

In Abbildung 6.5 (vgl. Ellis 1985, 276) wird zunächst zwischen „externen“ und „internen“ Lernfaktoren unterschieden – eine Unterscheidung, die (wie oben erwähnt) die Opposition zwischen einer behavioristischen und einer kognitiven Betrachtung widerspiegelt.

Der Begriff „Input“ wird unter externen Faktoren aufgeführt – als Bezeichnung für alle fremdsprachlichen Erfahrungen, die von einem Lerner gemacht werden. „Output“ bezeichnet Lernerperformanz in der Zielsprache. Bei den internen Faktoren wird zwischen Fähigkeiten unterschieden, die bei **allen** Lernenden vorhanden sind und solchen, die von Individuum zu Individuum variieren. Ersterer sind in Kapitel 5 mit Bezug auf Chomskys Theorie des Erstspracherwerbs aufgeführt und werden mit Bezug auf den L2-Lerner in den Kapiteln 8 und 9 ausführlich diskutiert. Letztere bilden das Thema des vierten Teils dieses Buches (Kapitel 10 und 11). In Abbildung 6.5 ist die Möglichkeit eingebaut, daß Merkmale der Lernumgebung und des Inputs einen Einfluß auf individuelle Unterschiede haben können. Der Fremdsprachenunterricht als „Lernumgebung“ wird ausführlich in Kapitel 13 untersucht.

Kapitel 7

Fremdsprachenlehrmethoden

Nach einer kurzen Erklärung des Begriffs „Methode“ werden in diesem Kapitel einige Lehrmethoden, deren Einfluß auch heute noch deutlich spürbar ist, in ihrer historischen Reihenfolge kurz charakterisiert. Danach sollen die direkten oder indirekten Verbindungen aufgezeigt werden, die zwischen den in den Kapiteln 5 und 6 dargestellten Richtungen in Linguistik und Psychologie einerseits und den Fremdsprachenlehrmethoden andererseits bestehen. Hiermit soll beispielhaft gezeigt werden, welchen Einfluß die genannten Wissenschaften in der Vergangenheit auf den Fremdsprachenunterricht ausgeübt haben und noch heute ausüben (vgl. Abbildung 1.4). Zuletzt werden wir auf die kritische Frage der Beziehung zwischen Lehrmethoden und Lernerfolg eingehen und die Relevanz der Kategorie „Lehrmethode“ in Frage stellen.

1 Was ist eine „Methode“?

Um den Begriff „Fremdsprachenlehrmethode“ erklären zu können, ist es sinnvoll, zunächst zu fragen, welche Aufgaben mit der Tätigkeit „Fremdsprachenlehren“ verbunden sind und welche Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung bzw. -durchführung zu treffen sind. Didaktische Entscheidungen im Fremdsprachenunterricht, die zu einem konkreten Unterrichtsverfahren führen können, umfassen die in Abbildung 7.1 aufgelisteten Entscheidungsfelder.

Diese Palette didaktischer Entscheidungen umfaßt die *Lehrmethode*. Selbstverständlich haben Entscheidungen in einem Feld Konsequenzen für Entscheidungen in anderen Feldern. Die gegebene Reihenfolge entspricht einer intuitiven Entscheidungssequenz: Lehrziele führen zu einem Lehrkonzept usw., auch wenn ein streng lineares Vorgehen kaum sinnvoll oder sogar möglich sein dürfte. Eine Fremdsprachenlehrmethode ist unserem Verständnis nach ein Paket für Lehrer, in der insbesondere auf der Ebene der Didaktischen Handlungen mehrere dieser Entscheidungen bereits getroffen sind. Informativ ausgedrückt heißt dies: eine Methode gibt eine Antwort auf die Lehrerfrage „Was soll ich tun?“. Eine Lehrmethode (im Gegensatz zu einem Lehrkonzept oder einem Lehransatz – auf Englisch „Teaching

