

## Audiolinguale oder kognitive Fremdsprachenvermittlung — eine falsche Alternative?

DIETMAR RÖSLER

### Zusammenfassung:

Die in der Literatur immer wieder auftauchende Kontroverse um die Relevanz eines eher erklärenden, bewußtmachenden oder eines das Automatisieren von Sprachgewohnheiten propagierenden Ansatzes für den Fremdsprachenunterricht wird problematisiert. Historische Aspekte der Auseinandersetzung werden gestreift; drei relevante Feldexperimente zu ihrer empirischen Belegung werden diskutiert. Plädiert wird dafür, Aussagen über die Effizienz bestimmter Methoden nur in Relation zu den jeweiligen Variablen von Sprachlernprozessen zu machen.

### 1. Einleitung

Spätestens seit dem Referat von John B. Carroll auf der Berliner Konferenz über modernen Fremdsprachenunterricht (FU) im Jahre 1964 diskutiert man die praktische Frage, ob man im Unterricht Sprachstrukturen erklären soll oder nicht (ob man für induktives/implizites/unbewußtes Lernen oder für deduktives/explicites/bewußtes Lernen eintritt) als Konfrontation zwischen der *audio-lingual habit formation theory* (AL) und der *cognitive code learning theory* (CCL) (vgl. Carroll (1965, 278)).<sup>1/2</sup> Grob charakterisiert kann man unter audio-lingualem Unterricht jede Art von FU verstehen, in der Nachahmung, Mustereinübung und Auswendiglernen eine dominierende Rolle spielen. Ein Unterricht nach der CCL enthält als wesentliches Bestimmungselement die Inanspruchnahme der kognitiven Fähigkeiten des Lernenden durch Erklärungen. Dies ist das Leitprinzip des rationalistischen Ansatzes zum FU. Erklärungen

von Regeln spielten auch in der Grammatik-Übersetzungsmethode im voraudio-lingualen Unterricht eine Rolle. In Anknüpfung daran wird ein Unterricht auf CCL-Basis manchmal auch »traditionell« genannt. Carroll bezeichnet die CCL als „modified up-to-date grammar-translation theory“ (1965, 278) und charakterisiert sie folgendermaßen:

„The theory attaches more importance to the learner's understanding of the structure of the foreign language than to his facility in using that structure, since it is believed that, provided the student has a proper degree of language, facility will develop automatically with use of the language in meaningful situations.“ (Carroll (1965, 278))

Die CCL hätte aber als einfaches Remake traditionellen Unterrichts kaum vehement in die Diskussion um eine zu verbessernde FU-Methode eingreifen können, hätte sie nicht bestimmte Momente in sich, die über ein stures Erklären von Regeln hinausgehen. Ein rationalistischer Ansatz zum FU kann, eingedenk des kreativen Aspekts sprachlichen Verhaltens, nicht bloße Grammatikvermittlung enthalten, sondern muß die Regelerklärung funktional im Hinblick auf ein anzustrebendes Sprachkönnen betreiben. Erst von daher ist es interessant, die Kontroverse um »Automatisieren oder Erklären« neu zu beleuchten.

### 2. Historische Aspekte der Kontroverse

Die Frage, ob explizites oder implizites Lernen für den Fremdspracherwerb am nutzbringendsten

sei, ist keine Frage, die erst in diesem Jahrhundert diskutiert wird.<sup>3</sup> So liest man bereits 1648 bei Comenius, daß alles durch Beispiele, Wahrnehmungen und Übungen gelernt und gelehrt werden solle (vgl. Kelly (1969, 36)). Erasmus von Rotterdam soll bereits 1501 erstmals die Einübung von Strukturmustern (*pattern practice*) eingeführt haben, die allerdings erst zu Beginn des 20. Jhds. durch Palmer allgemeine Geltung erringt. Teile des Mittelalters und des 18/19. Jhds. sind in der Fremdsprachendidaktik durch das Bewußtmachen von Regeln gekennzeichnet. Es wurde ursprünglich dazu verwendet, Lateinern das Gerüst ihrer eigenen Sprache zu erklären,

„but during the Middle Ages this aspect of the question was lost sight of and they became part of the process of introducing these languages to nonnative speakers. The seeming illogicality of this procedure was not apparent, as Latin was still a living language as late as the early eighteenth century.“ (Kelly (1969, 44))

