

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Deutsch als Fremdsprache

Sprachdidaktik/-methodik des Faches "Deutsch als Fremdsprache"

Sommersemester 2004

Seminarleitung: Dr. Willkop

# **Die *direkte Methode***

## **Geschichte, Merkmale, Grundlagen und kritische Würdigung**

### **Literaturbericht**

Abgabetermin: 30.09.2004

Verfasser: Marco Wilhelm

Bornheimer Landstraße 1

60316 Frankfurt

Studienziel: Magister

Semesterzahl: 15. Semester

(Deutsche Philologie)

16. Semester

(Amerikanistik)

12. Semester

(Spanisch/Romanische  
Philologie)

## Inhaltsverzeichnis

<u>Inhalt</u>	<u>Seite</u>
Einleitung.....	3
1. Die Geschichte der <i>direkten Methode</i> .....	3
1.1. Die zeitgeschichtlichen Entstehungsvoraussetzungen.....	3
1.2. Die Entwicklung der <i>direkten Methode</i> .....	6
2. Merkmale und Grundlagen der <i>direkten Methode</i> .....	8
3. Kritische Würdigung der <i>direkten Methode</i> .....	11
Schluss .....	15
Literaturverzeichnis .....	16

## **Einleitung**

Dieser Literaturbericht befasst sich mit der Geschichte, den Merkmalen, den Grundlagen und der kritischen Würdigung der Sprachlehrmethode, die unter dem Namen *direkte Methode* bekannt geworden ist. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt dabei auf der Geschichte dieser Methode. Dementsprechend geht es im ersten Kapitel um die Geschichte der *direkten Methode*, wobei sich das Kapitel in zwei Unterkapitel gliedert: Im ersten werden die zeitgeschichtlichen Entstehungsvoraussetzungen der Methode dargelegt, während das zweite von ihrer Entwicklungsgeschichte im engeren Sinne handelt.<sup>1</sup> Das zweite Kapitel schildert kurz die Merkmale und die Grundlagen der Methode, bevor im letzten Kapitel eine kritische Würdigung dieses Sprachlehrverfahrens erfolgt. Eine resümierende Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus dem bisher Dargestellten bildet dann den Abschluss dieser Arbeit.

Als Grundlage des Literaturberichts dienen entsprechende Quellen aus der Literatur. Als Konsequenz aus der geringen Menge aufgefundener gedruckter Darstellungen wurden auch Quellen im Internet für die Recherche hinzugezogen; dadurch konnte die Anzahl der benutzten Quellen fruchtbringend erweitert werden.

### **1. Die Geschichte der *direkten Methode***

In diesem Kapitel wird die Geschichte der *direkten Methode* wie folgt skizziert: Im ersten Teil geht es um die zeitgeschichtlichen Voraussetzungen, die zu der Entstehung der Bedingungen geführt haben, unter denen die neue Methode sich entwickeln konnte, einschließlich der Schriften, aus denen sich die dafür notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen ergaben. Der zweite Teil widmet sich dann der eigentlichen Entwicklungsgeschichte der Methode von ihrer allmählichen Verbreitung über ihren großen internationalen Erfolg bis hin zu ihrem Niedergang und den damit in Verbindung stehenden methodischen Kompromisslösungen.

#### **1.1. Die zeitgeschichtlichen Entstehungsvoraussetzungen**

Zur Vorgeschichte der Entstehung der *direkten Methode* gehört das Prinzip der formalen Bildung, das vor allem an den höheren Schulen in Deutschland im 19. Jahrhundert dominierte.

---

<sup>1</sup> Es war ursprünglich beabsichtigt, die Entwicklung der *direkten Methode* von ihrer Entstehung bis zur Gegenwart in den Mittelpunkt des Literaturberichts zu stellen. Die Sichtung der vorhandenen Literatur hat leider ergeben, dass die Geschichte der Methode im Hinblick auf die möglicherweise erfolgten Modifikationen im Laufe der Zeit nirgendwo in der Literatur auch nur annähernd ausführlich dargestellt ist und auch durch eine Zusammenschau nicht zu erhalten ist. Daher war es nötig, den Betrachtungsschwerpunkt durch eine intensivere Einbeziehung der Vorgeschichte der Methode und durch eine Konzentration auf die Chronologie der Methodengeschichte zu verändern. Wo aus der Literatur eine (Weiter-)Entwicklung beziehungsweise Veränderung der Methode deutlich wurde, ist diese natürlich auch aufgenommen worden.

Dieses Prinzip ging davon aus, dass Denkfähigkeit und Gedächtnisleistung vor allem mit Hilfe von Mathematik und der klassischen Sprachen trainiert und verbessert werden können. Aus diesem Grund sah man im Unterricht von der Vermittlung spezifischer Fertigkeiten ab und widmete sich nur noch der abstrakten Schulung des Geistes unter Gleichsetzung von Grammatik und Logik. Wegen seines logischen Aufbaus wurde Latein hierbei als Musterbeispiel immanenter Logik angesehen.

Somit kam dem Lateinunterricht nach dem formalen Bildungsprinzip eine wesentliche Bedeutung zu, während die damaligen Bemühungen von Neuphilologen, neuere Fremdsprachen in die Lehrpläne höherer Schulen aufzunehmen, von den Altphilologen mit dem Argument konterkariert wurden, diese Sprachen entbehrten jeglichen Bildungswertes und seien bloße Gebrauchssprachen, denen Latein bezüglich seines Formenreichtums und seiner Logik überlegen sei. Um zu erreichen, dass neuere Fremdsprachen an höheren Schulen akzeptiert wurden, versuchten die Neuphilologen daher zu zeigen, dass auch das Erlernen einer neueren Sprache wie Englisch oder Französisch für die formale Bildung nutzbringend sein kann.