Approach“) ist daher ein zumindest teilweise konkretes didaktisches ‚Paket‘, durch das Lehrziele, Lehrkonzept, Lehrprinzipien, Übungsformen und möglicherweise exemplarische Materialien vorgegeben sind. Nach dieser Interpretation des Begriffs „Methode“ müssen also konkrete Handlungsanweisungen für den Lehrer vorliegen. Eine Methode ist eine festgelegte und systematische Vorgehensweise, ein planmäßiges Verfahren bei der Fremdsprachenvermittlung (vgl. Tidmondson 1984). Manchmal wird jedoch in der Literatur der Begriff „Methode“ benutzt, wenn ein Vorschlag zu irgendeinem dieser in Abbildung 7.1 aufgelisteten methodologischen Entscheidungsfelder vorgelegt wird.



Abbildung 7.1 Didaktische Entscheidungsfelder

Während heutzutage viele Zeitschriften Anzeigen enthalten, die phantastische Erfolge beim Fremdsprachenlernen durch neue, technisch hochgerüstete (und zumeist ziemlich teure) „Methoden“ versprechen, muß betont werden, daß in der Vergangenheit eine „Methode“ stets aus der gängigen Lehrpraxis post eventu rekonstruiert worden ist. Mit anderen Worten: es findet eine Interaktion zwischen unterrichtlicher Praxis und angeblicher Lehrmethode statt. Der Begriff „Methode“ ist also schon in sich ein undifferenzierter Begriff zur Beschreibung der unterrichtlichen Praxis.

2 Einige Fremdsprachenlehrmethoden bzw. -ansätze

In diesem Abschnitt werden zuerst ausgewählte Methoden aus didaktischer Perspektive kurz beschrieben; die Ursprünge und Begründungen der Handlungen innerhalb dieser Methoden werden dann aus-

föhrlicher in Abschnitt 3 behandelt (Überblicke in Buße 1992; Ortner 1998; Adamson 2004).

2.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Elemente dieser „Methode“ ziehen sich wahrscheinlich durch die ganze Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, aber erst ab Ende des 18. Jahrhunderts ist die Methode in Lehrwerken und anderen Quellen deutlich zu erkennen (s. Stern 1983, 452–456). Bis zur Reformbewegung (vgl. Kapitel 4, 1.1) war die Grammatik-Übersetzungsmethode sehr verbreitet, und auch heute noch werden Aspekte dieser Methode in verschiedenen institutionellen Kontexten verwendet. Die Grundgedanken dieser Methode lassen sich direkt aus ihrer Bezeichnung ablesen: eine Sprache wird dadurch gelehrt, daß die Wörter und Regeln der Grammatik gelehrt und (wann immer möglich) auswendig gelernt werden. Mit welchem Erfolg dies geschieht, wird durch grammatische Übungen und Hin- oder Herübersetzungen festgestellt. Die „klassische“ Grammatik-Übersetzungsmethode kann man aus Wilhelm Viëtors Aufsatz „Der Sprachunterricht muß umkehren!“ rekonstruieren (vgl. Kapitel 4, 1.1), da Viëtor Aspekte der Methode heftig kritisiert. Zuerst wird die Aussprache (nach deutschem, also muttersprachlichen Ausspracheregeln) gelehrt. Im Mittelpunkt stehen die Lautlehre und die Flexionslehre. Die Tatsache, daß z.B. Englisch fast keine Flexionsendungen hat, wird dabei nicht berücksichtigt; Vorbild sind die klassischen, vollflektierenden Sprachen, besonders das Lateinische. Nach der Aussprache wird die Syntax behandelt, und zwar in folgenden Unterrichtsschritten:

- Wörter memorieren
- Durchnahme der grammatischen Regeln
- Übungen zur Grammatik (Sätze bilden + Übersetzen)

