

LESŁAW TOBIASZ
University of Silesia, Katowice

WORTSCHATZARBEIT IN TRADITIONELLEN LEHRMETHODEN – VERSUCH EINER KRITISCHEN ANALYSE

This article analyses critically old traditional methods of teaching foreign language in relation to the work with L2 lexical items. In the first place the author discusses the didactical tendencies in German speaking countries. The analysis shows strong and weak aspects of the described teaching concepts and tries to answer the question if there is one especially effective method which supports the learning process of the foreign vocabulary. The author comes to the conclusion that such efficient teaching approach can't be found. The reason for it is the very complicated and individualized structure of the cognitive processes of foreign words acquisition. Therefore the best solution to the problem at hand here could be seen in the application of various teaching methods and techniques, in the activation of cognitive abilities of the learners and in the development of the learner autonomy.

Weil die Kommunikation in der Fremdsprache ohne Wörter nicht stattfinden kann, gehörte das Lernen der zielsprachlichen Vokabeln immer zu einem notwendigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Die Wortschatzarbeit war dabei stark von den im bestimmten Zeitraum dominierenden Lehrmethoden abhängig, die ihr ständig einen anderen Stellenwert beimaßen und ihre Rolle neu definierten. In dem Artikel werden die einzelnen Lehrmethoden hinsichtlich der Beschäftigung mit dem fremdsprachlichen lexikalischen Material einer kritischen Analyse unterzogen, wobei der Autor sein Hauptaugenmerk auf die didaktischen Tendenzen in den deutschsprachigen Ländern richtet. Die Analyse bleibt auf die älteren Lehransätze eingeschränkt, die vom ausgehenden Mittelalter bis in die 70-er Jahre des 20. Jahrhunderts entstanden sind. Die neueren und alternativen Lehransätze werden nicht besprochen, was einerseits aus Platzgründen geschah, andererseits durch den spezifischen Charakter neuerer und vor allem alternativer Lehrtechniken begründet werden kann, die einer Sonderanalyse bedürften. In der kritischen Analyse werden starke und schwache Seiten der einzelnen Lehrkonzepte hervorgehoben und gegeneinander abgewogen, die Lehransätze werden miteinander in Bezug auf die Wirksamkeit der Wortschatzarbeit verglichen und letztendlich wird auch versucht, die Frage zu beantworten, ob es eine für

die Aneignung des fremdsprachlichen Wortschatzes besonders effiziente Lehrmethode gäbe.

1. Frühe Lehransätze

Obwohl die Geschichte des schulmäßig erteilten Unterrichts in den neuen Sprachen und somit auch der Lehrmethoden um die Mitte des vorigen Jahrhunderts beginnt, wurden neue Sprachen auch früher gelernt, was man schon nach dem Ausklingen des Mittelalters beobachtet, als die Bedeutung der Nationalsprachen aufgewertet wurde. Die Fremdsprachen lehrten zwar zum großen Teil private Tutoren, die bei den Lernerfamilien angestellt waren; der Fremdsprachenunterricht fand aber ebenfalls in manchen Schulen statt. Die in dieser Zeit geschriebenen Lehrwerke zeichnen sich nicht selten neben den Prinzipien der Grammatik-Übersetzungs-Methode durch die Lehrkonzepte, die eigentlich im schulmäßigen Fremdsprachenunterricht erst in den neueren Methoden eine große Beachtung finden. So sind die Texte sehr realitätsnah und oftmals dialogisch aufgebaut, die Grammatik spielt nicht selten eine untergeordnete Rolle, die Wörter werden mit Hilfe des Zeigeverfahrens semantisiert und durch die Ausführung von Handlungen eingepägt. Zu den Autoren dieser ersten fremdsprachendidaktischen Ideen gehörten u.a. Holyband, Webbe und Comenius. Das Lehrkonzept des letztgenannten sah außer einer sorgfältig durchdachten systematischen Sprachvermittlung auch die ganzheitliche Entwicklung des Weltbildes des Lerner vor (zu den früheren Lehrkonzepten s. Edmondson, House 1993: 50–55).

2. Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM). Bedeutung der Übersetzung in der Wortschatzarbeit

Diese früheren Lehransätze stellen aber noch nicht die Methoden im modernen Sinne dar, die als konkrete didaktische „Pakete“ aufgefasst werden können, durch die „... das Lehrziel, Lehrkonzept, Lehrprinzipien, Übungsformen und möglicherweise exemplarische Materialien vorgegeben sind“ (s. ebenda: 107. Die Definition der Lehrmethode ist aber nicht einheitlich, s. dazu auch Eppert 1973: 217f).

