

Актуальні питання якості медичної освіти (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку) : матеріали XIII Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар.участю (Тернопіль, 12–13 трав. 2016 р.) : у 2 т. / Терноп. держ. мед. ун-т ім. І. Я. Горбачевського. – Тернопіль : ТДМУ, 2016. – Т. 2. – С 171–172.

УДК 811.111

**Mihaela Hristea**

***Dimitrie Cantemir* Christliche Universität Bukarest, Romania  
GRAMMATIK - ÜBERSETZUNGS - METHODE IM  
FREMSPRACHENUNTERRICHT**

Der Begriff “Methode“ ist aus dem griechisch-lateinischen Wort “methodos/methodus“ abgeleitet und bedeutet etwa: “Zugang / Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt“ (Heuer 1979, 115). Unter diesem Begriff werden diejenigen Ansätze, Verfahren und wiederholbaren Handlungsmuster zusammengefasst, die geeignet sind, das unterrichtspraktische Handeln des Lehrers zu leiten, das sich auf den auswählend gliedernden und stufenden Umgang mit verschiedenen Arten von Lehrgegenständen in der sprachlichen Interaktion mit Schülern bezieht und das Ziel verfolgt, bestimmte Lerninhalte möglichst anwendungsbereit und dauerhaft zu vermitteln (Werlich 1986, 11).

Gegenüber der von mir oben skizzierten engeren Begriffsdefinition ordnen weiter gefasste Konzepte auch die Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung dem Begriff der “Methode“ zu (Mackey 1965).

Während “Methode“ im engeren Sinn sich nur auf die konkreten unterrichtlichen Prozesse auf der Ebene des Fachunterrichts bezieht, umfasst “Methode“ im weiteren Sinn Faktoren der Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung (Mackey, 1965).

Es gibt eine Vielzahl von Faktoren, die auf das Unterrichtsgeschehen im Deutschunterricht einwirken und die Entfaltung von Lehrmethoden beeinflussen:

- übergreifende gesellschaftliche Faktoren,
- Aspekte von allgemeiner Pädagogik,
- Aspekte von Schule als Institution der Gesellschaft,
- Faktoren, die Deutsch als Unterrichtsfach betreffen,
- solche, die sich unmittelbar aus der Konstellation in einer Lehrgruppe/Schulklasse ergeben.

Wegen der heterogenen soziokulturellen, institutionellen und individuellen Lehr- und Lernvoraussetzungen unterschiedlicher Zielgruppen muss jede Methodenkonzeption den zielgruppenspezifischen Faktoren angepasst werden.

Der unterschiedliche Grad der Reflexion der “Wissenschaft vom Fachunterricht“ kann zur Überbetonung einzelner Aspekte oder Perspektiven (etwa bei der Rezeption linguistischer Schulen oder lerntheoretischer Ansätze) führen, wodurch es zu Generalisierungen oder Simplifizierungen in der Feststellung methodischer Prinzipien kommt.

Die Konzentration auf die Lehrperspektive und Lernstoffvermittlung und die Vernachlässigung der Lernperspektive führt dazu, die Reichweite der methodischen Konzeptionen zu überschätzen. Verallgemeinernde Aussagen zu Prinzipien und Verfahrensvorschlägen sind bei der Formulierung von Methoden unumgänglich, sie sind deshalb jedoch noch nicht “universell“ gültig.

Die Geschichte der Methoden des Neusprachlichen Unterrichts ist eng mit übergreifenden bildungs- und schulpolitischen Entwicklungen verbunden. Als die Methode in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den Fächerkanon der Höheren Schule aufgenommen wurden, mussten sie sich in ihrer Zielsetzung und Unterrichtspraxis zunächst an den im gymnasialen Bereich dominierenden Alten Sprachen (Latein / Griechisch) orientieren. Erst als die Neusprachlichen Fächer als fester Bestandteil höherer Bildung anerkannt waren, konnten Unterrichtsverfahren propagiert werden, die sich auf das Wesen

der neueren Sprachen und als ‐lebende‐, das heißt die gesprochene Sprachen und ihre Funktion als transnationale Kommunikationsmittel beriefen (vgl. Vitor 1882).