In der Praxis der Grammatik-Übersetzungsmethode geht man davon aus, daß Sprache aus einem Regelsystem besteht, welches Gemeinsamkeiten in vielen Sprachen hat. Das Lernen einer Fremdsprache, das im wesentlichen aus der Bewältigung dieser Regeln besteht, wird somit als eine primär intellektuelle Tätigkeit angesehen. Die Muttersprache fungiert dabei als eine Art Bezugs- und Nachschlagsystem für die Fremdsprache, und der Fremdsprachenunterricht ist dementsprechend zweisprachig, wobei vorzugsweise in der Muttersprache

gefragt und erklärt wird. Die schriftsprachlichen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens werden als ungleich wichtiger als die mündlichsprachigen Fähigkeiten des Hörverstehens und Sprechens angesehen, und dementsprechend spielt das Lehrwerk eine ganz wesentliche Rolle. Ein Lehrwerk schreibt dem Lehrer genau vor, was, wieviel und wie er zu unterrichten hat. Der Lehrer ist die absolute Autorität im Unterricht, da er allein über das Wissen um die Fremdsprache verfügt, dieses an die Lerner weitervermittelt und die Fehler der Lernenden korrigiert.

Aus heutiger Sicht ist es einfach, die Grammatik-Übersetzungsmethode zu kritisieren. Man sollte sich jedoch fragen, weshalb Elemente dieser Methode sich bis heute durchgesetzt haben, trotz heftiger Kritik, u.a. (wie wir in Kapitel 4, 1.2 gesehen haben) schon im 16. Jahrhundert. Insbesondere zwei Lernprinzipien haben immer noch eine gewisse Gültigkeit: daß das Sprachenlernen ein kognitiver Lernprozeß ist und daß eine Fremdsprache durch die Muttersprache gelernt wird. Ferner ist die Frage nach der Rolle der Übersetzung beim Fremdsprachenlernen immer noch aktuell (vgl. z.B. Stern 1992, 293–299; Henrici und Zöfgen 1988; House 2000c).

2.2 Die direkte Methode

Diese Methode entwickelte sich im ausgehenden neunzehnten Jahrhundert als Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode, und sie wurde von den Verfechtern der Reformbewegung, z.B. Viëtor, aus Protest gegen die Grammatik-Übersetzungsmethode ins Leben gerufen. Sie ist aufgrund dieses Protestes gekennzeichnet durch Gegensätze zu der herrschenden Grammatik-Übersetzungsmethode:

- Die mündlichsprachigen Fähigkeiten stehen im Vordergrund, Lesen in der Fremdsprache wird jedoch von Anfang an gefördert.
- Dialoge und Anekdoten im Konversationsstil werden auch anhand von Bildern und stets unter Ausschluß der Muttersprache präsentiert.
- Texte werden von Lernern vorgelesen und Frage/Antwort-Sequenzen in der Zielsprache, mit denen das Textverständnis überprüft werden soll, werden häufig verwendet.
- Grammatik wird nur induktiv gelehrt, d.h. aus den Texten abgeleitet.

In den Vereinigten Staaten wurde 1878 von dem deutschstämmigen Pionier der Reformbewegung, Maximilian Delphinus Berlitz, die erste Berlitz School eröffnet, in der die Direkte Methode praktiziert wurde. In der Tat werden Fremdsprachen bis zum heutigen Tage in den Berlitz Schulen weltweit nach (teilweise stark von der „klassischen Form“ abweichenden) Varianten dieser Methode unterrichtet.

2.3 Die audiolinguale Methode

Diese Methode war (besonders in den USA) zwischen 1960 und 1970 sehr verbreitet. Sie ist aus dem in den USA während des zweiten Weltkriegs entwickelten „Army Specialised Training Program“ (auch „G.I. Method“) entstanden. Innerhalb dieses Programms wurden 1943 ca. 15.000 Soldaten 27 verschiedene Sprachen systematisch vermittelt. Die Rolle, die Linguisten bei der Sprachbeschreibung spielten, und die Priorität der gesprochenen Sprache waren Hauptmerkmale des Verfahrens. Die Weiterentwicklung des „Army Specialized Training Programs“ zu einer „audiolingualen Methode“ bestand hauptsächlich darin, daß behavioristische Lernprinzipien bei der Sprachvermittlung übernommen wurden (Brooks' Darstellung der audiolingualen Methode wurde besonders einflußreich – Brooks 1960).