Die erste unter diesen Lehrmethoden, die sog. Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) wurde in Europa im 19. Jahrhundert für den neusprachlichen Unterricht in den Gymnasien entwickelt. Schon ihre Bezeichnung sagt viel über die im Fremdsprachenunterricht zu realisierenden Lehrziele und Lehrstrategien aus. Das Hauptaugenmerk gilt nämlich der deduktiven Vermittlung der grammatischen Regeln und den Übersetzungen, zunächst aus der Zielsprache in die Muttersprache, später ebenfalls umgekehrt. Die Übungen sollten dem Lerner dazu verhelfen, grammatische Regeln in einzelnen Sätzen, Satzteilen oder Wörtern anzuwenden. Die Sätze, aus denen die Übungen gebaut sind, „... stehen in keinem Zusammenhang untereinander, sondern sind nur nach ihrem grammatischen Inhalt zusammengestellt“ (Neuner, Hunfeld 1993: 29), z.B. als Übung zu den Präpositionen mit dem Dativ.

Der Wortschatz der Zielsprache wird in Form von zweisprachigen Vokabelgleichungen präsentiert und auf dieselbe Weise memoriert. Weil die Übungen vor allem dem grammatischen Training dienen, können die zielsprachlichen Wörter erst in den Texten effektiv gelernt werden. Die Texte stellen dabei keine Dialoge dar, die den Lerner zu der zielsprachlichen Kommunikation im Alltag befähigen. Sie sind eher literarische Texte ausgewiesener Autoren. Die Aufgabe der Lerner besteht darin, sie in ihre Muttersprache zu übersetzen. Zudem sollten die literarischen Texte den Schüler mit geistigen Leistungen, kulturellen Werten und landeskundlichen Besonderheiten der Sprachgemeinschaft vertraut machen. Diese gilt es, aufzunehmen und zu verstehen. Die einfacheren, mehr an den Alltagsthemen orientierten Texte – die jedoch weiterhin keine Dialoge sind – werden aus der Muttersprache in die Zielsprache übersetzt. Die Schüler schreiben überdies Aufsätze, deren Themen ebenfalls den Alltagssituationen entnommen werden. Zu der Leistungskontrolle werden neben Hin- und Herübersetzungen sowie Aufsätzen auch andere Lerntechniken eingesetzt wie Fragen zum Text, Textnacherzählung und Weiterschreiben des Textes, wobei die Aufgabe des Lerners in zwei letztgenannten Verfahren oft durch die Vorgabe von Stichwörtern gesteuert und erleichtert wird. Die graphemische Gestalt der Wörter wird eingeübt, indem die Lerner Diktate schreiben (s. ebenda: 26f).

Typisch für die GÜM ist, dass eindeutig die geschriebene Sprache bevorzugt wird. Oft werden auch die Übersetzungen in schriftlicher Form durchgenommen. Dass man sich für die frei gesprochene Sprache nicht interessiert, zeigt sich unter anderem darin, dass man im Unterricht die mündliche Kommunikation nicht übt und allen aus einer solchen Zielsetzung sich ergebenden didaktisch-methodischen Fragen, zum Beispiel der Frage einer systematischen Ausspracheschulung keine Aufmerksamkeit schenkt. Der Lerner baut eher von den Einzelheiten der Zielsprache ausgehend Schritt für Schritt das Gesamtsystem auf. Dies geschieht zugleich durch eine bewusste Einsicht in das zielsprachliche grammatische und lexikalische System.

Die Bevorzugung der schriftsprachlichen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens und zugleich die Vernachlässigung der mündlichsprachlichen Fähigkeiten des Hörverstehens und Sprechens rief Ende des 19. Jahrhunderts eine starke Kritik der GÜM hervor. Man behauptete, dass eine starre Anwendung von Regeln zur ebenso starren Verknüpfung einzelner Wörter oder Satzteile führe. Damit wird aber nie der Gehalt einer wirklichen Aussage vermittelt. Kritisiert wurde auch das mechanische, demotivierende Auswendiglernen von grammatischen Regeln und zweisprachigen Vokabelverzeichnissen sowie die dominierende Stellung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht (zu der Kritik der GÜM s. Neuner, Hunfeld 1993: 31f).

Trotz der Kritik haben sich Elemente der GÜM bis heute durchgesetzt. „Insbesondere zwei Lernprinzipien haben immer noch eine gewisse Gültigkeit: dass das Sprachenlernen ein kognitiver Prozess ist und dass eine Fremdsprache durch die Muttersprache gelernt wird“ (Edmondson, House 1993: 109). Diese Lernprinzipien wurden sogar durch die neuen psycholinguistischen und neurolinguistischen Befunde bestätigt (vgl. Butzkamm 1978, Butzkamm 1980, Butzkamm 2002).