Zwecks Erreichung dieses Ziels wurde der neusprachliche Unterricht so umgestaltet, dass der mündliche Sprachgebrauch zugunsten der Vermittlung grammatischer Regeln stark an Bedeutung verlor (vgl. zu den vorstehenden Ausführungen Bender 1979: 14/15). Dadurch hatte man zwar bewiesen, dass neuere Sprachen unter Betonung auf die Grammatik unterrichtet werden können wie eine klassische Sprache, aber als Preis dafür hatte man in Kauf genommen, dass eine lebende Sprache wie eine tote Sprache vermittelt wird.

Das Verfahren, mit dem man Fremdsprachen nach Maßgabe des formalen Bildungsprinzips unterrichtete, war die so genannte *Grammatik-Übersetzungs-Methode*. Sie ist mit dem Namen Karl Plötz verbunden, der sie gemäß ihrer Bezeichnung in zwei Teile gliederte: Regeln und Schemata sowie Übungssätze zum Übersetzen in die Fremdsprache und aus der Fremdsprache. Bei dieser Methode dient die Muttersprache als Medium zur Vermittlung der Fremdsprache, indem Grammatikregeln der Fremdsprache eingeführt und mit Hilfe von Übersetzungen angewandt und eingeübt werden (vgl. zu den vorstehenden Ausführungen Mackey 1965: 143). Hier spielen also lediglich Grammatik und Übersetzung eine Rolle; weder die mündliche Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache noch die korrekte Aussprache beim Sprechen werden berücksichtigt.

Die unmittelbare Vorgeschichte der *direkten Methode* beginnt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als mehrere Gelehrte sich gegen die schriftsprachlich dominierte *Grammatik-*

*Übersetzungs-Methode* aussprachen, indem sie in ihren Schriften die mündlich-kommunikativen Aspekte der Sprache betonten. So hob Gottlieb Heness 1867 in seinem Werk *Der Leitfaden für den Unterricht in der Deutschen Sprache* die natürliche Kommunikation als die zentrale Aktivität beim Sprachenlernen hervor, nachdem er bereits im Vorjahr eine private Sprachschule gegründet hatte, in der Fremdsprachen auf natürliche Weise, also im Gegensatz zur *Grammatik-Übersetzungs-Methode* vermittelt werden sollten. Ebenfalls 1867 veröffentlichte der Franzose Claude Marcel seine Schrift *L'art de penser dans une langue étrangère*, in der es ihm darum ging, die Fremdsprache auf direktem Wege durch Hörverstehen und Textverständnis in der Fremdsprache zu erlernen statt auf dem Umweg über die Muttersprache und die Grammatikregeln. 1874 trat Sauveur für eine ähnliche Vorgehensweise ein und befürwortete den Einsatz von Grammatik und Übersetzungsübungen nur bei fortgeschrittenen Lernern und Lernerinnen, welche die Sprache schon gut genug beherrschten.

Der Franzose François Gouin brachte schließlich 1880 *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* heraus. In diesem Buch propagierte er die Vermittlung von Fremdsprachen ohne Hilfe von Grammatikregeln und Übersetzung. Stattdessen sollte die lebendige Sprache im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, und zwar mit Hilfe von Assoziationen, Visualisierungen und Lernen durch die Sinne im Rahmen von spielerischen Aktivitäten mit Bezug auf Alltagssituationen. Gouins Schrift entfaltete in Übersetzung eine große Wirkung in England, Deutschland und den USA, und die darin geschilderten Ideen dienten als eine wertvolle Quelle für die letztendliche Erarbeitung der *direkten Methode* (vgl. zu den vorstehenden Ausführungen Mackey 1965: 143/144 sowie Decoo 2001).

All die eben genannten Gelehrten trugen mit ihren Werken zu der Entstehung der so genannten Reformbewegung in der Fremdsprachendidaktik im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts bei. Aus dieser Bewegung ging eine Reihe von neuen Methoden zur Vermittlung von Fremdsprachen hervor, als deren wichtigste Vertreterin die *direkte Methode* bezeichnet werden kann. Den letzten fehlenden Baustein für die Fundierung dieser Methode lieferte der deutsche Professor Wilhelm Viëtor 1882 in seiner Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren*, indem er die Erkenntnisse der neuen Disziplin der deskriptiven Phonetik auf den Fremdsprachenunterricht anwandte. Er sprach sich entschieden gegen die Grammatik-Übersetzungsmethode aus, die nach seiner Meinung für die Vermittlung einer lebenden Sprache niemals adäquat sein könne. Stattdessen trat er für einen aktiven Unterricht ein, in dem die gesprochene Sprache absolute Priorität genießt, weswegen der korrekte mündliche Ausdruck der Lernenden in der Fremdsprache besonders wichtig ist. Aufgrund dieser Konzentration auf die Schulung der Aussprache war es auch unerlässlich, Phonetik und Lautschrift in den Unterricht mit

einzu beziehen (vgl. zu den vorstehenden Ausführungen Neuner/Hunfeld 1993: 33/34 sowie Mackey 1965: 144).