Rivers (1964) schrieb der audiolinguale Methode folgende Lernprinzipien zu:

- (i) Das Lernen einer Fremdsprache ist grundsätzlich ein Prozeß, durch den „richtige“ Gewohnheiten durch „Überlernen“ („Overlearning“) eingeprägt werden, d.h. intensive Übung ist nötig.
- (ii) Durch einen sorgfältig strukturierten Lehrplan bzw. ein Curriculum sind Fehler zu vermeiden. Wenn jedoch Fehler vorkommen, müssen sie sofort korrigiert werden.
- (iii) Die vier sprachlichen Fertigkeiten werden in der „natürlichen“ Reihenfolge gelernt: die mündlichen vor den schriftlichen, die rezeptiven vor den produktiven.
- (iv) Man lernt besser durch Analogiebildung als durch kognitive Analyse.

„Pattern Drills“ (Substitutionstabellen) sind Kennzeichen dieser Methode in der Praxis des Unterrichts; ferner werden Dialoge auswendig gelernt, und es gilt das Einsprachigkeitsprinzip. Grammatik wird

durch Beispiele und Übungen vermittelt. Der Lehrer hat eine ähnliche Funktion wie der Dirigent eines Orchesters.

Die audiolinguale Methode war mit dem Einsatz des Sprachlabors im Fremdsprachenunterricht verbunden. Man kann sogar behaupten, daß sich der Einsatz dieser Technologie seit jener Zeit kaum entwickelt hat. Dies ist u.a. ein Grund dafür, daß das Sprachlabor zur Zeit nur in geringem Maß für den Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird.

Kaum war die Methode entwickelt, als auch schon heftige Kritik an ihr geübt wurde. Vor allem der Ausschluß aktiver kognitiver Teilnahme der Lernenden führte in der Praxis zu Langeweile beim Lernen.

2.4 Die audiovisuelle Methode

Bei dieser Methode und der vorherigen sind Überschneidungen feststellbar (s. Abbildung 7.2). Während aber die audiolinguale Methode ihre Wurzeln in den USA hatte, entwickelte sich die audiovisuelle Methode in Frankreich, insbesondere im „Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français“ (CREDIF). Das Lehrwerk „Voix et Images de France“ (1961) exemplifiziert die Methode in ihrem ursprünglichen Konzept. Der Name der Methode und der Titel dieses Buches (etwa „Stimme und Bilder Frankreichs“) weisen deutlich auf das Grundkonzept hin: eine direkte Verbindung zwischen Lauten und Bildern ist anzustreben. Beim Erlernen der fremden Sprache werden also Bedeutungen und Situationen mit fremdsprachlichen Ausdrücken in Verbindung gebracht.

Zusätzlich sind folgende Merkmale wichtig:

- (i) Verbunden mit der Methode war die Herstellung eines begrenzten und sorgfältig ausgewählten „Grundwortschatzes“ für Französisch („Le français fondamental“, ein wichtiges Projekt, das 1951 begonnen wurde – s. Stern 1983, 161–163). Hiermit soll sich der Lerner eine Grundlage für das weitere Lernen schaffen.
- (ii) Wie bei der audiolinguale Methode wird nach der „natürlichen“ Reihenfolge der sprachlichen Fertigkeiten vorgegangen. Besonders das Hörverständnis wird als notwendige Vorbereitung für das Sprechen verstanden. Die gesprochene Sprache hat Priorität vor der Schriftsprache und muß zuerst beherrscht werden, wobei eine „echte“ und lebendige Aussprache wichtig ist (u.U.

präsentiert ein nicht-muttersprachlicher Lehrer das gesamte fremdsprachliche Material auf Video- oder Audiotassetten).

- (iii) Grundsätzlich wird das Prinzip der Einsprachigkeit verfolgt: Das Verstehen der Fremdsprache wird hauptsächlich durch Filme oder Sequenzen von Bildern erreicht bzw. unterstützt.
- (iv) Explizite grammatische Regeln werden nicht vermittelt.