In diesem Bestreben um die Lösung von den Methoden des Altsprachlichen Unterrichts spielten systematische und pragmatische Aspekte der Gegenstände des Neusprachlichen Unterrichts (Struktur und Verwendung der Zielsprache und zielsprachenspezifische Landeskunde) und lerntheoretische Erwägungen, d.h. fachwissenschaftliche Argumente, eine entscheidende Rolle.

Die Konstellierung von übergreifenden bildungsschulpolitischen und pädagogischen Faktoren mit bestimmten fachwissenschaftlichen ‐Schulen‐ (insbesondere linguistischen und lernpsychologischen Ansätzen) führt zur Begründung von Methodenkonzepten.

Da die Methoden des Fremdsprachenunterrichts in ihrer historischen Abfolge aber nicht im Rahmen didaktischer Theoriebildung konzipiert wurden (Schröder/Weller 1975), sind sie systematisch schwer zu fassen und auch zeitlich oft nicht präzise einzuordnen. Jedoch lassen sich Publikationsdaten von wichtigen Schriften und einschlägigen Lehrwerken angeben.

Ungleich schwieriger ist es aber die Wirkungsgeschichte auf die Unterrichtspraxis nachzuvollziehen, da hierzu eine Dokumentation bis in die neueste Zeit fast gänzlich fehlt. Sicher ist, dass sich die unterrichtspraktische Umsetzung neuer Methodenkonzeptionen nicht als Folge klar abgrenzbarer Epochen vollzogen hat, sondern dass es immer ein Nebeneinander unterschiedlicher Unterrichtskonzeptionen und deren vielfältige Vermischung im Unterricht gegeben hat.

Als methodische Problembereiche gelten nur solche, die dem Praktiker traditionell Schwierigkeiten bereiten, für die er unterschiedliche teils gegensätzliche Lösungen hat, die bisher kontrovers besprochen wurden. Dazu gehören die Rolle der Muttersprache, die Rolle der Grammatik und die Rolle der Kommunikation.

Die Rolle der Muttersprache und das Semantisierungsproblem wird im Folgenden dargestellt. Wie man weit, ist das Verstehen des Wortes, das Zuordnen von Ausdruck und Bedeutung ein wichtiger Teil des Spracherwerbes und zugleich seine Vorbedingung. Die Frage, die man gestellt hat, war, ob die Bedeutung unbekannter Wörter, Wendungen und Redemittel muttersprachlich vermittelt werden kann, oder ob der Unterricht grundsätzlich in der Fremdsprache verbleiben soll.

Bis zur neusprachlichen Reform gegen Ende des 19. Jahrhunderts war das kein Problem. Sowohl die ältesten Wörter und die viertausendjhrigen alten Tontafeln als auch die ältesten deutschen Wörterbücher sind zweisprachig.

Auch die modernen Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht sind bis ins zwanzigste Jahrhundert in der Bedeutungsvermittlung zweisprachig. Die Reform auf diesem Gebiet wurde durch das direkte Prinzip 1882 von Berlitz, Vitor, Sweet und Jespersen eingesetzt. Dieses Prinzip der Direkten Methode besteht in der Bedeutungsvermittlung zwecks direkter Assoziation zwischen Fremdsprache und Gegenstand.

Das Problem, wie weit man tatsächlich semantisieren kann, ist bis heute ungelöst geblieben.

Das Prinzip der Einsprachigkeit ist nach Howatt (1984, 189) der einmalige wirklich originale Beitrag des 20. Jahrhunderts zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts.

Die Lehrbücher entwickeln sich immer stärker auf eine globale Einsprachigkeit hin. Einsprachige Wrterklrungen, Wortschatz- und Grammatikbungen und einsprachige Tests wurden in dieser Zeit in einer bisher unbekanntem Vielfalt entwickelt.