Es waren neue Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaften, die ursächlich ausschlaggebend für die theoretische Entwicklung der *direkten Methode* waren: So kam man im Bereich der vergleichenden Sprachwissenschaft zu dem Ergebnis, dass jede Sprache über individuelle Strukturen verfügt, womit klar wurde, dass Struktur und Terminologie des Lateinischen auf die modernen Fremdsprachen nur begrenzt Anwendung finden konnte. Außerdem sprachen neue Erkenntnisse auf dem Gebiet der Psychologie gegen eine weitere Anwendung des formalen Bildungsprinzips, und mit Hilfe der Phonetik konnten die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache dargelegt werden (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 34). Vor dem Hintergrund dieses neuen Forschungsstands konnte die *direkte Methode* zu ihrer theoretischen Fundierung gelangen und sich schließlich als die dominante Sprachlehrmethode der Zeit um die Jahrhundertwende etablieren.

### 1.2. Die Entwicklung der *direkten Methode*

Dieses Sprachvermittlungsverfahren lässt sich in aller Kürze wie folgt charakterisieren:<sup>2</sup> Wie der Name es bereits andeutet, versteht man unter der *direkten Methode* eine Vorgehensweise, bei der die Fremdsprache direkt, das heißt ohne Umweg über die Muttersprache der Lernenden, vermittelt wird. Die Lerner und Lernerinnen werden unmittelbar mit der Fremdsprache konfrontiert, und ihre Muttersprache findet nach Möglichkeit keine Verwendung mehr im Sprachunterricht. Damit soll erreicht werden, dass die Lernenden in der neuen Sprache denken und diese nicht mit ihrer Muttersprache vergleichen, sondern sie als neues und eigenständiges System begreifen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 33). Durch den Verzicht auf die Einführung von Grammatikregeln und Übersetzung in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens versuchte man, den Spracherwerbsprozess der Erstsprache von Kindern zu imitieren. Daher sollten auch vornehmlich Vokabeln und Sprachstrukturen aus alltäglichen Kommunikationssituationen vermittelt werden, und dieses Primat der mündlichen Kommunikation in der *direkten Methode* erklärt auch, warum die Einführung der Phonetik und der gesprochenen Sprache für den Unterricht so wichtig sind (vgl. Weiha 2000: 176).

Die Ideen der Reformbewegung und mit ihnen auch die *direkte Methode* hatten bis zur Jahrhundertwende Verbreitung in Deutschland, Frankreich, England, Skandinavien und den USA gefunden. Zu Beginn beruhte der Unterricht nach diesem Verfahren noch größtenteils auf Improvisation seitens der Lehrkräfte, da die geeigneten Vermittlungstechniken noch nicht

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle soll die Methode nur grob umrissen werden; eine umfassendere Darstellung der Merkmale und Grundlagen der *direkten Methode* findet sich im folgenden Kapitel.

ausgereift waren. Erst um das Jahr 1900 hatte man passende Gestaltungsmuster für Lehrbücher nach der Methode entwickelt. Die Vermittlung von Struktur und Bedeutung der Sprache erfuhr eine erste Systematisierung, und das Lehrmaterial konnte nach Schwierigkeitsgrad gestuft eingesetzt werden; auch mit der Fortbildung von Lehrpersonal in der neuen Methode war begonnen worden. Ein bedeutender Indikator für das Ansehen, welches das Verfahren inzwischen genoss, war im Jahre 1898 der Beschluss des internationalen Kongresses der Lehrer moderner Fremdsprachen in Wien, die *direkte Methode* in der Grundstufe des Fremdsprachenunterrichts einzuführen. 1900 schließlich entschied man sich auf einem Kongress in Leipzig dafür, die Methode auch im Fortgeschrittenenunterricht einzuführen.

Seine Blütezeit erreichte das Verfahren zu Beginn des 20. Jahrhunderts: 1902 wurde es sowohl in Deutschland als auch in Frankreich<sup>3</sup> als offizielle Methode für den Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen eingeführt, nachdem es zuvor bereits in England Verwendung gefunden hatte, wenn auch nicht auf offizieller Ebene (vgl. zu den vorstehenden Ausführungen Mackey 1965: 144-146). In den USA wurde die Methode bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch Hennes, Sauveur und Berlitz verbreitet, die sie erfolgreich auf dem Gebiet der privaten Sprachschulen einsetzten, während die Lehrer an öffentlichen Schulen bald die Schwachpunkte des Verfahrens erkannten (vgl. Weiha 2000: 177 sowie Mackey 1965: 148). Maximilian Berlitz sollte sich im privaten Sprachschulsektor als besonders erfolgreich erweisen, wobei er allerdings die von ihm verwendete Methode niemals als *direkte Methode*, sondern als *Berlitz-Methode* bezeichnete (vgl. Richards/Rodgers 1992: 9).<sup>4</sup>

Auf die Begeisterung nach der offiziellen Einführung der neuen Methode folgte allerdings eine Phase der Ernüchterung. Es gab wenige Lehrkräfte, die über Erfahrung damit verfügten, und ebenso wenige, welche die für den erfolgreichen Einsatz des Verfahrens notwendigen Eigenschaften wie etwa fließende Beherrschung der Fremdsprache mitbrachten (vgl. Mackey 1965: 146). Außerdem verkannte die Methode die Unterrichtswirklichkeit an öffentlichen Schulen (vgl. Richards/Rodgers 1992: 10). Unter den Bedingungen des üblichen Massenunterrichts war es einfach nicht möglich, die gewünschten Fortschritte bei den Lernenden zu erzielen. Die Enttäuschung des Lehrpersonals über die Probleme bei der Umsetzung der Methode führte zu wachsender Frustration, bis die *direkte Methode* schließlich 1910 auf einer internationalen

---

<sup>3</sup> Aus Frankreich stammt übrigens auch der Name der Methode: Die Bezeichnung wurde im Jahre 1901 geprägt, als in einem Rundschreiben des französischen Bildungsministeriums der Terminus *méthode directe* verwendet wurde (vgl. Mackey 1965: 146 sowie Weiha 2000: 177).