Das Bewußtmachen von Regeln gilt bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts als leitendes Unterrichtsprinzip. Erst mit der allgemeinen Industrialisierung und der Internationalisierung des Handels entwickelt sich die Notwendigkeit, auf breiter Basis fremde Sprachen nicht nur zu kennen, sondern auch zu können, d. h. aktiv zu beherrschen. Neben Gouins vermischem Ansatz gilt vor allem Viçtors Aufruf »der Sprachunterricht muß umkehren« als erster Versuch der Gegenbewegung. Richtig setzt sich das Gegenkonzept, die AL, aber trotz einzelner Vertreter zu Beginn des 20. Jhds. wie z. B. Harold Palmer erst nach dem 2. Weltkrieg durch, als man feststellt, daß das mit den Namen Bloomfield, Bloch und Trager verbundene *Army Specialized Training Program* die gestellten Anforderungen erfüllt hat. Daraufhin wird die AL in den 50er Jahren dominierend in den USA. In den letzten Jahren ist die Drilleuphorie wieder verklungen und die Diskussion um die »richtige« Unterrichtsstrategie ist wieder heftig entbrannt.<sup>4</sup>

### 3. Drei Versuche, die Kontroverse empirisch zu entscheiden

Verschiedentlich wurde der Versuch unternommen, die Frage, ob implizites oder explizites Ler-

nen zu besseren Lernerfolgen führe, durch Felduntersuchungen empirisch zu klären.

#### 3.1 Scherer/Wertheimer in Colorado

1960-62 hatten Scherer und Wertheimer ein Langzeitexperiment zur Ermittlung eventueller Unterschiede von audio-linguaem Unterricht und »traditionellem« Unterricht durchgeführt.<sup>5</sup> Im Deutschunterricht der Universität Colorado wurden ca. 300 Anfänger in zwei Gruppen unterteilt. Die eine Gruppe lernte in den ersten zwölf Wochen nur Verstehen und Sprechen, erst danach wurden langsam Schreib- und Lesefähigkeiten integriert. Die Kontrollgruppe erhielt, wie Scherer und Wertheimer es nennen, »traditionellen« Unterricht, d. h. von Anfang an wurde Lesen und Schreiben gelehrt und Grammatik erklärt; der Aufwand für audio-linguales Training war recht gering.

Nicht verwunderlich war, daß die Lernenden der ersten Gruppe nach dem ersten Semester besser sprechen, die der Kontrollgruppe besser schreiben und lesen konnten. Am Ende des Experiments waren die Studenten der AL-Gruppe in Bezug auf die Sprechfähigkeit ihren Kommilitonen aus der »traditionellen« Gruppe überlegen und in Bezug auf die Schreibfähigkeit und die Fähigkeit, vom Deutschen ins Englische zu übersetzen, unterlegen. In Bezug auf die rezeptiven Fähigkeiten (Hören, Lesen) und die Übersetzungsleistungen vom Deutschen ins Englische ließen sich keine bedeutsamen Unterschiede feststellen. Eine allgemeine Berechnung aller Fertigkeiten ergab: „the two groups were not significantly different in this overall-proficiency index at the end of the four semesters.“ (Scherer/Wertheimer (1964, 244)). Darüber hinaus stellten Scherer/Wertheimer noch fest, daß die AL eine direkte Verbindung der deutschen Wörter und deren Bedeutungen bewirkt habe, daß die Studenten der AL-Gruppe ihre erworbene Sprachfähigkeit höher einschätzten als die »traditionelle« Gruppe und daß die AL insgesamt eine positivere Einstellung der Lernenden gegenüber der deutschen Sprache und den Deutschen hervorgerufen habe. An dem Experiment von Scherer/Wertheimer ist u. a. kritisiert worden, daß für das Experiment spezielle Lehrmate-

rialien erstellt wurden, daß die Zahl der Teilnehmer, die das gesamte Experiment durchlaufen haben, zu gering war und daß die Unterteilung der beiden Gruppen nicht konsequent durchgeführt wurde (vgl. Smith (1970, 11) ).