Das ursprünglich in Frankreich entwickelte Konzept war mit einer streng festgelegten Sequenz von didaktischen Schritten verbunden; später wurden flexiblere Varianten der Methode entwickelt. Ein Vergleich zwischen dieser Methode und der audiolinguale Methode wird in Abbildung 7.2 dargestellt.

UNTERSCHIEDE	AUDIOLINGUALE METHODE	AUDIOVISUELLE METHODE
Zentrales Unterrichtsprinzip:	Vorrang hat die automatische Beherrschung von Strukturen	Vorrang hat das Verständnis für Grammatik in Verbindung mit Semantik und situativer Angemessenheit
Lernpsychologische Ausrichtung:	Schwerpunkt liegt auf der Konditionierung automatischer Beherrschung von Strukturen	Schwerpunkt liegt auf der Konditionierung der Verbindung zwischen Konzept und Zeichen
Übungsart:	Strukturübungen (Pattern practice) bevorzugt	Dialogübungen/ Frage/Antwort-Spiele bevorzugt
Medien:	Sprachlabor als Ort des Übens und Manipulierens von Strukturen	Bildträger und Tonband, um kontextualisierte Bedeutung zu vermitteln

Abbildung 7.2 Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode im Vergleich

Die Methode wurde zunächst für Erwachsene konzipiert, wobei kleine Lerngruppen von 6 bis 20 Lernern in Intensivkursen von 6 x 6 Wochenstunden vorgesehen waren. Problematisch blieb jedoch bei

dieser Methode die Semantisierung: viele Konzepte lassen sich nicht durch visuelle Medien einprägen! Elemente der audiovisuellen Methode sind jedoch noch heute in vielen Ländern stark zu spüren.

2.5 Der kognitive („Cognitive Code“) Ansatz

Diese „Methode“ ist gar keine! Es handelt sich hier vielmehr um eine Lehrorientierung, die sich grundsätzlich als Reaktion auf einige Merkmale der audiolingualen bzw. audiovisuellen Methode entwickelt hat. Das gilt besonders hinsichtlich der Rolle expliziten grammatischen Wissens und der Rolle der Muttersprache (wir sehen hier wiederum eine informelle Bestätigung der in Kapitel 4, 1.1 erwähnten „Pendeltheorie“). Der Schwerpunkt liegt daher nicht mehr in mechanischem Training, sondern in kognitivem methodischen Vorgehen. Deduktive Grammatikerklärungen sind vorgesehen, da Spracherwerb als Bewußtwerdung und Anwendung einer neuen, aber teilweise auf der Muttersprache aufbauenden Systematik verstanden wird. Da kreatives und problemlösendes Lernen im Mittelpunkt steht, werden Gruppenprozesse betont. Der Lehrer fungiert als „Hilfesteller“, der den Lernern beim „Entdecken“ der Regelmäßigkeiten der Fremdsprache und der systematischen Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache hilft und ihnen das Erlernen der Fremdsprache als einen Prozeß des „Problemlösens“ ermöglicht. Wann immer es im Unterricht effizienter und ökonomischer ist, wird die Muttersprache verwendet, z.B. für grammatische oder semantische Erklärungen.

„Cognitive Code“ bezeichnet in der Tat eher eine Lerntheorie (oder Teile davon) als eine Lehrmethode (vgl. Diller 1978 für eine Ausführung der Theorie und s. Stern 1983, 470ff. für einen Überblick). Kognitive Strömungen in den sechziger und siebziger Jahren wurden dann von kommunikativen Orientierungen in der Fremdsprachenvermittlung überlagert.