Das effiziente Wörterlernen wird durch die kontrastive Vermittlung kultureller und landeskundlicher Informationen ermöglicht. Die Semantisierungs- und Behaltensprozesse werden in einem hohen Maße durch die originalen zielsprachlichen Texte,

unter denen oft literarische Texte vorkommen, erleichtert. Die Hin- und Herübersetzungen vermitteln die Einblicke sowohl in die Kultur als auch in syntaktische und lexikalische Systeme der Zielsprache (vgl. Butzkamm 2002: 268–279). „Die Lerner müssen beim Übersetzen aus der ausgangssprachlichen Formulierung (Oberflächenstruktur) die nichtsprachliche Bedeutung (semantische Tiefenstruktur) abstrahieren und diese in einer der möglichen zielsprachlichen wiedergeben“ (Rohrer 1978: 91) (sog. Textrekonstruktion), was sehr stark kognitive Leistungen fordert sowie zur Herstellung der mentalen Relationen zwischen den muttersprachlichen und zielsprachlichen Wortrepräsentationen beiträgt. Dieselbe Feststellung gilt auch für das Herübersetzen. Außerdem sensibilisieren die Übersetzungen für die lexikalischen Strukturen der Muttersprache.

Anhand der obigen Ausführungen wird es ersichtlich, dass die zielsprachlichen Wörter, obwohl sie in Vokabelgleichungen dargeboten werden, vor allem in zusammenhängenden Texten semantisiert, wieder erkannt und produziert werden. Der textuelle Zusammenhang wirkt sich auch sehr positiv auf die Behaltensleistungen aus. Weil die Wörter somit praktisch nicht isoliert und in semantischen Verknüpfungen gelernt werden, ist die oben dargestellte Kritik an der GÜM nur in einem eingeschränkten Maße angebracht.

Die Methode hat aber bestimmte Nachteile, deren Abschaffen eine mehr interessante und effektive Gestaltung der Wortschatzarbeit ermöglicht. Dazu gehört die oben erwähnte Vernachlässigung des Sprechens und Hörverstehens. Dies führt zur mangelhaften Beherrschung der Lautgestalt der Wörter und hat zur Folge, dass der Lerner nicht zur mündlichen Kommunikation in der Zielsprache befähigt wird, weil das fehlerfreie Lesen oder Nacherzählen der Texte noch nicht eine gleich gute Produktion textunabhängiger mündlicher Äußerungen gewährleistet. Zu kurz kommt auch der alltägliche Wortschatz. Es gibt kaum Dialoge und Übungen, in denen bestimmte Wörter oder Wortverbindungen (z.B. Kollokationen) trainiert würden. In den Übungen werden vor allem grammatische Regeln praktisch angewendet. Durch Fehlen der Wortschatzübungen wird die Aufnahme und Behalten der zielsprachlichen Vokabeln mit Hilfe der Texte weitgehend erschwert. Weil die Wörter zudem wenig systematisch eingeführt werden und eher eine untergeordnete Rolle in Bezug auf die Grammatik spielen, ist der Lerner oft auf sein unvollkommenes Sprachgefühl angewiesen. Als Nachteil der Methode soll ebenfalls bewertet werden, dass die neuen Vokabeln dem Lerner immer vorgegeben werden. Dadurch geht ein wichtiger Aspekt der Textarbeit verloren. Der Lerner muss nämlich die unbekanntenen zielsprachlichen Bedeutungen nicht mehr selbständig mit Hilfe entsprechender Techniken der Textanalyse erschließen. Während die Selbständigkeit und bestimmte soziale Lernformen wie Gruppen- oder Partnerarbeit, die im Lehrkonzept der GÜM kaum enthalten sind, sehr stark die Lerner motivieren und zu der affektiven Besetzung des Fremdsprachenunterrichts beitragen, verursacht ihr Fehlen eher Demotivierung und oftmals Langeweile. Die interessanten originalen Texte können daran wenig ändern, insbesondere dann, wenn sie aus dem Lehrwerk die Texte verdrängen, mit denen die alltäglichen Interessen der Lerner angesprochen werden, und dazu nur deswegen, weil sie in Form eines Dialogs oder Zeitungsberichts abgefasst sind.