<sup>4</sup> Dabei entspricht Berlitz' Methode in der Tat der *direkten Methode* in ihrer orthodoxesten Ausprägung, was zum Beispiel anhand der Lektüre von Stieglitz 1991 deutlich wird. Bei der bei Hilton 1998 dargelegten Entstehungsgeschichte der *Berlitz-Methode* handelt es sich übrigens wohl nur um eine Art Ursprungsmythos; es ist anzunehmen, dass Berlitz in Wahrheit durch die weiter oben geschilderten Umstände der Zeit im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die entscheidenden Anregungen für seine Methode erhielt.

Konferenz von Sprachlehrkräften in Paris mit großer Mehrheit abgeschafft wurde (vgl. Decoo 2001).

In seiner Reinform war das Verfahren an öffentlichen Schulen also nach einer gewissen Erprobungszeit zum Scheitern verurteilt. Nur im Rahmen kommerzieller Sprachschulen war der Methode ein großer Erfolg beschieden, weil es sich bei den dortigen Lernenden um entsprechend zahlende und hoch motivierte Kundschaft handelte und weil die Lehrkräfte in der Regel Muttersprachler und Muttersprachlerinnen sein mussten. An den Berlitz-Schulen wird daher auch heute noch streng nach den Prinzipien der *direkten Methode* unterrichtet (vgl. Richards/Rodgers 1992: 10), also ausschließlich in der Fremdsprache und unter weitestmöglicher Ausklammerung von Grammatikregeln.<sup>5</sup>

An den staatlichen Schulen hingegen suchte man nach dem Scheitern des reinen Ansatzes nach Kompromisslösungen. In Deutschland und Frankreich ersetzte man die reine Methode durch Verfahren, die eine Kombination aus Elementen der direkten Methode und der *Grammatik-Übersetzungs-Methode*, was hieß, dass Grammatik- und Übersetzungsübungen wieder eine Rolle spielten (vgl. Richards/Rodgers 1992: 11). Nachdem in Deutschland der mit der neuen Methode verbundene Ansatz der ausschließlichen Verwendung der Fremdsprache im Unterricht als zu radikal verworfen worden war, bestand der Begriff *direkte Methode* dort zwar weiter, aber mit einer anderen Bedeutung: Man verstand darunter zwar immer noch einen der Einsprachigkeit verpflichteten Ansatz, der aber nun nach Maßgabe des tatsächlich Machbaren auch mit Grammatik- und Übersetzungsübungen operierte (vgl. Bender 1979: 17). Aus einer Kombination von Elementen der *direkten Methode* wie Phonetik, induktiver Vorgehensweise und Verwendung moderner Texte mit traditioneller Grammatikvermittlung entstand in Deutschland dann auch die so genannte *eklektische Methode* (vgl. Mackey 1965: 147). In der Folgezeit geriet das mit der *direkten Methode* verbundene Prinzip des einsprachigen Unterrichts jedoch in Vergessenheit und wurde erst wieder seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts wichtig, nachdem man die elementare Bedeutung der Sprechfertigkeit im Sprachunterricht von Neuem erkannt hatte (vgl. Bender 1979: 17).

## **2. Merkmale und Grundlagen der *direkten Methode***<sup>6</sup>

Die wichtigsten Grundprinzipien der *direkten Methode* sind Einsprachigkeit und Anschaulichkeit. Diese sollen nun erläutert werden, gefolgt von einigen anderen wichtigen Merkmalen und einer kurzen Darlegung der Grundlagen dieser Methode.

---

<sup>5</sup> Für eine ausführliche Darlegung der in den Berlitz-Schulen verwandten Methode siehe Stieglitz 1991.

<sup>6</sup> Da die Ausführungen aus Neuner/Hunfeld 1993:35-42 unter den für diesen Literaturbericht konsultierten Arbeiten die beste Zusammenstellung der Merkmale und Grundlagen der *direkten Methode* sind, handelt es sich bei dem folgenden Kapitel um eine Zusammenfassung dieser Darstellung.



Die Einsprachigkeit des Unterrichts ist ein wesentliches Prinzip der *direkten Methode*. Demnach soll der Fremdsprachenunterricht komplett in der zu erlernenden Sprache erfolgen, da die Verwendung der Muttersprache der Lernenden nur den Lernprozess hemmen oder stören würde. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Muttersprache während des Unterrichts nach Möglichkeit gewissermaßen „vergessen“, um so die neue Sprache zu lernen. Der Spracherwerbsprozess erfolgt durch die aus der Psychologie stammenden Assoziationsmethode. Neue Begriffe der Fremdsprache werden dabei durch Assoziation gelernt, das heißt, dass gewisse Lautäußerungen der Zielsprache mit gewissen gedanklichen Vorstellungen verknüpft werden sollen. Das Ziel dieser Vorgehensweise ist die allmähliche Schaffung eines eigenständigen Bezugssystems in der Fremdsprache bei den Lernenden, durch das diese sich ohne Rückgriff auf ihre Muttersprache ausdrücken können.