### 3.2 Das Pennsylvania-Projekt

Diese »Fehler« sollte ein großangelegtes Feldexperiment im US-Bundesstaat Pennsylvania vermeiden. <sup>6</sup> Es wurde durchgeführt, als die ersten Einwände gegen die Superiorität der dominierenden AL aufkamen<sup>7</sup> und hatte neben dem ursprünglichen Zweck, die Verträglichkeit verschiedener Sprachlaborsysteme mit den verschiedenen Unterrichtsstrategien zu überprüfen, die Hauptaufgabe, unterschiedliche Erfolgsraten einer AL (hier: Erlernen von *functional skills* genannt) und einer auf Erklärung basierenden (»*traditional*«) Unterrichtsstrategie in Bezug auf verschiedene Variablen aufzufinden. Als drittes Unterrichtsverfahren wurde noch eine kombinierte Lehrmethode überprüft, in der audiolingualer Unterricht zusammen mit der Erklärung von grammatischen Regeln durchgeführt wurde (*functional skills plus grammar method*).<sup>8</sup> Ab 1965 wurden in dieser 300000 Dollar teuren Untersuchung 104 Schulklassen<sup>9</sup> mit Französisch- oder Deutschunterricht, in denen eine der Unterrichtsmethoden verwendet wurde, auf deren Erfolg in Bezug auf die verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten, die Sprachlaborsysteme, in Bezug auf Geschlechtsunterschiede usw. überprüft. Die Analyse der Daten des ersten Jahres ergab, daß die »*traditional method*« sich bei den Schreib-, Lese- und Sprechfähigkeiten <sup>10</sup> als überlegen erwies; in Bezug auf das Hörverständnis ließen sich keine Unterschiede feststellen. Weiterhin stellte man u. a. fest, daß die vier Fertigkeiten hochgradig voneinander abhängig seien und daß sich zwischen den verschiedenen Sprachlaborsystemen und den Unterrichtsverfahren keine optimalen Kombinationen ermitteln ließen.

Diese Ergebnisse bestätigten sich im großen und ganzen beim Wiederholungsversuch im darauffolgenden Jahr. Die Analyse der Lernerfolge der Studenten, die das Experiment im zweiten Jahr

mitmachten, ergab, daß die Teilnehmer der »traditionellen« Klassen in Bezug auf Lese- und Schreibfähigkeit bessere Ergebnisse erzielten und sich in Hör- und Sprechfähigkeit nicht bedeutsam von den beiden anderen Methoden unterschieden. Die Untersuchungen des 3. und 4. Jahres mit einer geringeren Anzahl von Studenten bestätigten weitgehend die Ergebnisse der beiden ersten Jahre.

Als Resultat bleibt zumindest festzuhalten, daß die dominierende AL keine besseren Lernerfolge aufweist als »traditionelle« Vorgehensweisen und daß die theoretischen Annahmen, auf denen die AL beruht, angezweifelt werden müssen.<sup>11</sup>

### 3.3 Das Gume-Projekt<sup>12</sup>

In einem überschaubareren Bereich wurde an der Universität Göteborg an das Pennsylvania Projekt angeknüpft.<sup>13</sup> Gemäß Carrolls Unterscheidung von AL und CCL testete man die Effektivität der expliziten und impliziten Methode in drei Abschnitten. Überprüft wurde jeweils, wie erfolgreich grammatische Strukturen angeeignet werden, wenn sie einmal implizit aus dem präsentierten Material erschlossen und ein andermal explizit dargelegt werden. Um die Variable »Lehrereinfluß« auszuschalten, zeichnete man alle Unterrichtseinheiten auf und ließ sie ohne Intervention des Lehrers ablaufen. Lernziel in allen drei Abschnitten war die Aneignung von grammatischen Phänomenen im Englischunterricht, wie z. B. *do* in Frage und Verneinung, die Passivbildung und die Unterscheidung von *some* und *any*. 903 Schüler im 7. Schuljahr, Durchschnittsalter 13 Jahre, nahmen im ersten Abschnitt an der Untersuchung teil. Sie wurden mit Unterrichtsmaterial unterrichtet, das sich nur dadurch unterschied, daß der »explizite« Teil 30% der Zeit Erklärungen bekam, während der »implizite« Teil besondere Übungen durchführte. Ergebnis der Untersuchungen des ersten Abschnittes wie auch des zweiten, der sich von dem ersten hauptsächlich dadurch unterschied, daß der Anteil der Erklärungen auf 20% herabsank:

„Aucune différence notable n'a pu être relevée entre les deux systèmes d'enseignement, ni de manière générale, ni sur certains points particuliers“ (Ellegard (1973, 51) ).