2.6 Kommunikative Ansätze

Heute herrscht ein „kommunikativer Zeitgeist“, u.a. wegen des Einflusses der Pragmalinguistik (vgl. Kapitel 5). In Lehrwerken, Lehrplänen, Richtlinien und Lehrerhandreichungen sind „kommunikative“ Lernziele zu finden. Wie aber solche Ziele erreicht werden können, ist durchaus umstritten. Eine kommunikative „Methode“ im Sinne von Abbildung 7.1 oben gibt es nicht. Die folgenden exemplarischen,

Littlewood (1981) entnommenen, didaktischen Vorschläge sind lediglich einzelne Elemente einer kommunikativen Methodik. Sie enthalten jedoch unserer Meinung nach durchaus didaktische Prinzipien und Verfahren, die für viele Lehrende und Wissenschaftler mit dem Begriff „kommunikativer Fremdsprachenunterricht“ assoziiert werden. Das Hauptmerkmal dürfte sein, daß beim Lernen kommuniziert werden sollte, d.h. eine „natürliche“, zweckgebundene Verwendung der Zielsprache sollte auch im Unterricht erfolgen.

Littlewood schlägt vier Lernschritte vor, durch die kommunikatives Verhalten in der Fremdsprache erreicht werden soll:

- rezeptive Übungen: kommunikative Fertigkeiten werden in kleinen Schritten geübt
- reproduktive Übungen: Wiedergabe bestimmter sprachlicher Einheiten wird erwartet
- produktive Übungen: die Lerner versuchen, das Gelernte selbständig anzuwenden
- kreative Übungen: freie Sprachanwendung.

Die Gruppenatmosphäre im Unterrichtsraum und die Anregungen zu Rollenspielen und Dialogen sind bei einer kommunikativen Methodik besonders wichtig. Der Lehrer wird bei der Vor- und Nachbereitung solcher kommunikativen Übungen aktiver sein als während der Übungen selbst – er ist eher Lernhelfer als Lehrautorität.

Littlewood gibt zahlreiche Beispiele für die beiden folgenden kommunikativen Übungstypen:

- (i) „Funktional-kommunikative Aktivitäten“
Hier werden häufig „information gap“-Situationen hergestellt, die durchaus spielerischer oder künstlerischer Natur sein können (Ratespiele, Detektivspiele, Nachbildung von LEGO Figuren).
„Sozial-interaktive Aktivitäten“
Rollenspiele, Debatten, Diskussionen, Simulationen, Szenarios usw. Im Unterricht soll auch der Lehrstoff anderer Schulfächer im Medium der Fremdsprache vermittelt werden und vor allem die Organisation des Fremdsprachenunterrichts selbst soll in der Fremdsprache thematisiert werden. Der Unterschied zu „funktional-kommunikativen“ Übungen liegt darin, daß die Kommunikation nicht nur innerhalb eines Spielkontextes stattfindet, sondern die „sozial-interaktive“ Dimension der Sprache auch real ausgeübt wird.

Zur Rolle der Grammatik in einem kommunikativen Ansatz liegen unterschiedliche Meinungen vor – explizite Grammatikvermittlung ist nicht auszuschließen, spielt aber keine zentrale Rolle. Ebenso gilt, daß die Fremdsprache gegenüber der Muttersprache generell zu bevorzugen ist; für einige didaktische Zwecke ist die Muttersprache jedoch besser geeignet. In der Tendenz werden Lernerfehler toleriert, wenn die Kommunikation gelingt; Lehrer versuchen, laufende Kommunikation nicht durch Fehlerkorrekturen zu unterbrechen.