3. Direkte Methode (DM)

Die Kritik an der GÜM trug in den 70-er Jahren des 19. Jahrhunderts zu der Entwicklung der direkten Methode (DM) bei. In der direkten Methode wird die Fremdsprache nicht mehr als ein formales System, sondern als ein Kommunikationsmittel begriffen. Ihre Lehrstrategien zielen folglich darauf ab, den Lerner zur aktiven Kommunikation in der Zielsprache zu befähigen. Der Lerner beherrscht die Fremdsprache, indem er den Lehrer nachahmt und sich die zielsprachlichen Regeln intuitiv erschließt (induktives Lehrverfahren). Dies bedeutet zwar nicht, dass z.B. die grammatischen Regeln völlig aus dem Unterricht gestrichen werden. Weil sie aber am Ende einer Unterrichtseinheit stehen, beschränkt sich ihre Rolle lediglich auf die Bestätigung und Zusammenfassung des intuitiv erworbenen Wissens. Die Muttersprache wird als ein Störfaktor empfunden. Deswegen lässt die direkte Methode die Übersetzung nur ausnahmsweise und in besonders schwierigen Fällen zu. Das Übersetzen in fremde Sprachen wird eher als eine Kunst betrachtet, die sich nachteilig auf den freien Gebrauch der Wörter auswirkt (s. Denninghaus 1965: 11). Außerdem besagt schon die Bezeichnung *direkte Methode*, „... dass die Fremdsprache „direkt“, d.h. ohne das störende Dazwischentreten der Muttersprache vermittelt werden soll“ (Neuner, Hunfeld 1993: 33). Durch das induktive Lernen und das Ausschalten der Muttersprache will man im Fremdsprachenunterricht eine Lernsituation schaffen, in der die zielsprachlichen Strukturen auf eine ähnliche Weise wie die muttersprachlichen interiorisiert werden. In dem Vorgehen kommt der Glaube zum Ausdruck, dass eine Zielsprache identisch gelernt werden kann wie die Muttersprache erworben wurde. Man muss dafür lediglich entsprechende Voraussetzungen schaffen (s. ebenda: 33).

Der Verzicht auf die Muttersprache soll dem Lerner den Aufbau eines unabhängigen zielsprachlichen lexikalischen Systems ermöglichen. Dabei spielt eine bedeutende Rolle das assoziative Denken. Der Lerner verbindet nämlich bestimmte lautliche Äußerungen der Zielsprache mit geistigen Vorstellungen oder Erinnerungen. Sehr wichtig – vor allem in der mehr fortgeschrittenen Unterrichtsphase – erscheinen auch Assoziationen, die unter den mentalen Repräsentationen der zielsprachlichen Wörter vorkommen. Damit aber diese Assoziationen zwischen den Wortformen und den geistigen Vorstellungen überhaupt entstehen, ist ein bestimmtes Semantisierungsverfahren erforderlich. Zum großen Teil wird es durch das Lehrprinzip der Anschaulichkeit gekennzeichnet. So werden die zielsprachlichen Bedeutungen aufgenommen, indem konkrete Objekte vorgezeigt und benannt werden. Wenn diese Objekte im Klassenraum nicht vorhanden sind, werden visuelle Hilfsmittel wie z.B. Bilder, Wandbilder, Dias u.ä. verwendet. Auch einfache Tätigkeiten, die vom Lerner ausgeführt und benannt werden, können bestimmte Vorstellungen hervorrufen. Außer diesen anschaulichen Semantisierungsverfahren werden die zielsprachlichen Vokabeln ebenfalls mit Hilfe von Definitionen, typischen Kontexten, Synonymen und anderen einsprachigen Worterklärungen aufgenommen.

Die oben genannten Semantisierungstechniken weisen jedoch Nachteile auf, die oft eine falsche Bedeutungserschließung zur Folge haben (s. Butzkamm 2002: 44ff). Ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht führt aufgrund der neueren psycholinguis-

tischen Erkenntnisse nicht zu einer vollständigen Verdrängung der Muttersprache und somit nicht zu einem problemlosen Aufbau des koordinierten Sprachsystems. Zudem scheint es äußerst fragwürdig zu sein, warum der Lerner seine muttersprachlichen Konzepte nicht als Lernhilfe verwenden dürfte. „Die wesentliche Aufgabe der Wortschatzarbeit liegt weniger darin, neue Bedeutungen zu lehren/lernen, sondern viel mehr darin, Bedeutungsunterschiede zwischen den ausgangs- und zielsprachlichen Wörtern und semantischen Strukturen zu erklären/verstehen und zu lehren/lernen“ (Scherfer 1989: 43).