Daraufhin wurde die Versuchsanordnung drastisch geändert: Die explizite und implizite Gruppe bekamen jetzt jeweils eigenständiges Lernmaterial, von verschiedenen Autoren geschrieben, in dem lediglich die zu vermittelnden grammatischen Strukturen und weitgehend das Vokabular gleich blieben. Die zweite einschneidende Veränderung betraf die Zielgruppen. Drei recht unterschiedliche Testgruppen wurden aufgebaut: a) 125 Erwachsene mit einem Durchschnittsalter von 33 Jahren, b) 91 erwachsene Studenten (22 Jahre), und c) 94 Schüler der 6. Klasse (12 Jahre). Die Auswertung der Tests brachte signifikante Ergebnisse. Die Erwachsenen eigneten sich die zu erlernenden, grammatischen Strukturen mit der expliziten Methode weitaus besser an als mit der impliziten. Tendenziell war dies diesmal auch bei den 12-jährigen Kindern festzustellen, bei weitem aber nicht so ausgeprägt. Das folgende Schaubild, in dem »70« die Testgruppe mit den 125 Erwachsenen, »71« die Gruppe mit den 91 erwachsenen Studenten und »72« die Testgruppe mit den 94 Schülern bezeichnet (IM = implizites Lernen, EX = explizites Lernen), verdeutlicht die unterschiedlichen Lernfortschritte der verschiedenen Gruppen mit beiden Methoden.

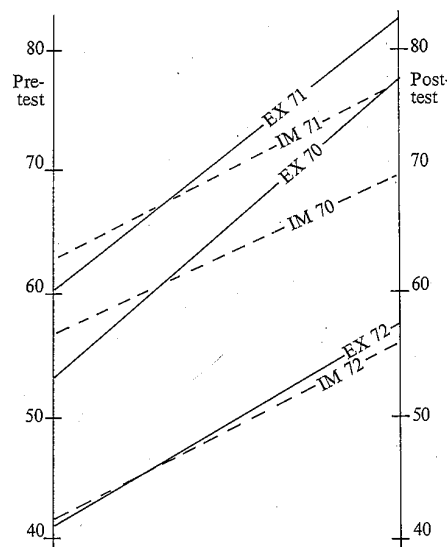


Abb. 1 aus ELEK/OSKARSSON (1975,33)

Bei den Kindern trat außerdem eine signifikante Korrelation zwischen Intelligenz und Erfolg der expliziten Methode zutage.

Während sich ein allgemeines Überwiegen des Lernerfolgs der expliziten Methode in diesem dritten Abschnitt im Gegensatz zu den beiden vorherigen Abschnitten durch die differenziertere Ausarbeitung des Lehrmaterials erklären ließe, weisen die unterschiedlichen Ergebnisse innerhalb des dritten Abschnittes doch deutlich auf altersspezifische Unterschiede im Lernen hin. Bei den Erwachsenen führte die explizite Methode außerdem zu einer besseren Lernmotivation als die implizite Methode. Die Dominanz der expliziten Methode ist weiterhin geschlechtsunabhängig und ebenso unabhängig vom Grad der vorherigen Kenntnis der Sprache.

Was sagen diese drei Experimente? Scherer/Wertheimer stellen eine weitgehende Gleichwertigkeit der Methoden für den Lernerfolg fest, Pennsylvania bringt leichte Vorteile für die CCL. Wirklich signifikant bessere Lernerfolge erbringt die explizite Methode bei Gume nur in Verbindung mit einer anderen Variablen: dem Alter der Teilnehmer an der Untersuchung. Vielleicht ist das bemerkenswerteste Ergebnis dieser und anderer Untersuchungen<sup>14</sup> gerade die relative Gleichheit des Erfolgs der Verfahren; sie sollte die Beachtung anderer Faktoren bei der Suche nach einem optimalen FU ins rechte Licht rücken.

#### 4. Eine 'pluralistische' Konzeption für den FU?

Die empirischen Untersuchungen auf den letzten Seiten lassen jedes 'dogmatische' Plädoyer für die ausschließliche Verwendung einer der beiden Methoden fraglich erscheinen. Nicht zuletzt deshalb setzt sich in jüngsten Veröffentlichungen eine Tendenz zur Synthese von AL und CCL durch. So schreibt Ney (1975, 427)

„So, then, pattern practice should be used in an synthesized version of cognitive behavioristic models of learning adapted to the teaching of second languages.“

Merkmale eines synthetisierten Ansatzes zum FU sind für ihn: Die Verwendung von *pattern practice* und Übersetzung, das Lernen aus einfachen Bei-

spielen in langsamer (d. h. nicht muttersprachlicher) Geschwindigkeit und deduktives und induktives Grammatiklernen je nach Situation (vgl. Ney (1975, 428)). Diller (1975) bescheinigt der AL, daß sie schließlich gute Beispiele für Sprache im Gebrauch liefere und daß sie, vorausgesetzt ihre Mängel wie Langeweile, Nichtmotivierung der Schüler usw. könnten beseitigt werden, damit wieder, nachdem durch den rationalistischen Ansatz ihre Legitimation als alleinige Strategie für den FU verloren sei, für ihn nutzbar gemacht werden könne. Auch Girard (1975, 40) hält die Erschütterung der Unangefochtenheit der AL durch Chomsky und andere für wichtig. Der AL-Unterricht sei zu mechanisch geworden und erhalte durch den 'neuen' Ansatz seine Reduzierung. Für die Zukunft propagiert Girard ungeachtet theoretischer Widersprüche einen Mittelweg:

"The fierce battle between those who believe in the innate character of the faculty of language and those who hold that it is entirely acquired need not prevent us from adopting a middle way if we feel we are then in a better position to cope with the individual needs of our pupils."

Weiter werden Syntheseversuche z. B. von Robinson (1973, 426), Carroll (1971, 110) mit der terminologischen Neuschöpfung *cognitive habit-formation theory* und Segermann (1974, 350) vertreten.

## 5. Wie relevant sind Aussagen über die Güte 'reiner' Methoden?

Nicht von der Integration von Theorien ausgehend, sondern von praktischen Erwägungen aus das Problem der effektiven Vermittlung fremder Sprachfähigkeit angehend, scheint das Nebeneinander von Bewußtmachen und Einüben allerdings schon etwas länger anerkannt zu sein<sup>15</sup>. Man lese z. B. Rivers (1968, 72):

"If we can identify two levels of foreign-language behavior for which our students must be trained, the level of manipulation of language elements which occur in fixed relationship in clearly defined closed systems (that is, relationship which will vary within very narrow limits) and a level of expression of personal meaning at which possible variations are infinite, depending on such factors as the type of message to be conveyed, the situation in which the utterance takes place, the relationship between speaker and hearer or hearers, and the degree of intensity

with which the message is conveyed, then it is clear that one type of teaching will not be sufficient to the task. The problem is to define the role of each of these types of learning in the teaching of the foreign language."

Der interindividuelle Aspekt von Sprache, Medium zu sein für den notwendigen Transport von Information zwischen den Menschen, ist derart komplex, daß jede Unterrichtsstrategie, die Möglichkeiten der Vermittlung der dazu benötigten Fähigkeiten ungenutzt läßt, inadäquat sein muß. Das heißt nicht, daß hier den angeführten Aufrufen zur 'großen Synthese von Theorien und Methoden' ein weiterer hinzugefügt werden soll. Nur kaum jemand wird für ihn fremde Laute aussprechen können, weil man ihm einen Ausschnitt aus der phonologischen Theorie erklärt; kaum jemand wird motiviert über ein Thema zu sprechen beginnen, das ihm völlig fremd ist; kaum jemand wird allein aus dem Hören der Zielsprache komplexe Regularitäten der Sprache optimal herauslesen können.<sup>16</sup> Die Bestimmung des jeweiligen Vermittlungsverfahrens ist abhängig von dem zu Vermittelnden. Darüber hinaus ist es natürlich auch abhängig von den aktuellen Bedingungen des Lernenden, dem Lernziel usw. Wieviel ich erklärend über grammatische Strukturen sagen muß, wird unterschiedlich sein, wenn ich Engländern oder Japanern die deutsche Sprache vermitteln soll.<sup>17</sup>

Je nach Grad der Verwandtschaft der Sprachen und der Komplexität eines regelmäßigen Sachverhaltes wird man also dazu übergehen müssen, diesen zu erklären, typische Situationen der Verwendung zu illustrieren und ihn - da der letztlich erwünschte Sprechvorgang automatisch abläuft - danach einzuüben.

Es erscheint implausibel anzunehmen, daß das Lernen eines rationalen Wesens am besten angeleitet werden kann, indem man dessen rationale Komponente ignoriert. Ein reines Einüben von Strukturmustern erbringt zu wenig Flexibilität für deren Gebrauch. Iliewa (1973, 77) ist zuzustimmen, wenn sie schreibt:

"Während das bewußte Lernen zu einem wandlungsfähigen Lernresultat führt und ein und dieselbe Handlungsstruktur ohne weiteres an mehrere verschiedene Situationen anknüpfen kann, die einen gemeinsamen Aspekt besitzen, ist das unbewußte Lernen an eine konkrete Situation gebunden."