In den sechziger Jahren kommt die audiovisuelle Methode auf, die die ganze Einsprachigkeit des Unterrichts möglich macht. Man konnte infolgedessen absolut einsprachig unterrichten mit Bildsequenzen, die genau zum Text passten. Aber die kompromislose Einsprachigkeit audiovisueller Lehrwerke erlaubt eine klare

Gegenüberstellung im experimentellen Vergleich. Die zweisprachige Semantisierungsverfahren erwiesen sich als der strikten Einsprachigkeit überlegt. Die Situation heute ist es, dass die einsprachigen und muttersprachlichen Semantisierungsverfahren nebeneinander existieren. Man übt aber Kritik an der Einsprachigkeit vom Gesichtspunkt der Kommunikation aus. Man hat der einsprachigen Erklärbarkeit vorgeworfen, dass das Bemühen für die Kleintexte in dessen Sinne zu rein sprachbezogenen, künstlichen Interaktionen führt und infolgedessen die Kommunikation in realistischen fremdsprachigen Situationen behindert.

Endlich ist man dazu einig gekommen, dass man im Unterricht die Muttersprache als Lernhilfe einsetzen kann, denn die muttersprachige Semantisierung führt zum tieferen Verständnis der natürlichen Zweisprachigkeit. Als stärkster Hinweis darauf gilt die Art und Weise, wie natürliche Bilinguale ihre Hauptsprache benützen, um im Erwerb der Fremdsprache voranzukommen.

Ob eine ein-, zweisprachige oder gemischte Semantisierung effektiver ist, kann nur in einem größeren Kontext entschieden werden, in den jede Einzeltechnik eingebunden ist.

Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist auch ein umstrittenes Problem. Die Tatsache, dass man eine Fremdsprache ohne das Einführen komplizierter grammatischer Regeln erlernen kann, hat kritische Gesichtspunkte angezogen. Dieser Streit wurde bisher nicht gelöst, weil noch nicht entschieden wurde, wie der menschliche Verstand beschaffen ist, und zwar wie Handeln, Denken und Sprechen miteinander verknüpft sind. Es gibt darum verschiedene Meinungen. Nach Zimmermann (1984) wird der Grammatikunterricht vorwiegend in die Gesamtunterrichtszeit einbezogen. Viele Theoretiker unterschätzen die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Diese behaupten, dass Erklärungen, Systematisierungen und Merkgeregeln grammatischorientierte Übungen sind, aber das Ausmaß der Grammatikarbeit dürfte nur höchstens 20% der Unterrichtszeit verbrauchen.

Diese Methode wurde im 19. Jahrhundert für den neusprachlichen Unterricht (Französisch, Englisch) in den Gymnasien entwickelt und betont sowohl die Rolle der Grammatik als auch die Rolle der Übersetzung beim Erlernen einer Fremdsprache.

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode war bis zum Beginn des 20sten Jahrhunderts die Lernmethode des Altsprachlichen Unterrichts (Latein, Griechisch), die auf den Unterricht der lebenden Sprachen übertragen wurde.

Während die Grammatik als Lernziel des Fremdsprachunterrichts hervorgehoben wird, ist die Übersetzung als Ziel der Anwendung der Fremdsprache die Garantie für das Beherrschen der Fremdsprache.

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode ist eine synthetisch-deduktive Methode. Die Fremdsprache wird erlernt durch die Verknüpfung zahlreicher, einzeln gelernter Regeln (deduktives Verfahren). Man geht von den Einzelheiten der Sprache aus und baut Schritt für Schritt das Gesamtsystem auf, man bildet also die Synthese. Dabei geht es nicht um die praktische Beherrschung der Fremdsprache, sondern vielmehr um eine bewusste Einsicht in deren formalen Aufbau und Regelsystem.

Der Hauptinhalt der Grammatik-Übersetzungs-Methode im Fremdsprachenunterricht ist die Vermittlung der Grammatikregeln sowie deren praktische Anwendung in einem Übersetzungstext. Die Übersetzungen aus der Fremdsprache bilden die Hauptunterrichtsmethode.