Als positiv zu bewerten ist dagegen eine starke Berücksichtigung des alltäglichen Wortschatzes, der in Dialogen und Anekdoten dargeboten wird. Diese Dialoge sollten den Lerner zu der zielsprachlichen Kommunikation in typischen Alltagssituationen befähigen. Diese kann aber erst dann stattfinden, wenn der Lerner einerseits eigene Äußerungen produziert, andererseits jedoch auch fremde Texte versteht. Deswegen werden im Fremdsprachenunterricht vor allem mündlichsprachigen Fähigkeiten des Sprechens und Hörverstehens geübt. Zu den wichtigsten Übungsformen gehören einsprachige Übungen, Nacherzählungen und Gespräche über die Lektüre. Eine große Bedeutung kommt auch der Schulung der Aussprache zu.

Anhand der obigen Ausführungen wird es deutlich, dass man zwar mit Lehrprinzipien und Lehrkonzept der DM bestimmte Unzulänglichkeiten der GÜM beseitigen konnte; zugleich bezeugte aber die totale Abwendung von dem Lehrkonzept der GÜM eine falsche Einschätzung der kognitiven Lernprozesse. In diesem Zusammenhang soll auch der Verzicht auf die Muttersprache gesehen werden, der man eine lernförderliche Rolle ganz aberkennen wollte (s. auch Edmondson, House 1993:109f; Neuner, Hunfeld 1993: 33–44).

4. Audiolinguale Methode (ALM)

Die audiolinguale Methode (ALM) ist aus dem in den USA während des Zweiten Weltkriegs entwickelten „Army Specialised Training Programm“ entstanden. Innerhalb dieses Programms wurden Soldaten in einem viel kürzeren Zeitraum als in der Schulpraxis vor allem „exotische“ Sprachen wie Japanisch, Chinesisch usw. vermittelt. Das Lehrkonzept wurde auf der linguistischen Grundlage des amerikanischen Strukturalismus entworfen und nach dem Krieg um behavioristische Lernprinzipien erweitert. Die Entstehung der ALM wurde durch eine verstärkte Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen in der Nachkriegszeit begünstigt. Die Sprachwissenschaftler glaubten, dass sie eine Lehrmethode entwickelt haben, mit der man eine Fremdsprache für Kommunikationszwecke relativ schnell beherrschen kann.

Ähnlich wie die DM soll die ALM vor allem zur Kommunikation in der Fremdsprache befähigen und somit mündlichsprachige Fähigkeiten vermitteln, wobei dem Sprechen das Hörverstehen vorausgeht. Weil jede Sprache ein ihr spezifisches Formensystem besitzt, werden die Übersetzungen nur als letzter Ausweg herangezogen. R. Lado, ein Vertreter der ALM schreibt dazu sogar: „Im allgemeinen wird man lieber eine Klasse über die Bedeutung eines Wortes, dessen Aussprache sie gelernt hat, im

Unklaren lassen, als dass man zur Übersetzung greift" (Lado 1973: 166). Die Bedeutung der zielsprachlichen Wörter wird demzufolge durch verschiedene einsprachige Semantisierungsverfahren wie Beispielsätze, Hinweise auf einzelne bekannte Wörter u.a. erklärt. Eine wichtige Rolle spielt das Prinzip der Anschaulichkeit, das in der Verwendung der Bilder, Zeichnungen und des Zeigeverfahrens als Semantisierungshilfen zum Ausdruck kommt (s. ebenda: 166–176; s. auch Doyé 1975: 39–53). Den Ausbau des Wortschatzes ermöglicht wiederum die Kenntnis der Wortbildungsmuster und Wortfamilien. Die Hauptquelle für die Wortschatzerweiterung stellt jedoch das Lesen ausgewählter Lektürestellen dar (s. Lado 1973: 177).

„Bei der Wortschatzvermittlung wird unterschieden zwischen einfachen Wörtern, die denen der Muttersprache in Form, Verteilung und Bedeutung ähnlich sind und den Wörtern, deren Beherrschung aufgrund der interlingualen Unterschiede dem Lerner schwer fällt, wobei nicht alle kontrastiven Unterschiede zu den gleichen Lernschwierigkeiten führen müssen" (ebenda: 165). Damit diese Lernprobleme richtig erkannt und wenigstens teilweise beseitigt werden, sollten die Strukturen zweier Sprachen verglichen und sämtliche Erscheinungsformen festgestellt werden, in denen sie voneinander abweichen. Deshalb werden die Erkenntnisse der kontrastiven Linguistik zu einem wichtigen Lernfaktor im Fremdsprachenunterricht.