Die Erklärung<sup>18</sup> der Strukturen führt zu einer weitgehenden Verfügbarkeit über diese Strukturen, da sie es, besonders, wenn sich die Fähigkeit, abstrakt zu denken, entwickelt hat, ermöglicht, die neu erlernten Strukturen zu bereits erworbenen in Beziehung zu setzen und einzuordnen. Dies darf jedoch nicht zu einer Hypostasierung des Erklärens führen, denn, „die Fertigkeiten selbst kann man nur selten in erster Linie dadurch vermitteln, daß man den Lernenden über sie unterrichtet“ (Halliday/McIntosh/Strevens (1972, 247)).

Wilga Rivers (1973, 28 f) charakterisiert im Anschluß an Bruners (1974, 16f) Darstellung dreier Arten von Repräsentation von Information drei *koexistierende* Stufen des Lernens:

- Das Einschleifen gewisser Muster für begrenzte Bereiche.
- Die individuelle Identifizierung wahrgenommener Muster.
- Das deduktive Lernen, das durch Erklärungen mit Hilfe des Symbolsystems 'Sprache' möglich ist.

Nimmt man verschiedene Art des Lernens als koexistierend an, so ist die Entscheidungsfrage 'Erklären oder Automatisieren' bereits falsch gestellt. Zu fragen ist vielmehr, für welche Teilbereiche des Lerngegenstandes 'Fremdsprache' welche Vermittlungsschritte in Bezug auf welche Lernenden, welches Lernziel, welchen Zeitraum usw. erforderlich sind. Gegen einen unitaristischen Ansatz zum Fremdsprachenlernen ist daher ein 'undogmatischer' zu setzen, wie ihn der Lernpsychologe Carel van Parreren fordert:

"Für das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet das, daß man die vielen verschiedenartigen Lernprozesse, die sich dafür entfalten und zusammenfügen sollen, undogmatisch betrachtet, jeden Lernprozess für sich untersucht und für jeden seine eigenen optimalen Unterrichts- und Lernverfahren entwickelt." (Parreren (1972, 97))

In jede Bestimmung eines adäquaten Lernverfahrens muß der Stand der kognitiven Entwicklung der Lernenden eingehen. Das Gume-Projekt als experimenteller Beleg und an Piaget anknüpfende theoretische Überlegungen zur kognitiven Entwicklung weisen deutlich darauf hin. Die Vernachlässigung eines derartigen Parameters bei der Be-

stimmung von optimalem Lernerfolg ermöglichenden Unterrichtsverfahren könnte diese Bestimmung gerade verhindern, denn die Ergebnisse der ersten beiden Abschnitte des Gume-Projekts, das Pennsylvania-Projekt und die Untersuchungen von Scherer/Wertheimer lassen neben der Interpretation, daß zwei Unterrichtsmethoden annähernd gleichwertig sind, in Anbetracht des dritten Abschnittes des Gume-Projekts auch die Interpretation zu, daß bei einer bestimmten Konstellation bestimmter Parameter des Lernerfolgs die angewandte 'Methode' nicht von Belang ist. Die Frage nach der 'richtigen' Methode des FU ist daher nicht a priori aus lern- oder sprachtheoretischen Gründen zu beantworten, sondern nur durch die systematische Bearbeitung aller für den Lernerfolg relevanten Faktoren.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Chastain (1969) gibt eine Gegenüberstellung beider Methoden. Einen Versuch, sie und zusätzlich die natürliche Methode mit Hilfe des Vorhanden- bzw. Nichtvorhandenseins von elf Merkmalen zu unterscheiden, findet sich bei Bosco/Dipietro (1970). Die Merkmale sind allerdings ungenau abgegrenzt und deshalb kaum als »distinktive« Merkmale verwendbar (vgl. die Kritik von Bowen (1974, 82)).

<sup>2</sup> Ich unterlasse es hier und auf den folgenden Seiten, dazu Stellung zu nehmen, inwieweit die Terme »Theorie« »Methode«, »Strategie« usw., die von den Autoren verwendet werden, korrekt sind, da sie für das Ziel dieser Erörterung, Hinweise für die Optimierung von Unterrichtsverfahren zu finden, nicht wesentlich sind. Man sollte sich aber vor Augen halten, daß es sich meist um Verfahrensvorschläge handelt. Ich werde die Terminologie der jeweiligen Verfasser verwenden.

<sup>3</sup> Die folgenden Ausführungen stützen sich auf Kelly (1969) und Titone (1968). Kelly gibt auf S. 394 eine tabellarische Übersicht über die Entwicklung der Methoden des FU.

<sup>4</sup> Für die BRD verkompliziert sich die Lage dadurch, daß die quantitativ bedeutende Verbreitung der AL sich erst in den letzten 10 bis 15 Jahren vollzogen hat und die Sprachlabore in den Schulen gerade erst etabliert sind. So muß das Auftreten von neuen Konzeptionen, ausgelöst durch eine »noch neuere Grammatik« (vgl. Nickel (1967, 1)) verwundern.

