerdings stand diese Technik nicht immer zur Verfügung und sie wird in mittelfristiger Zukunft wohl auch nicht mehr im Unterricht verwendet werden, da sie mit der Zeit den Geruch des Antiquierten annehmen wird, vielleicht sogar schon hat. Computerisierte Techniken zur Projektion werden wohl die Zukunft bestimmen, wenngleich der Zeitpunkt, ab wann dies der Fall sein wird, noch nicht klar auszumachen ist. Mit der Einführung der Technik des An-die-Wand-Projizierens, ist jedoch auch eine Veränderung in der Lehrmethodik einhergegangen. Eine Bildbeschreibung im Plenum wurde plötzlich möglich, auch wenn das Bild nicht im Lehrbuch zur Verfügung stand. So wurde eine Lösung vom Lehr- und Arbeitsbuch möglich, die zuvor nicht möglich erschien. Die audiolinguale/audiovisuelle Methodik verdankt einen Großteil ihres Erfolges wohl auch diesen veränderten technischen Bedingungen. Über die Technik des Kopierens, oder auch zuvor des Hektographierens, ließe sich Ähnliches sagen. Mit den Methodiken ändern sich die Lehrwerke, gleichsam in einem nicht genau bestimmbar *invisible hand process*, wobei davon auszugehen ist, dass ein komplexes Bedingungsgefüge von Lehrwerk und Methode besteht.

Neuner verweist darauf, dass jede Lehrwerkbeurteilung von den Realitäten des DaF-Unterrichts in einem Land, einem Institut, einem Kollegium³⁴ abhängig ist. Zu diesen Realitäten gehören aber nicht nur gesellschaftliche, sondern auch technische. Wenn ein Lehrwerk nun aber immer neu beurteilt werden muss, weil das Bedingungsgefüge sich immer wieder neu ordnet, wird folgende Anmerkung von Bernd Kast wohl auch in Zukunft gelten können: Gäbe es *das* Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen. Es gibt es nicht³⁵. Die Konsequenz kann also bei der Frage von Methodik und Lehrwerk in DaF, wie ich denke, immer nur lauten: erneut fragen, neue Bedingungen erkennen, neue Methoden entwickeln.

4 Literaturverzeichnis

Funk, Hermann/Koenig, Michael: *Grammatik lehren und lernen*. 3. Auflage, Berlin u. a.: Langenscheidt (1995); [= Funk/Koenig 1995].

Heyd, Gertraude: *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2. überarbeitete u. erweiterte Auflage, Frankfurt/Main: Diesterweg (1991); [= Heyd 1991].

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 3., überarbeitete u. erweiterte Auflage, Berlin: Erich Schmidt (2002); [= Huneke/Steinig 2002].

Kast, Bernd: *Die vier Fertigkeiten*. In: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hrsg. v. Bernd Kast u. Gerhard Neuner. 2. Auflage, Berlin u. a.: Langenscheidt (1994), S. 42–55; [= Kast 1994].

Neuner, Gerhard: *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik*. In: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hrsg. v. Bernd Kast u. Gerhard Neuner. 2. Auflage, Berlin u. a.: Langenscheidt (1994), S. 8–22; [= Neuner 1994].

Ders.: *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen/Basel: A. Francke (2003), S. 225–234; [= Neuner 2003].

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. 7. Auflage, Berlin u. a.: Langenscheidt (2001); [= Neuner/Hunfeld 2001].

Ordner, Brigitte: *Alternative Methoden*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen/Basel: A. Francke (2003), S. 234–238; [= Ordner 2003].

Postmann, Paul R.: *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer (1991); [= Portmann 1991].

Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. 2. Auflage, München: Fink (2001); [= Storch 2001].

Vielau, Axel: *Die aktuelle Methodendiskussion*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen/Basel: A. Francke (2003), S. 238–241; [= Vielau 2003].

Anmerkungen

1 Vgl. Kap. 2.3 Die audiolinguale/audiovisuelle Methode.

2 Vgl. Kap. 2.2 Die direkte Methode.

3 Neuner 2003: S. 225.

4 Neuner befürwortet eine Zerlegung des Begriffs Methodik: Vorgeschlagen wird deshalb eine Unterscheidung von *approach* (theoretische Grundlage), *method* (Unterrichtsprinzipien und -strategien) und *technique* (spezifische Aktivitäten und Verfahren in der Unterrichtspraxis). (Ebd.) Ich denke, dass ich im Rahmen meiner Arbeit gleichwohl mit meiner, zugegebenermaßen schlichteren Definition von Methodik, das gesteckte Ziel besser erreichen kann.