Die zielsprachlichen Vokabeln werden in Satzmusterübungen (pattern drill), Substitutionsübungen, Lückentexten sowie durch das Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen verfestigt und abgerufen. In der Weise des Aufbaus der pattern drill-Übungen spiegelt sich sehr deutlich der Einfluss der behavioristischen Lerngesetze wider. Die sich wiederholenden syntagmatischen Strukturen (stimuli), in denen nur bestimmte Elemente ausgetauscht werden, sollten beim Lerner die Ausbildung von sprachlichen Gewohnheiten hervorrufen. Die Ausbildung dieser Gewohnheiten erfolgt dabei am wirkungsvollsten, wenn korrekte Antworten (responses) durch den Lehrer bestätigt werden. Die Fehlerkorrektur erweist sich als weniger lernförderlich. Sehr wichtig ist außerdem, wie die Antwortreaktion praktiziert wird. Je häufiger dies geschieht, „... um so tiefer prägt sie sich ein und um so länger erinnert man sich ihrer unter der Voraussetzung, dass die anderen Faktoren unverändert bleiben" (ebenda: 61). Das intensive Üben der lexikalischen Strukturen soll dazu beitragen, dass sie automatisch bei bestimmten Reizstimuli – wie z.B. eine sprachliche Äußerung oder eine Lernsituation – aus dem Gedächtnis abgerufen werden („overlearning"). Man glaubte dabei, dass die Übungen besonders effizient im Sprachlabor durchgeführt werden können (s. ebenda: 232–260).

Obwohl der Lerner zur sprachlichen Bewältigung der Alltagssituationen vorbereitet werden soll, wird die Einführung der neuen zielsprachlichen Vokabeln nicht selten in einem hohen Maße den Anforderungen der Grammatik untergeordnet, die bei der Anlage der Lernstoffprogression in der ALM die tragende Rolle spielt. Dies geschieht selbst dann, wenn die Grammatik „... nicht in die Lektionen integriert wird und in den Übungen die Kategorien nicht benannt werden ..." (s. Neuner, Hunfeld 1993: 56). Die Anpassung der lexikalischen Strukturen in das jeweilige Pensum einer Lektion verursacht, dass die vorwiegend als Dialoge dargebotenen Texte nicht immer „natürliche" Gespräche wiedergeben. Die pattern drill-Übungen, in denen der Gebrauch

der Wörter und grammatischer Regeln trainiert wird, führen oft zu Langeweile, weil sie auf mechanischer Wiederholung der zielsprachlichen Strukturen beruhen und somit eine aktive kognitive Teilnahme der Lernenden am Fremdsprachenunterricht ausschließen. In der ALM wird überdies die Bedeutung der äußeren Reizstimuli für den Verlauf der Lernprozesse eindeutig überbewertet. Die Muttersprache wird dagegen als Störfaktor betrachtet und unterbewertet. Außerdem werden die kognitiven Fähigkeiten der Lerner durch das Bilden der Analogien nur teilweise gefordert. Dieses Verfahren verbirgt in sich dazu noch die Gefahr falscher Semantisierungsprozesse. Zudem hat sich das Sprachlabor als technisches Hilfsmittel nicht wie erwartet bewährt, was „... ein Grund dafür ist, dass [es] zur Zeit nur in geringem Maß für den Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird“ (Edmondson, House 1993: 111).

Als positiv zu bewerten ist neben dem intensiven Training der Lautgestalt der Wörter und der kommunikativen Ausrichtung des audiolingualen Fremdsprachenunterrichts – die aber anhand der obigen Ausführungen nur unvollständig realisiert werden kann – die Aufmachung (Layout) der Texte, die deutlich gegliedert sind und in denen wichtige Informationen mit besonderer Druckschrift hervorgehoben werden. Eine große Bedeutung wird außerdem dem Sprachstil oder dem Sprachregister beigemessen. Auch die oben kritisierten pattern-drill-Übungen können zum Einüben der zielsprachlichen Vokabeln und der grammatischen Regeln erfolgreich eingesetzt werden, mit der Voraussetzung aber, dass sie nur einen kleinen Teil des Übungsrepertoires ausmachen.

