

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	5
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)

Folie 2-4

In den 1950er Jahren wurde das Erlernen einer modernen Fremdsprache immer wichtiger. Durch erweiterte internationale Handelsbeziehungen, Reiseverkehr sowie den wissenschaftlichen und kulturellen Austausch wurde das Erlernen verschiedener Sprachen notwendig für einen weit größeren Personenkreis: Das Fremdsprachenlernen verlor seinen Status als Elite-Bildung (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 45f.).

Folien 5-7

Wie bei der direkten Methode liegt der Fokus auch bei der audiolingualen Methode auf dem Hören und 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)“ (ebd., 45).

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.

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

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

Folie 8

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).

Folien 9-10

Eine Übung, an der sich die Idee des Strukturalismus in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht vereinfacht verdeutlichen lässt, ist die typische Satzmusterübung (vgl. dazu ebd.). 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 audiolingualen Methode nicht um authentische Sprechakte 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 war.

Folie 11

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

Folie 12

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 adressatengerecht zu verwenden. Dafür bekommen sie, wenn es ihnen gelingt, eine positive Verstärkung ihrer Umwelt: Ein Lächeln der Eltern, die gewünschte Auskunft am Bahnschalter oder das Lob eines Lehrers. Jede Mutter, jeder Vater und jede Lehrperson kann sich plastisch vorstellen, dass der Spracherwerb so funktionieren könnte, denn wer Erfolg mit einer Äußerung hat, ist motiviert, weitere Äußerungen zu produzieren (vgl. 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, ebenfalls 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 audiolingualen Methode

Folien 13-14

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. ebd., 53).

Werden die dafür herangezogenen Texte jedoch eingehender betrachtet, stellt man fest, wie wenig authentisch sie wirken. Das liegt vor allem an der Absicht, die sich hinter ihrer Funktion 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 [gerade thematisierte] Grammatikphänomen vorkommt“ (ebd., 164).

Es wird deutlich, wie bemüht man ist, in die Dialoge Grammatik einzubauen und darüber vernachlässigt, eine authentische Gesprächssituation herzustellen. Das zeigt zugleich, wie schwierig es sein kann, wenn Grammatik nicht mehr kontextlos (wie in der GÜM) vermittelt werden soll. 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 positiv assoziierte Eigenschaften wie z. B. Sprachkönnen (statt Sprachwissen) übernommen werden, 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 sich für den Lernenden ein Bezug zum Alltag herstellt. Deshalb werden „Sprachmuster der Grammatik [...] in Alltagssituationen eingebettet und dialogisch präsentiert“ (ebd., 61).

1.3. Das Sprachlabor

Folien 15-16

In den 1960er Jahren verbreiten sich in Deutschland die als neue technologische Errungenschaften gefeierten ersten Sprachlabore (vgl. Rösler 2012, 72). Diese ermöglichen Lernenden das Üben von Aussprache und Hörverstehen und das Nachsprechen von Grammatikmustern. Lernenden 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 Lehrkraft imitieren. Als positiv befand man unter anderem die Einzelarbeit von SchülerInnen 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 heraussuchen und mit der Arbeit beginnen“ (King et al. 1965, 17).

1.4. Kritik am Sprachlabor

Folie 17

Die technologische Errungenschaft fand aber nicht nur Befürworter. Kritik machte sich breit, da die gute Absicht der audiolingualen Methode, zum Sprechen anzuregen, als Laborsituation das genaue 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. Lernende 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“ (ebd., 8).

Folien 18-19

2. Die Audiovisuelle Methode

Folie 20

1954 konzipierte der Fremdsprachendidaktiker und Romanist Petar Guberina die audiovisuelle Methode. Für Guberina sollte das Sprechen in einem Sprachkurs nicht nur unter Berücksichtigung von Grammatik gelernt werden: „Ein 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 weiter, „die geschriebene Sprache benutzt ja doch die Elemente der gesprochenen“ (ebd.). Schriftliche Aufgaben ohne mündliche Beherrschung des Wortschatzes oder der Artikulation zu erteilen, erachtet er für nicht sinnvoll. Sprechenlernen über „echte“ Situationen wird zum Prinzip der audiovisuellen Methode. Anders als bei der audiolingualen Methode spielt bei dieser der Aspekt des Sehens eine entscheidende 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. Bild und Ton gehören zusammen wie Auge und Ohr. 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.

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

Wenn ein Kind seine Erstsprache 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 Spracherwerb also, Bedeutung durch ein Bild und das dazugehörige akustische Signal zu veranschaulichen (vgl. ebd., 186f.).

In Bezug auf die Methodendiskussion ist dies ein wichtiger Gedanke und wird in einigen der darauffolgenden Methoden und Ansätzen, wie bspw. dem kommunikativen Ansatz oder der Dramapädagogik, erneut aufgegriffen. Im übertragenen Sinne stehen dort echte Situationen in Form von Interaktionen, auf die reagiert werden soll, für das Bild nach 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 21-30

Der Ablauf des Unterrichts in der audiovisuellen Methode verläuft nach einer festgelegten 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 vom Lehrenden auf eine 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.

Folie 31

Wie die audiolinguale richtet sich auch die audiovisuelle Methode an der behavioristischen Lerntheorie aus. Reiz und Reaktion interagieren 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 audiolingualen Methode Bilder ersetzbar sind, da sie nur zur Abbildung 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).

Folie 32

Die Idee, über Bilder „echte“ Situationen in das Klassenzimmer zu bringen, zeigt 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. So ist es zwar das Ziel der audiovisuellen Methode, 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 neigen die Übungen zu Monotonie und Lesen wie Schreiben werden vernachlässigt (vgl. ebd.). Auch der Mündlichkeitsbegriff ist noch wenig reflektiert. Zwar wird viel gesprochen und gehört, aber die Normen der Schriftsprache bleiben erhalten. In der modernen Linguistik würde man sagen: Die Sprache ist medial mündlich, konzeptionell aber überwiegend schriftlich. Audiolinguale und audiovisuelle Methode haben also das Fremdsprachenlernen medial und visuell bereichert, den dominanten 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.

3. Literatur

- Busch, Albert/Stenschke, Oliver (2007): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Guberina, Petar (1991): Die Audio-Visuelle, Global-Strukturelle Methode. In: Batz, Richard / Bufe, Waltraud (Hg.): Moderne Sprachlehrmethoden. 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: 10.31816/Dhoch3.2018.110

 **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