<sup>5</sup> Vgl. Scherer/Wertheimer (1964). Eine kurze Zusammenfassung über das Experiment geben die beiden in Scherer/Wertheimer (1962).

<sup>6</sup> Die folgenden Ausführungen stützen sich auf den Abschlußbericht des Projekts: Smith (1970).

<sup>7</sup> So schrieb Carroll (1965, 281), daß die AL, die sich um 1950 mit den Forschungsergebnissen der Psychologie in Einklang befunden habe, reif für eine Revision sei, d.h. mit der CCL verknüpft werden müsse, und Wilga Rivers (1964) stellt in ihrer Darstellung der AL und deren lerntheoretischer Grundlagen vier Grundannahmen der AL-Konzeption (mechanisches Einschleifen von Sprachgewohnheiten/ zuerst orale Praxis, dann Schrift/Lernen durch Analogie statt durch Analyse/die Bedeutung der Wörter einer fremden Sprache ist nur in Zusammenhang mit der fremden Kultur lernbar) in Frage und rät ihren Lesern zu Modifikationen der audio-lingualen Praxis.

<sup>8</sup> Eine kompakte Übersicht über die drei Vermittlungsstrategien findet sich in Smith (1970, 22-26).

<sup>9</sup> Zu Beginn des Experiments mit fast 3500 Schülern, von denen am Ende des ersten Jahres die Ergebnisse von 2171 ausgewertet werden konnten.

<sup>10</sup> Die Überlegenheit im Hinblick auf die Sprechfähigkeit findet sich nur im Französischunterricht, im Deutschunterricht existieren hier keine Unterschiede.

<sup>11</sup> Bei einer Untersuchung mit einer derartigen Vielfalt von Variablen muß natürlich auch Kritik am Verfahren laut werden. Detailliert geschieht das in Carroll (1969).

<sup>12</sup> Das Akronym »Gume« bedeutet: »Göteborg Undervisningsmetoder i Engelska«.

<sup>13</sup> Leicht zugängliche Informationen liefern die Aufsätze von Ellegard (1973), dem Initiator des Projekts, und speziell zum dritten Abschnitt, der Arbeit mit Erwachsenen, Oskarsson (1973).

<sup>14</sup> Ein Experiment von Cooke (1973) in Toronto zur Rolle der Erklärung im FU ergab, daß die Ergebnisse von drei Gruppen, die 1) nur durch praktische Übungen, 2) durch Induktion aus Beispielen und 3) durch Erklärung von Prinzipien grammatische Phänomene des Französischen lernten, im wesentlichen gleich waren. Dagegen hatte eine 'translation group', der man die Beispiele der zu erklärenden Phänomene übersetzte, verglichen mit den anderen Gruppen bessere Ergebnisse. Einen Überblick über einige andere Experimente gibt Wienold (1973, 97ff). Bei seiner Einschätzung des Gume-Projekts (keine signifikanten Unterschiede" (101)), scheint er allerdings die Resultate des dritten Abschnittes noch nicht verarbeitet zu haben.

<sup>15</sup> Das gilt nicht nur für die heutige Diskussion. Kelly berichtet: „In this Comenius was one with Erasmus. The key to effective learning was combining skill in use with as full understanding of the principle as possible. (Kelly (1969, 39))

<sup>16</sup> vgl. Lerchs (1950, 266ff) amüsante Geschichte von Mr. Knickerbocker, der auszog, Deutsch ohne Erklä-

rungen von Regeln zu lernen und diverse falsche ad hoc Regeln aus dem Sprachmaterial für die Bildung des Partizip Perfekts („Es muß also in jedem Fall genau übergelegt und unterschieden werden“ (268)) induziert.

<sup>17</sup> vgl. z. B. die von Ezawa (1975) aufgezeigten Schwierigkeiten beim Lernen der deutschen Sprache für Japaner.

<sup>18</sup> Man muß aufpassen, das als Konnotation von 'erklären' nicht die Schreckensvision von einem Oberlehrer, der verängstigt dreinschauenden Schülern einfache Sachverhalte in einem umständlichen 'Regeldeutsch' (nicht) vermittelt, mitschwingt. Erklären heißt auch, mithilfe anschaulicher Beispiele so wenig abstrakt wie möglich auf diese Sachverhalte hinzuweisen.