Die wichtigste Unterrichtsform bei dieser Methode bildet das Gespräch in der Fremdsprache. Die Lehrkraft dient hierbei als Sprachmodell für die Lernenden, welche die Sprache von diesem Modell vor allem durch Zuhören und Nachsprechen erlernen sollen. Damit kommt natürlich auch der Ausspracheschulung eine besondere Bedeutung zu. Vor der Einführung der *direkten Methode* wurde sie als unwichtig erachtet und anfangs kurz abgehandelt, weil Grammatik und Übersetzung im Zentrum des Unterrichts standen, doch hier ist die Vermittlung der korrekten Aussprache essenziell. Die Imitation ist dabei die einfachste Methode, die durch die Vermittlung von Erkenntnissen aus der Phonetik zum Erlernen komplizierter Laute ergänzt wird.

Bei dem zweiten Grundprinzip der *direkten Methode* handelt es sich um die Anschaulichkeit. Das bedeutet im Hinblick auf die Wortschatzvermittlung, dass die Bedeutung neuer Wörter den Lernenden so einfach und unmittelbar wie möglich zu verdeutlichen ist. Diese Veranschaulichung kann auf verschiedene Arten geschehen: So kann die Lehrkraft zum Beispiel mit Hilfe von Zeigen und Benennen den fremdsprachlichen Namen eines Objektes aus der unmittelbaren Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler einführen: *Was ist das? Das ist ein Stuhl*. Durch Zeigen und Benennen lässt sich ebenso auch die Bedeutung von Adjektiven verdeutlichen (*Ist dieses Buch dick oder dünn?*) oder die Verwendung eines Verbs vorführen (*Ich schreibe an die Tafel*). Wenn eine Erklärung durch Zeigen und Benennen nicht möglich ist, kann sie durch eine Definition erfolgen. Hierbei wird der neue Begriff unter Zuhilfenahme von bereits bekannten Wörtern umschrieben, wobei natürlich gerade in der Anfangsphase feine Bedeutungsunterschiede außer acht gelassen werden müssen. Eine weitere Möglichkeit der Wortschatzvermittlung ist durch die Erklärung aus einem Zusammenhang heraus gegeben: Man konstruiert mit Hilfe bereits bekannter Wörter einen Zusammenhang, durch den die Bedeutung

des neuen Wortes klar wird. Ein Beispielsatz zur Erklärung des Wortes *Arzt* könnte beispielsweise wie folgt lauten: *Er ist krank und geht zum Arzt.*

Auch durch die Verwendung visueller Elemente wie Wandbilder und sonstige Bilder können neue Begriffe eingeführt werden, ebenso wie durch einfache Tätigkeiten. So kann den Lernenden die Vermittlung und das Einprägen eines neuen Begriffs mit Hilfe mehrerer Sinne ermöglicht werden, zum Beispiel durch Nachsprechen des Wortes, Lernen der dazu passenden Definition und Betrachtung des dazu gehörigen Bildes.

Im Gegensatz zur *Grammatik-Übersetzungs-Methode* steht hier nicht der Wortschatz der Schriftsprache im Mittelpunkt, sondern der Wortschatz der Alltags- und Umgangssprache, da es das Ziel des Unterrichts ist, dass die Lernenden sich in Alltagssituationen in der Fremdsprache verständigen können. Auch beim Grammatikunterricht gibt es hier einen entscheidenden Unterschied zur traditionellen Methode: Während die Grammatik nach der *Grammatik-Übersetzungs-Methode* deduktiv vermittelt wird, also ausgehend von der Regel hin zum Beispiel, erfolgt der Unterricht hier induktiv, also ausgehend vom Beispiel hin zur Regel. Dabei soll das Gefühl für die neue Sprache durch Nachahmung und Gewöhnung entstehen. Das schließt ein, dass die Grammatikregeln unbewusst und intuitiv mit Hilfe dieses entwickelten Sprachgefühls beherrscht werden. Die Regeln verschwinden jedoch nicht komplett aus dem Sprachunterricht, sondern finden am Ende einer Unterrichtseinheit Erwähnung. Hier haben sie allerdings eine andere Funktion als bei der deduktiven Methode, da sie lediglich dazu dienen, das neu Erlernete noch einmal abschließend zu bestätigen und zusammenzufassen.

Was die Übungsformen der *direkten Methode* angeht, so umfassen sie vor allem Nacherzählungen, Unterhaltungen über eine Lektüre sowie Übungen, wobei all dies selbstverständlich in der zu erlernenden Fremdsprache erfolgt.

Zu den Grundlagen der *direkten Methode* lässt sich Folgendes sagen:

Bezüglich ihres pädagogischen Ansatzes ist die Methode stark von den Erkenntnissen der Reformpädagogik beeinflusst, welche die Lernende beziehungsweise den Lernenden nicht mehr bloß als mit Lernstoff beliebig auffüllbare Person betrachtete, sondern als Persönlichkeit, die sich entwickeln soll. Dementsprechend ging diese Pädagogik von neuen Voraussetzungen und Methoden aus, wie etwa entdeckendem Lernen, Anschaulichkeit des Lernens oder einem neuen Verständnis der Lehrkraft als Partner oder Partnerin im Lernprozess. Viele Elemente der Reformpädagogik hat die *direkte Methode* übernommen, so zum Beispiel das Grundprinzip der Anschaulichkeit.