5. Audiovisuelle Methode (AVM)

Die audiovisuelle Methode (AVM) entstand in Frankreich in den 50-er Jahren. Sie wurde von P. Guberina konzipiert und erstmals vom CREDIF (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français) in Form des Französischlehrwerks „Voix et Images de France“ (1961) verwirklicht. Der Name der Methode wie auch der Titel des Buches weisen deutlich auf die Grundlagen des Lehrkonzepts hin. Die audiolingualen Lehrstrategien sollten dem Lerner dazu verhelfen, dass er Assoziationen zwischen Lauten und Bildern herstellt. Die Verbindung zwischen den visuellen und akustischen Reizen wird durch die gleichzeitige Präsentation eines Bildes oder einer Bilderfolge (film strip) und eines auf Tonband aufgenommenen Dialogs geschaffen. Dadurch entsteht eine Bedeutungseinheit (semantische Einheit), die aber erst dann dauerhaft eingepägt wird, wenn die Sequenzen von Bild und Text mehrfach wiederholt werden (Konditionierungsprozess). In Bezug auf den ganzen Text, der vor allem in Dialogform angelegt wird, bedeutet dies, dass er auswendig gelernt werden muss. Nach dem Beherrschen des Dialogs sollen sich die Lerner von der visuell-akustischen Vorgabe lösen und eigene Dialoge zu den Bildern produzieren bzw. die Szene im Rollenspiel nachahmen. In den Satzmusterübungen (pattern drills) werden hauptsächlich grammatische Strukturen trainiert, die ähnlich wie in der ALM induktiv erschlossen werden. Die AVM weist außerdem noch weitere Ähnlichkeiten mit der ALM auf: Ihre Lehrstrategien sollen den Lerner zur sprachlichen Bewältigung der

Alltagssituationen befähigen. Deswegen kommt dem Hörverständnis und dem Sprechen eine besonders wichtige Rolle zu, wobei das Hörverständnis als Vorbereitung auf das Sprechen betrachtet wird. Das Schreiben und das Lesen werden erst im späteren Verlauf des Kurses in den Fremdsprachenunterricht miteinbezogen. Eine große Bedeutung wird der Schulung der korrekten Aussprache beigemessen. Die Muttersprache wird als Störfaktor betrachtet und deswegen grundsätzlich vermieden. Der Lehr- und Lernprozess werden durch den Einsatz der technischen Hilfsmittel unterstützt wie Diaprojektor, Tonbandgerät und Sprachlabor. In den beiden Methoden soll die Fremdsprache durch Ausbildung der sprachlichen Gewohnheiten aufgrund der sich wiederholenden stimulus-respons-Reaktionen beherrscht werden, wobei in der ALM der Schwerpunkt auf der Konditionierung des automatischen Gebrauchs von Strukturen liegt, in der AVM dagegen auf der Konditionierung der Verbindung zwischen akustischem und visuellem Lernmaterial.

Weil die Bedeutungen der zielsprachlichen Wörter vor allem durch Bilder erklärt werden und somit das Deuten, wiederholtes Anhören einzelner Textpassagen, Fragen und Antworten sowie andere einsprachige Vokabelerklärungen nur eine Hilfsfunktion in den Semantisierungsprozessen ausüben, ist es wichtig, dass man „... durch Weglassen von unwichtigen und ablenkenden Details und durch konzentrierte Darstellung der „situativen Stimuli“ weitgehende Eindeutigkeit erreicht“ (Strack 1973: 35).

Trotz dieser Forderung bleibt die Semantisierung in der AVM weiterhin problematisch, weil sich viele lexikalische Strukturen nicht durch Bilder bzw. Bildersequenzen erklären lassen, was besonders auf den abstrakten Wortschatz und komplexe lexikalisch-grammatische Muster zutrifft. Dies verursacht eine weitgehende Vereinfachung, Sinnentleerung und Künstlichkeit der dargebotenen Texte sowie führt zur Marionettenhaftigkeit der Lehrbuchfiguren. Die kognitiven Fähigkeiten der Lerner werden kaum gefordert. Die grammatischen Satzmusterübungen widersprechen in hohem Maße der Forderung nach Mündlichkeit, Situativität und Authentizität der Sprache, weil sie an einer starren Grammatikprogression festhalten und eher formalsprachliche, künstliche Strukturen präsentieren, deren ständiges Wiederholen Langeweile zur Folge hat. Weil durch die Konditionierung der Verbindung zwischen der Lautgestalt der Wörter und den Bildern sich nur verhältnismäßig einfache semantische Konzepte im Gedächtnis aufbauen lassen, ist die daraus resultierende, oben erwähnte Banalisierung der Dialogtexte ein weiterer demotivierender Faktor. Überdies wird die Rolle des Lehrers auf die des Medientechnikers eingeschränkt.