Um das Hauptziel des Unterrichts der neuen Fremdsprachen, die "allgemeine Geistesbildung" (nach Gustav Tanger) zu erreichen, müssen gewisse Fertigkeiten auch im praktischen Gebrauch der Fremdsprache vorhanden sein. Sie beziehen sich in erster Linie auf den schriftlichen Gebrauch der Sprache. Der Schüler soll sowohl den Inhalt als auch die Form eines Textes erfassen können. Die dazu ausgewählten Texte sind die Werke

bedeutender Autoren aus dem Kulturkreis der Zielsprache.

Mit Hilfe von Lexika und unter Anwendung der gelernten Grammatikregeln soll der Schüler die Texte verstehen lernen und in die Muttersprache übersetzen können. Das Lernziel der Sprachbeherrschung gilt als erreicht, wenn die Grammatikregeln erfasst und in der Übersetzung sowohl aus der Muttersprache in die Fremdsprache als auch von der Fremdsprache in die Muttersprache angewendet werden können und wenn ein bestimmtes Vokabular erlernt ist.

Das Ziel der "Grammatik-Übersetzungs-Methode" ist die Kenntnis der Wörter und Grammatikregeln der fremden Sprache. Mit ihrer Hilfe soll der Lernende fremdsprachliche Sätze richtig verstehen und auch selbst bilden lernen. Als Nachweis für die Beherrschung der Fremdsprache gilt die Übersetzung.

Zur Formulierung der Sprachregeln wird die jeweilige Zielsprache mit Hilfe der Kategorien der lateinischen Schulgrammatik dargestellt und in Regeln gefasst. Da das wegen der unterschiedlichen Strukturierung der einzelnen Sprachen nicht durchgehend möglich ist, müssen zu jeder Regel auch die entsprechenden Ausnahmen formuliert und gelernt werden.

Grundlage der Sprachbeschreibung ist die geschriebene, literarisch geformte Sprache, die nach formalen Kriterien dargestellt wird. Die Sprache wird dabei als ein "Gebäude" gesehen, das aus "Sprachbausteinen" systematisch gefügt und nach logischen Regeln aufgebaut ist. Sprachbeherrschung bedeutet Sprachwissen. Diese Methode beruht auf ein kognitives Lernkonzept. Laut dieser Methode heißt Fremdsprachenlernen, die Konstruktionsregeln der Sprache verstehen und anwenden können. Sprachenlernen bedeutet formale Geistesschulung, Erziehung zu ordnendem Denken.

Die Literatur ist das Zeugnis der geistigen Leistungen einer Sprachgemeinschaft. Darin treten die kulturellen Werte charakteristisch und typisch für die Zeit auf. Die Lernenden sollen diese Werte erfassen, verstehen und mit den kulturellen Leistungen des eigenen Volkes vergleichen.

Das Sprachenlernen wird nicht nur als geistig-formale Schulung gesehen, sondern auch als Prozess der Formung der Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit den Bildungsgütern der fremden Kultur.

Besonders wichtige didaktische und methodische Prinzipien dieser Methode sind: Einsicht nehmen in die Baugesetze der fremden Sprache (durch Vergleich mit der Muttersprache); Rekonstruktion der fremden Sprache und Reproduktion korrekter Sätze durch Anwendung der Regeln.

Besonders markante Übungsformen sind: Bildung korrekter Sätze durch Regelanwendung; Satzumformung nach formalen Grammatikregeln; Übersetzung von der Muttersprache in die Fremdsprache (Hinübersetzung) und von der Fremdsprache in die Muttersprache (Rückübersetzung)

Die Einschätzung der Grammatik-Übersetzungs-Methode als die adäquate Methode der "gebildeten" Fremdsprache hat ihr bis weit nach dem zweiten Weltkrieg ihren Platz im neu sprachlichen Unterricht der Höheren Schule gesichert.

Die Kritik an der Grammatik-Übersetzungs-Methode stammt vor allem von Wilhelm Viëtor, einer der Vertreter der Direkten Methode.