Zu den linguistischen Grundlagen der Methode gehören die Konzentration auf die gesprochene Sprache statt auf die literarisch geprägte Schriftsprache sowie die Vermittlung von

Grammatik in Form von Beispielgrammatik statt als Regelgrammatik. Auf das Formulieren von Regeln wird entweder bewusst völlig verzichtet, oder sie werden erst am Ende als nachträgliche Bestätigung des Gelernten mitgeteilt. Für die Progression des Lernstoffs ist die Grammatik jedoch weiterhin ein wichtiger Faktor: Der Lernstoff schreitet von den einfachen grammatischen Phänomenen der Fremdsprache zu den immer komplexeren fort. Auch die Häufigkeit und Nützlichkeit von Ausdrücken spielt nun eine Rolle, da ja die Alltagssprache im Mittelpunkt des Lernprozesses steht.

Auch bei der Landeskunde geht die *direkte Methode* natürlich von alltäglichen Situationen im Land der Zielsprache aus, gemäß der Maxime, dass das Lernen der Sprache naturgemäß erfolgen soll, also anhand lebensnaher Situationen. Da auch aus Gründen der Anschaulichkeit auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden Bezug genommen wird, steht im Mittelpunkt der Lehrbücher oft eine Familie als Bezugsgruppe für die Lernenden. Anhand dieser Familie wird das alltägliche Leben im jeweiligen Land gezeigt. Durch die Darstellung dieser Alltagssituationen erlernen die Schüler und Schülerinnen den Wortschatz, den sie für die aktive Bewältigung des Alltags in dem Land benötigen. Diese Landeskunde des Alltags wird dementsprechend durch die Behandlung von „Literatur des Alltags“ wie Märchen, Reime und Lieder ergänzt, da die Behandlung von Literatur im Sinne von hoher Kunst oder hochgeistigem Anspruch in diesem Kontext natürlich mit dem Postulat der Alltäglichkeit und Anschaulichkeit nicht zu vereinbaren wäre.

Von der Lerntheorie her ist die *direkte Methode* dem Konzept der Imitation verpflichtet, weil sie den Prozess des Fremdspracherwerbs als vergleichbar mit dem Prozess des Mutterspracherwerbs ansieht, wobei dieser Analogie natürlich Grenzen gesetzt sind. Diesem Konzept zufolge soll das Lernen der Zielsprache nicht durch bewusstes Erklären und Verstehen der Strukturen erfolgen, sondern durch die Nachahmung eines Vorbilds, indem die Lernenden zum Beispiel ein Wort hören und nachsprechen. Der Wortschatz wird hierbei vor allem durch Assoziation vermittelt.

### **3. Kritische Würdigung der direkten Methode**

Im Folgenden geht es zuerst um die Nachteile und Unzulänglichkeiten der *direkten Methode*, auf welche die Kritik im Laufe der Zeit hingewiesen hat, bevor abschließend die Vorteile und das historische Vermächtnis dieser Methode herausgestellt werden.

Ein Nachteil der *direkten Methode*, auf den oft hingewiesen wird, ist die Tatsache, dass man für einen erfolgreichen Unterricht eine Lehrkraft braucht, deren Muttersprache die zu vermittelnde

Fremdsprache ist oder die sich zumindest äußerst flüssig in dieser Fremdsprache ausdrücken kann (vgl. Mackey 1965: 145 und 148, Richards/Rodgers 1992: 10, Weiuha 2000: 177, Goomer 2004, University of Wales 2001). Solches muttersprachliche oder fast muttersprachliche Lehrpersonal ist jedoch oft nicht ausreichend verfügbar, so dass die Umsetzbarkeit der Methode hier möglicherweise unter einem praktischen Hindernis leidet.

Für den einsprachigen Unterricht ist es außerdem notwendig, dass die Lehrkräfte dementsprechend genügend Talent, Geduld, Einfallsreichtum, Willensstärke und Energie aufweisen, um zum Beispiel beim Auftreten von Schwierigkeiten nicht einfach in die Muttersprache der Lernenden überzugehen (vgl. Mackey 1965: 145 und 148, Goomer 2004, University of Wales 2001). Es ist also nicht jede Lehrkraft charakterlich dazu geeignet, die *direkte Methode* mit Erfolg zu praktizieren. Dies stellt ein weiteres potenzielles praktisches Hindernis bei der Umsetzung dar.

Als weiterer Nachteil wird angeführt, dass der Erfolg der Methode zu sehr von den Qualifikationen des Lehrpersonals abhängt und dementsprechend zu wenig von entsprechend gestalteten Lehrwerken (vgl. Weiuha 2000: 177 und Richards/Rodgers 1992: 10). Die Verantwortung für die Umsetzbarkeit lastet also zu stark einseitig auf den Lehrkräften.

Ein zusätzlicher Kritikpunkt ist, dass eine der Grundannahmen der Methode, nämlich dass die Fremdsprache unter vergleichbaren Bedingungen wie die Muttersprache vermittelt werden soll, in der Praxis keinen Bestand hat. Im normalen Unterricht lassen sich die Lernbedingungen der Muttersprache nämlich nur sehr schwer beziehungsweise gar nicht imitieren: Im Vergleich zum frühkindlichen Spracherwerb bleibt unter den normalen schulischen Unterrichtsbedingungen kaum Zeit und Gelegenheit, um die Fremdsprache auf eine solche „natürliche“ Weise zu erlernen (vgl. Weiuha 2000: 177 und University of Wales 2001). Damit im Zusammenhang steht das Argument, dass die Lernenden in der Anfangsphase der Fremdsprachenvermittlung möglicherweise ohnehin die Begriffe ihrer Muttersprache benutzen, um für sich selbst eine

Erklärung eines fremdsprachlichen Wortes zu finden (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 39). Die Orientierung des Fremdsprachenerwerbs an den Bedingungen des Muttersprachenerwerbs war zwar in der Theorie eine nutzbringende Annahme zur Entwicklung der neuen Methode, in der Praxis war man jedoch gezwungen, hierbei starke Abstriche zu machen.