#### Literatur

BOSCO, F; DIPIETRO, R. (1970), Instructional strategies: their psychological and linguistic basis, *IRAL*, 8, 1-19

BOWEN, J. (1974), Review of Lugton/Heinle (1971), *TESOL Quarterly*, 8, 82-85.

BRUNER, J. (1974), *Entwurf einer Unterrichtstheorie*, Berlin.

CARROLL, J. (1965), The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages, *MLJ*, 49, 273-281.

ders. (1969), What does the Pennsylvania foreign language research project tell us?, *FLA*, 3, 214-236.

ders. (1971), Current issues in psycholinguistics and second language learning, *TESOL Quarterly*, 5, 101-114

CHASTAIN, K. (1969), The audio-lingual habit theory versus the cognitive code learning theory: some theoretical considerations, *IRAL*, 7, 97-106.

COOKE, D. (1973), A study on the role of explanation in second language teaching, *CMLR*, 29, 18-23.

DILLER, K. (1971), *Generative grammar, structural linguistics and language teaching*, Rowley, Mass.

ders. (1975), Some new trends for applied linguistics and foreign language teaching in the U.S., *TESOL Quarterly*, 9, 65-73

ELEK, T/van/OSKARSSON, M. (1975), *Comparative method experiments in foreign language teaching*, Göteborg.

ELLEGARD, A. (1973), L'enseignement explicite et implicite de la grammaire des langues étrangères, *Bulletin CILA*, 18, 47-57.

EZAWA, K. (1975), Das Problem der allgemeinen Lernschwierigkeiten japanischer Deutschlernender, *WERNER/FRITZ* (1975), 272-280.

FREUDENSTEIN, R. (ed.) (1972), *Focus* 80. Berlin.

GIRARD, B. (1975), The beginning of a new era in foreign language teaching?, *IC*, 14, 36-41.

HALLIDAY, M./MCINTOSH, A./STREVEN, P. (1972), *Linguistik, Phonetik und Sprachunterricht*, Heidelberg.

ILIEWA, A. (1973), Bewußtheit und Imitation im Fremdsprachenunterricht, *DF*, 10, 75-84.

KELLY, L. (1969), *Twenty-five centuries of language teaching*, Rowley, Mass.

LERCH, E. (1950), Die Notwendigkeit der Grammatik, *LF*, 2, 266-272.

LUGTON, R./ HEINLE, C. (eds.) (1971), *Toward a cognitive approach to second language acquisition*, Philadelphia.

NEY, J. (1975), Toward a synthetization of teaching methodologies for second languages, *Hispania*, 58, 424-429.

NICKEL, G. (1967), Welche Grammatik für den Fremdsprachenunterricht?, *Praxis*, 14, 1-16.

OSKARSSON, M. (1973), Assessing the relative effectiveness of two methods of teaching English to adults: a replication experiment, *IRAL*, 11, 251-262.

PARREREN, van C. (1972), Lernpsychologie und Fremdsprachenlernpsychologie, *Freudenstein* (1972), 94-104.

RIVERS, W. (1964), *The Psychologist and the foreign-language teacher*, Chicago.

ders. (1968), *Teaching foreign language skills*, Chicago.

ders. (1973), From linguistic competence to communicative competence, *TESOL Quarterly*, 7, 25-34.

ROBINETT, B. (1973), The application of linguistics to TESOL: once more, *TESOL Quarterly*, 7, 425-434.

SCHERER, C./WERTHEIMER, M. (1962), The German teaching experiment at the university of Colorado, *GQ*, 35, 298-308.

ders. (1964), *A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching*, New York usw.

SEGERMANN, K. (1974), Zur Überwindung des Methodenstreits in der fachdidaktischen Diskussion, *Praxis*, 21, 339-353.

SMITH, P. (1970), *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: The Pennsylvania foreign language project*, Philadelphia.

TITONE, R. (1968), *Teaching foreign languages - A historical sketch*, Washington.

WERNER, O./FRITZ, B. (1975), *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik*, München.

WIENOLD, G. (1973), *Die Erlernbarkeit der Sprachen: Eine einführende Darstellung des Zweitspracherwerbs*, München.

#### Auflösung der Zeitschriftenabkürzungen

CMLR	Canadian Modern Language Review
DF	Deutsch als Fremdsprache
FLA	Foreign Language Annals
GQ	German Quarterly
IC	Incorporated Linguist
IRAL	International Review of Applied Linguistics
LF	die lebenden Fremdsprachen
MLJ	Modern Language Journal
Praxis	Praxis des neusprachlichen Unterrichts