Viëtor kritisiert an der Grammatik-Übersetzungs-Methode vor allem, dass sie eine lebende Sprache mit den Mitteln und Regeln einer toten Sprache lehrt und dass die Sprache in der Grammatik-Übersetzungs-Methode in einzelne, in sinnlose Bestandteile zerrissen wird. Eine Sprache, so argumentiert er, bestehe nicht aus einzelnen, aneinandergereihten Wörtern, sondern aus Sätzen. Eine starre Anwendung von Regeln führe zur starren Verknüpfung einzelnen Wörter oder Satzteile, die nie den Gehalt einer wirklichen Aussage vermittelt. In dieser Methode bestehe der Unterricht zum größten Teil im Auswendiglernen von Wörtern und Regeln und der Schüler habe keine Möglichkeit, sich einen Problembereich

selbstständig zu erarbeiten.

Nach der Entwicklung der Grammatik-Übersetzungs-Methode folgt die Zeit der Reformbewegung innerhalb der Fremdsprachendidaktik, die in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts einsetzte. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde von der sog. Direkten Methode, die sie ablöste und die weltweit bekannte audiolinguale Methode vorbereitet.

Die Grammatik bleibt für die Anlage der Lernstoffprogression wichtig, wobei das Progressionsprinzip lautet: von den einfachen sprachlichen Phänomenen der Zielsprache zu formalsprachlichen Kriterien der Progression. Auch pragmatische Gesichtspunkte werden berücksichtigt.

Im Vordergrund stehen die Alltagssituationen im Zielsprachenland, wie sie zur unmittelbaren Erfahrungswelt Gleichartiger gehören. Die Alltagsthematik, die den Inhalt der Texte ausmacht, gewinnt also in der Anlage der Lernstoffprogression eine wichtige Rolle. Aus den Inhalten/Situationen ergibt sich der Wortschatz, der für den aktiven mündlichen Sprachgebrauch Bedeutung hat.

Das Lernen der Fremdsprache wird als ein Prozess angesehen, der grundsätzlich dem Lernen der Muttersprache vergleichbar ist. Fremdsprachenlernen erfolgt über die Nachahmung (Hören-Nachsprechen) eines sprachlichen Vorbildes (des Lehrers). Das Memorisieren von Beispielsätzen und Dialogen und das Gespräch in der Fremdsprache, das Nachspielen und das freie Spielen sind charakteristisch für die Lernverfahren einer Fremdsprache.

Aus dieser Zielsetzung ergibt sich als grundlegende Unterrichtsform das Gespräch in der Zielsprache. Das Erlernen der Fremdsprache soll (wie beim Erlernen der Muttersprache) im Wesentlichen durch Zuhören (auditiv) verlaufen. Der Lehrer dient als Sprachmodell, das der Schüler nachahmen soll. Hören und Nachsprechen sind die wichtigsten Wege zur Beherrschung der Fremdsprache.

Die fremdsprachlichen Anforderungen an den Lehrer sind bei dieser Art des Unterrichts höher. So sollte der Lehrer in seiner Rolle als Modell die Fremdsprache fließend und vor allem akzentfrei sprechen können.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J.(Hrsg) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.
2. Borgwardt, U./Enter, H. /Fretwurst, P./Walz, D.(1993): *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber.
3. Kast, B. (1994): *Die vier Fertigkeiten*. In: *Zur Analyse, Bedeutung und Entwicklung von*
4. *Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
5. S.42-56.
6. Neuner, G./Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
7. Neuner, G./Krüger, M./Grewer, U. (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
8. Trim, J./North, B./Coste, D./Sheils, J. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat.
9. Wienold, G. (1973): *Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweisprachenerwerbs*. München: Kösel.

УДК 378.147: 616-002.5

**Ю.П. Цапенко, М.М. Ільченко**  
**Полтавський державний медичний університет, Україна**  
**ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НА**  
**КАФЕДРІ ВНУТРІШНЬОЇ МЕДИЦИНИ №3 З ФТИЗИАТРІЄЮ З ПРЕДМЕТУ**  
**ФТИЗИАТРІЯ**