Ein weiteres praktisches Hindernis für die Umsetzbarkeit der Methode wird von manchen auch darin gesehen, dass einige damit verbundene Aktivitäten nur für kleinere Gruppen geeignet sind, da sie auf größere Gruppen nicht erfolgreich anwendbar sind. Dagegen kann allerdings eingewandt werden, dass die Umsetzbarkeit einer Aktivität weniger von der Größe der Gruppe abhängt, sondern vielmehr von der Kreativität der Lehrkraft. Diese kann zum Beispiel durch Einsatz von Gruppenarbeit dafür sorgen, dass alle Lernenden in kleineren Gruppen auf effiziente Weise beschäftigt sind (vgl. Weiuhä 2000: 177).

Außerdem sieht die Kritik die Abwesenheit von Übersetzung bei der *direkten Methode* als Grund dafür an, dass die Erklärung von Wortbedeutungen und die Vermittlung der Grammatik mit dieser Methode schwerlich machbar sind. Auch hier lässt sich dagegen anführen, dass sich die Bedeutung von Wörtern durchaus mit Hilfe von Gesten und Objekten erschließen lässt und dass auch die Grammatik einsprachig durch Beachtung einer sorgfältigen Progression gemäß des Fortschritts der Lernenden erfolgreich vermittelbar ist (vgl. Weiuhä 2000: 177).

Eine Einschränkung bei der Anwendbarkeit der Methode kann ebenfalls in dem Umstand gesehen werden, dass sie wahrscheinlich für Jüngere eher geeignet ist als für Erwachsene. Die Art, in der zum Beispiel neue Wörter vermittelt werden, durch Imitieren und Zeigen, erscheint erwachsenen Lernenden möglicherweise zu albern und zu wenig altersgemäß (vgl. Weiuhä 2000: 177 und Goomer 2004). Andererseits ist hier aber der Umstand ins Feld zu führen, dass die *direkte Methode* bei privaten Sprachinstitutionen, die ja vor allem Erwachsene als Kundschaft haben, erfolgreich war (vgl. Richards/Rodgers 1992: 10) und eigentlich immer noch ist (vgl. Hilton 1998).

Ein wichtiger Einwand gegen eine strikte Einsprachigkeit bei der Umsetzung der Methode ist, dass diese Einsprachigkeit sich unter gewissen Bedingungen als kontraproduktiv erweisen kann: Manchmal ist einfacher, die Übersetzung eines Wortes anzugeben, statt mit Hilfe komplizierter, umständlicher und zeitraubender Erklärungen in der Fremdsprache an der Verdeutlichung der Bedeutung ohne Rückgriff auf die Muttersprache festzuhalten (vgl. Richards/Rodgers 1992: 10/11 und University of Wales 2001). Je nachdem, wie komplex sich die Erklärung des zu vermittelnden Wortes darstellt, ist es aus praktischen Gründen zuweilen notwendig, auch einmal die Muttersprache der Lernenden zu verwenden.

Wie die vorhergehenden Ausführungen gezeigt haben, gibt es durchaus einige Kritikpunkte, die sich gegen bestimmte Aspekte der *direkten Methode* vorbringen lassen. Auf der anderen Seite gibt es aber auch einige positive Punkte, durch welche die historische Leistung und die guten Seiten dieser Methode entsprechend gewürdigt werden:

Das große historische Verdienst der *direkten Methode* ist es, dass sie einerseits die *Grammatik-Übersetzungs-Methode* als vorherrschende Methode ihrer Zeit ablöste und andererseits der *audiolingualen* und *audiovisuellen Methode* den Weg bereitete (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 33 und Weiuhä 2000: 178). Vom 19. bis zum frühen 20. Jahrhundert war sie die wichtigste Reformbewegung und die dominante Methode in der Geschichte der Sprachlehrmethoden, nachdem sie die *Grammatik-Übersetzungs-Methode* abgelöst hatte. Durch ihre Innovationen wie Einführung der Fremdsprache als Unterrichtssprache oder Konzentration auf mündlichen Ausdruck und Hörverstehen zeigte die *direkte Methode* die Defizite ihrer Vorgängermethode auf und löste damit bei dieser einen Innovationsschub aus (vgl. Weiuhä 2000: 178). So wirkte die neue Methode modernisierend auf die althergebrachte Sprachlehrmethode ein und diente ihrerseits als Anregung für die spätere Ausarbeitung neuer Methoden. So haben zuerst die *audiolinguale Methode* und danach die *audiovisuelle Methode* zum Beispiel beide die Betonung der mündlichen gegenüber der schriftlichen Kompetenz beim Sprachenlernen von der *direkten*

*Methode* übernommen, wobei diese Methoden wiederum aus den Problemen ihrer Vorgängermethode gelernt haben.

Bezüglich der Eigenschaften der Methode lässt sich positiv hervorheben, dass sie den Lernenden durch das Prinzip der Einsprachigkeit ein hohes Maß an Sprachpraxis bietet (vgl. Goomer 2004). Allerdings müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch entsprechend hoch motiviert sein, um diesen Vorteil auch richtig nutzen zu können, weswegen diese Methode schon sehr bald fast nur noch an privaten Sprachlehrinstitutionen erfolgreich war (vgl. Richards/Rodgers 1992: 10).