Die visuellen Lernstimuli, deren Bedeutung in der AVM besonders hervorgehoben wird, können aber erfolgreich in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts und in Kindergruppen eingesetzt werden. Die Semantisierungsprozesse sollten dabei aber um bestimmte Techniken des Bedeutungserschließens wie z.B. Übersetzungen erweitert werden. In mehr fortgeschrittenen Phasen des Fremdsprachenunterrichts tragen Bilder bzw. Bildersequenzen zu einer mehr interessanten Gestaltung der Unterrichtspraxis bei und sind oft Anlässe zur freien Produktion der zielsprachlichen Texte. Es ist jedoch wichtig, dass die dargebotenen Bilder im Zusammenhang zu dem Inhalt der analysierten Texte stehen und nicht von deren lexikalischen Strukturen ablenken und somit das Lehrwerk nur um visuelle Effekte bereichern. Der vernünftige

Einsatz der technischen Hilfsmittel kann ebenfalls lernförderlich bei der Vermittlung des zielsprachlichen Wortschatzes sein (s. Freudenstein 1970: 26–41; Heyd 1991: 26–29; Neuner, Hunfeld 1993: 62–69; Edmondson, House 1993: 111ff).

6. Abschließende Bemerkungen

Anhand der obigen Ausführungen kommt man zu der Schlussfolgerung, dass es nicht eine Lehrmethode gibt, die ein Allheilmittel gegen Defizite der Wortschatzarbeit liefert. Jedes Unterrichtskonzept enthält neben interessanten lernförderlichen Semantisierungstechniken auch Lehr- und Lernvorschläge, deren praktische Anwendung in der Unterrichtspraxis eher zu fraglichen Resultaten führt. Das Erlernen einer Fremdsprache scheint aufgrund neuerer wissenschaftlicher Forschungen ein zu komplexer kognitiver Prozess zu sein (s. Rickheit, Sichelschmidt, Strohner 2002: 141–150; Stork 2003: 68–79), als dass es allein mit Hilfe eines älteren didaktischen Konzeptes effizient unterstützt werden könnte. Individuelle Unterschiede im Erwerb der zielsprachlichen Strukturen (s. Riemer 1999) stellen ein weiteres bedeutendes Lehrhindernis dar. Somit könnte die bestmögliche Lösung der Frage der erfolgreichen Wortschatzarbeit in der Heterogenität der Lernverfahren und -strategien gesehen werden. Die kognitiven Fähigkeiten der Lerner sollten dadurch aktiviert werden, dass im Klassenzimmer über die Strukturen der Sprache nachgedacht wird, die Grundinformationen über den Verlauf der Gedächtnisprozesse vermittelt und die einzelnen Lernverfahren bewusst entdeckt und angewendet werden (s. Gnutzmann 1997). Der Lernende wird darauf vorbereitet, interkulturelle Bedeutungsunterschiede wahrzunehmen (s. Luchtenberg 2001). Das Sprachenlernen wird als eine Art soziale Integration aufgefasst, als ein autonomer Lernprozess, in dem individuelle Lernstile in einem möglichst großen Ausmaß mitberücksichtigt werden und in dem die Muttersprache der Lerner nicht um jeden Preis verdrängt, sondern eher als eine Lernhilfe betrachtet wird.

Literatur

- Butzkamm, W. (1978). *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Butzkamm, W. (1980). *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.
- Denninghaus, F. (1965). Probleme der einsprachigen Bedeutungserklärung. *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 12, 9–22.
- Doyé, P. (1975). *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Dortmund: Schroedel.
- Edmondson, W., House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke.
- Eppert, F. (1973). *Lexikon des Fremdsprachenunterrichts. Zu Praxis und Theorie des Lehrens und Lernens von Zielsprachen*. Bochum: Kamp.

- Freudenstein, R. (1970). Lernpsychologische Aspekte im neusprachlichen Unterricht: Die Bedeutung der Gesetze Lados für den Erwerb fremdsprachlicher Fertigkeiten. *Der fremdsprachliche Unterricht* 4, H. 16, 26–41.
- Gnutzmann, C. (1997). Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44 (3), 227–236.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Lado, R. (1973). *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber.
- Luchtenberg, S. (2001). Language(s) and Cultural Awareness: Ein Thema für die Fremdsprachenlehrerausbildung? *Neusprachliche Mitteilungen* 54/3, 130–138.
- Neuner, G., Hunfeld H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Rickheit, G., Sichelschmidt, L., Strohner, H. (2002): *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Riemer, C. (1999). Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: die Einzelgänger-Hypothese. In E. Białek, E. Tomiczek (Hrsg.), *Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*, 129–147. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Rohrer, J. (1978). *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp.
- Scherfer, P. (1989). Zwei Anregungen für kreatives Wortschatzlehren und -lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, H. 100, 43–45.
- Stork, A. (2003). *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Strack, W. (1973). *Fremdsprachen audiovisuell*. Bochum: Kamp.