5 Vielau 2003: S. 238.

6 Storch 2001: S. 20; Storch spielt in diesem Zitat auf drei zuvor von ihm definierte Dimensionen der Sprachbeherrschung an (vgl. ebd.: S. 19): Die *kommunikative Dimension* betreffe dabei die angemessene Verwendung der fremden Sprache, die *habituelle Dimension* drücke den Grad der Geläufigkeit der Sprache aus und die *kognitive Dimension* betreffe das Wissen, welches der Lerner über Sprache habe. Ich werde im Folgenden nicht wieder auf diese Begriffe zurückgreifen, denn eine Betrachtung, was von den vier Fertigkeiten in den jeweiligen Methodiken erwartet wird, impliziert ihre Inhalte.

7 Vgl. ebd.: S. 16.

8 Vgl. zu den vier Fertigkeiten Huneke/Steinig 2002: S. 109–135, Kast 1994, Portmann 1991: S. 58–66, Storch 2001: S. 15–20.

9 Vgl. Portmann 1991: S. 58 und Storch 2001: S. 16.

10 Vgl. Kast 1994: S. 42.

11 Vgl. zur Grammatik-Übersetzungs-Methode Funk/Koenig 1995, S. 34–41, Heyd 1991: S. 25–26, Huneke/Steinig 2002: S. 163–166, Neuner 2003: S. 227–228, Neuner/Hunfeld 2001: S. 19–32.

12 Glücklicherweise hat sich das Zehn-Wortarten-Schema und das rigide Zeitenverständnis, welches bei dieser Übertragung miteingeschleppt wurde, allidieweil, zumindest aus der Forschung, verflüchtigt.

13 Neuner/Hunfeld 2001: S. 29.

14 Vgl. zu dieser Kritik Neuner 2003: S. 228.

15 Vgl. zum Prozess der Hypothesenbildung über die Fremdsprache Storch 2001: S. 42–52, besonders S. 45–46, zur Lernaltersprache Huneke/Steinig 2002: S. 31–34.

16 Huneke/Steinig 2002: S. 166.

17 Vgl. zur direkten Methode Neuner 2003: S. 228, Neuner/Hunfeld 2001: S. 33–44.

18 Neuner 2003: S. 228.

19 Vgl. auch Neuner/Hunfeld 2001: S. 34.

20 Vgl. zu den beiden Methoden Funk/Koenig 1995: S. 41–48, Heyd 1991: S. 26–29, Huneke/Steinig 2002: S. 167–170, Neuner 2003: S. 228–229, Neuner/Hunfeld 2001: S. 45–69.

21 Gouin, Vertreter der Reformmethode, hatte bereits 1880 Vorläufer dieser *pattern drills* vorgeschlagen. (Vgl. Neuner 2003: S. 228)

22 Zit. n. Funk/Koenig 1995: S. 44.

23 Portmann 1991: S. 56.

24 Vgl. zur vermittelnden Methode Neuner 2003: S. 229–230, Neuner/Hunfeld 2001: S. 70–82.

25 Zit. n. Neuner/Hunfeld 2001: S. 77.

26 Vgl. zur kommunikativen Methode Funk/Koenig 1995: S. 48–55, Heyd 1991: S. 29–32, Huneke/Steinig 2002: S. 170–174, Neuner 2003: S. 230–232, Neuner/Hunfeld 2001: S. 83–105.

27 Neuner 2003: S. 231.

28 Heyd 1991: S. 30.

29 Neuner/Hunfeld 2001: S. 91.

30 Vgl. Heyd 1991: S. 31.

31 Vgl. zum interkulturellen Ansatz Huneke/Steinig 2002: S. 174–176, Neuner 2003: S. 232, Neuner/Hunfeld 2001: S. 106–127.

32 Vgl. zu den alternativen Methoden Ordner 2003 und Huneke/Steinig 2002: S. 104–108.

33 Vgl. Neuner 2003: S. 226–227 u. bes. S. 232–233.

34 Neuner 1994: S. 22.

35 Zit. n. ebd.

Nico Dorn: Methodiken des DaF-Unterrichts, in: textturen.de/methodiken-daf-unterricht/, 25. 2. 2019

Entstanden 2004, veröffentlicht 2005

DaF / Sprache / Germanistik / Linguistik / Grammatik / Unterricht