Außerdem stellt die *direkte Methode* natürlich auch eine willkommene Alternative zu eher traditionellen Methoden dar, die Grammatik und Wortschatz mit Hilfe von schematischen Drillübungen vermitteln. Demgegenüber kann diese Methode durch ihre Anschaulichkeit und ihre sprachpraktischen Elemente für die Lernenden eine vergnügliche, erfrischende und auch humorvolle Erfahrung sein. Sie bietet eine Möglichkeit, das Lernen humaner zu gestalten als traditionelle „Einpaak“-Methoden und ist durch ihre Betonung der Lebens- und Wirklichkeitsnähe im Unterricht überdies von entscheidend höherer Relevanz für die Vorbereitung auf das Leben in einer fremdsprachlichen Umgebung als theoriebetontere Methoden (vgl. Goomer 2004).

## **Schluss**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die *direkte Methode* eine wichtige Entwicklungsphase in der Geschichte der Sprachlehrmethoden ist. Ihr war zwar nur eine relativ kurze Blütezeit beschieden, aber ihr Vermächtnis wirkt nach wie vor fort. Sie hat die Defizite der *Grammatik-Übersetzungs-Methode* aufgezeigt, nämlich zu hohe Schrift- und Theorielastigkeit und zu viel Kognition und Deduktion, und ein Vorbild dafür geliefert, wie man eine Fremdsprache auch ganz anders vermitteln kann, nämlich mit Betonung auf Praxisnähe, Kommunikation, Assoziation und Imitation. Mit ihrer ursprünglichen Annahme, eine Fremdsprache könne unter den gleichen Bedingungen erlernt werden wie die Muttersprache, ist sie zwar sehr bald auf

praktische Hindernisse gestoßen, ebenso wie mit ihrer anfänglichen Prinzipientreue, nach welcher der Unterricht einzig und allein in der Fremdsprache zu gestalten sei. Aber gerade dieses Auftreten praktischer Hindernisse in der Experimentierphase der Methode war notwendig, um so theoretische Grundannahmen korrigieren zu können und dadurch wiederum zu neuen Ansichten zu gelangen, die den theoretischen Nährboden für die Entstehung neuer Ansätze bereiteten.

Auch wenn die *direkte Methode* nach ihrem zunehmenden Popularitätsverlust an den staatlichen Schulen aufgrund der notwendigen Nachbesserungen zu einer Kompromissmethode wurde, ist sie eine entscheidende Station auf dem Weg der Entwicklung der modernen Sprachlehrmethoden. Für öffentliche Schulen mag sie aufgrund ihrer Erfordernisse nach wie vor nur mit Abstrichen geeignet sein, aber auf dem Sektor der privaten Sprachschulen, welche aufgrund ihrer kommerziellen Möglichkeiten diesen Erfordernissen Genüge tun, kann die *direkte Methode* bei entsprechend motivierten Lernenden nach wie vor auch unter Einhaltung konsequenter Einsprachigkeit mit Erfolg Anwendung finden.

### **Literaturverzeichnis**

Bender, Jutta (1979): Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprachunterricht, Frankfurt am Main (Schule und Forschung. Schriftenreihe für Studium und Praxis. Neusprachliche Abteilung).

Decoo, Wilfried (2001): On the mortality of language learning methods. In:  
<http://www.didascalie.be/mortality.htm> (Stand: 27.09.2004).

Goomer, Baninder (2004): The direct method or natural way: Background and characteristics. In:  
<http://www.tcnj.edu/~eslsla/Methodologies/direct.htm> (Stand: 27.09.2004).

Hilton, Ronald (1998): Learning languages, The origins of the Berlitz method. In:  
[http://wais.stanford.edu/Language/language\\_berlitz.html](http://wais.stanford.edu/Language/language_berlitz.html) (Stand: 27.09.2004).

Mackey, William Francis (1965): Language teaching analysis, London.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Berlin (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 4).

Richards, Jack C./Rodgers, Theodore S. (1992): Approaches and methods in language teaching. A description and analysis, Cambridge.

Stieglitz, Gerhard J. (1991): The Berlitz method. In: Batz, Richard/Bufe, Waltraud (Hg.):  
Moderne Sprachlehrmethoden. Theorie und Praxis, Darmstadt, S.145-165.



University of Wales, Education Department, Modern Foreign Languages (2001): Direct method.  
In: <http://www.aber.ac.uk/~mflwww/seclangacq/langteach5.html> (Stand: 27.09.2004).

Weiuha, Yu (2000): Direct method. In: Byram, Michael (Hg.): Routledge encyclopedia of language teaching and learning, London, S.176-178.

## Versicherung

Hiermit versichere ich, Marco Wilhelm, den vorliegenden Literaturbericht ohne fremde Hilfe verfasst zu haben.

Alle von mir herangezogenen Quellen und Hilfsmittel - insbesondere wissenschaftlichen Werke (Artikel, Bücher), Hausarbeiten anderer oder Internetartikel - sind in der Bibliographie angegeben und durch direkte oder indirekte Zitate im Text gekennzeichnet.

Ich bin darüber informiert, dass geistiger Diebstahl nicht zulässig ist und mit der Note „nicht ausreichend“ (5,0) bewertet wird. Bei wiederholter Täuschung kann mir der Abbruch des Studiums wegen fehlender Studierfähigkeit nahe gelegt werden.

Mainz, den *Datum*

*Unterschrift*