Im Zusammenhang mit dem kommunikativen Ansatz wird jetzt häufig ein sog. „interkultureller Ansatz“ erwähnt (vgl. Bausch et al. 1994). Oft wird ein Gegensatz konstruiert zwischen kommunikativen und interkulturellen Methoden. Letztere sollen nicht nur auf die L2 Kultur Bezug nehmen, sondern auch das Verhältnis zwischen der L1 und der L2 Kultur, ihre Gegensätze und Gemeinsamkeiten berücksichtigen. Eine wichtige Rolle in interkulturellen Ansätzen spielt auch die Literatur und das sog. „Fremdverstehen“ (vgl. Bredella 1999; 2002). Das Wort „interkulturell“ ist derzeit sehr produktiv: Kollokationen wie „interkulturelle Kompetenz“, „interkulturelle Kommunikation“ und „interkulturelles Lernen“ haben Hochkonjunktur, ja sie sind bereits zu einer Art Schlagwort verkommen. Die Autoren dieser Einführung haben ihre dezidierte, in mancher Augen ketzerisch-provozierende Meinung zu dieser Entwicklung und die hierbei verwendeten Begriffe in einer Kontroverse mit Adelheid Hu kundgetan (Edmondson und House 1998; 2000; Hu 1999; vgl. auch Schüle 1998 und Kramsch 2005 und s. Kapitel 15, 2.1). Uns ging es dabei um folgendes: erstens eine Begriffsklärung vorzunehmen, zweitens für die Beibehaltung des u.E. genügend weit gefaßten (also „interkulturelles“ einschließenden) Begriffs der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu plädieren, drittens die Kollokation „interkulturelles Lernen“ als unsinnig zu entlarven und schließlich viertens die Vermittlung der Fremdsprache als SPRACHE gegenüber vagen, affektiv besetzten interkulturellen Konzepten in den Mittelpunkt unterrichtlicher Bemühungen zu stellen.

2.7 „Bewußte“ Methoden

Methoden, die wir zusammenfassend als „bewußte“ Methoden bezeichnen können, sind (zusammen mit einer generell kommunikativen Ausrichtung) vor allem für die ehemalige DDR, die ehemalige So-

wjetunion und die übrigen osteuropäischen Länder kennzeichnend. Besonders bekannt ist die „bewußt-praktische“ Methode, wobei der Begriff „bewußt-praktisch“ (eine Übersetzung aus dem Russischen) aus dem sich zuerst an der Direkten Methode orientierenden Ansatz Beljaevs stammt. Wie Apelt (1991) ausführt, wurde die bewußt-praktische Methode jedoch in der ehemaligen DDR eine Zeit lang abgelehnt und der sowjetischen sogenannten „bewußt-vergleichenden“ Methode der Vorzug gegeben. Diese Methode hatte sich in den vierziger und fünfziger Jahren herausgebildet. Sie beruhte, wie der Name verrät, auf „einem betont intellektualisierten, analytisch-deskriptiven, regulativ akzentuierten Fremdsprachenunterricht mit stark mütter-sprachlichen Phasen (besonders durch direkte Sprachvergleiche und Übersetzungen) – also eine Art Neuauflage der bekannten grammatisierenden fremdsprachenmethodischen Grundorientierung der Vergangenheit“ (Apelt 1991, 258). Der Lehrer hat bei diesen Methoden offensichtlich eine zentrale, autoritäre Rolle.

Wie verbreitet solche Methoden waren und wie einheitlich bestimmte didaktische Schritte, läßt sich schwer sagen. Seit den siebziger Jahren waren in der ehemaligen DDR auch mehrere „kommunikative“ Impulse in die Lehrmethodik eingebracht worden. Inwiefern Elemente dieser „bewußten“ Methoden sich in der allgemeinen deutschen Fremdsprachendidaktik durchsetzen werden, ist zur Zeit noch offen.

2.8 „Neue“ oder „alternative“ Methoden

Obwohl der Begriff der „Methode“ in den siebziger und achtziger Jahren stark kritisiert wurde (vgl. 4 unten), gewannen damals vor allem in den Vereinigten Staaten eine ganze Reihe neuer oder alternativer Methoden an Bedeutung. In der Zwischenzeit haben sich solche neueren Methoden auch in Europa etabliert. Besonders bekannt sind die Suggestopädie („Suggestive-Accelerative Learning and Teaching“ basiert darauf), „The Silent Way“, „Community Language Learning“ und „Total Physical Response“. Eine unbekannte Anzahl anderer, weniger populärer Methoden kommt noch hinzu. Eine Charakterisierung und Bewertung aller „neuen“ Methoden können wir an dieser Stelle nicht vornehmen. (Ausführlicheres wird z.B. in Stevick 1976, Blair 1982; Larsen-Freeman 1986; Henrici und Zölfgen 1996 geboten.)