

## **Ziele, Inhalte und Probleme der Sprachlaborarbeit im neusprachlichen Unterricht des sekundären und tertiären Bereichs, dargestellt am Englischunterricht**

Oswald Stille, Nürnberg

### *1. Vorerwägungen*

Durch den Einsatz von Sprachlaboranlagen im neusprachlichen Unterricht werden die äusseren Voraussetzungen dafür geschaffen, den Gesamtaufwand an Lernzeit in einer Lerngruppe rationell für den Vollzug individueller Lernprozesse des Spracherwerbs und damit zur Einübung von Fertigkeiten zu nützen. Die sprachliche und methodische Gestaltung und die Integration der Sprachlaborarbeit in den Kontaktunterricht entscheiden darüber, ob die potentielle Lernhilfe des Mediums realisiert wird und zur Steigerung der Effizienz des neusprachlichen Unterrichts beiträgt. Die Lernwirksamkeit des im Labor eingesetzten Materials ist die wichtigste Vorbedingung für erfolgreiche Laborarbeit; denn das Labor leistet nichts, wenn darin wirkungsloses Labormaterial verwendet wird.

Die Produktion wirksamer Laborübungsstoffe und die Auswahl der für die jeweilige Lernsituation des Kontaktunterrichts angemessenen Lerninhalte wird sich nach den generellen und besonderen Zielen richten, die der Laborarbeit zugewiesen werden. Die nachfolgenden Ausführungen gehen davon aus, dass die Frage nach den Zielen und Inhalten der Sprachlaborarbeit und damit auch die Frage nach der Rolle der Sprachlaborarbeit im neusprachlichen Unterricht nicht abschliessend beantwortet ist.

Mit der Entscheidung des Lehrers, die technischen Möglichkeiten und die Übungsstoffe der Laborarbeit einzusetzen, wird eine Lernwegentscheidung getroffen, die Wirkungen auf den gesamten Unterricht hat. Wenn sich Fremdsprachendidaktik als eine Wissenschaft versteht, die es mit Lehrentscheidungen und der Optimierung von Verfahren beim Erlernen von lebenden Fremdsprachen zu tun hat (Müller 1972, 207), so ist die im Dialog zwischen Theorie und Praxis zu entwickelnde Lernzielbestimmung der Laborarbeit, die die technische Weiterentwicklung der Medien berücksichtigt und beeinflusst, eine ihrer wichtigsten Aufgaben.

Der didaktische Ort der Sprachlaborarbeit wird durch die Benennung des Mediums selbst treffend bezeichnet. Wie sich an die Darbietung einer theoretischen Lerneinheit in einem naturwissenschaftlichen Fach eine darauf bezogene Lernphase mit individuellen Übungen im Labor anschliessen kann, so kann sich auch an die im Klassenzimmer erfolgte Einführung einer neuen sprachlichen Erscheinung das individuelle Üben im Gebrauch des Gelernten

im Sprachlabor anschliessen (Higgins 1969, 11). Mit dem Übergang zur Laborarbeit ändern sich die Rollen und Funktionen der Lehrenden und Lernenden: Während der Lernende Aktivitäten des übenden Lernens ausführt, übernimmt der Lehrer die Aufgabe des Helfens und Beobachtens. Der Funktionsvergleich verdeutlicht, dass das Sprachlabor von der Art seines Einsatzes in der Folge der Lernstufen her gesehen als eine Übungsanlage, nicht als eine Lehranlage verstanden werden muss. "... the laboratory is a practice machine, not a teaching machine. The chief function and value of a language laboratory is to increase the amount of activity, actual speaking, that an individual student can perform in a given period of practice" (Higgins 1969, 11).

Die Anregung zur Umbenennung: "'Sprachlehranlage' ist die für den Einsatz in unseren westdeutschen Schulen zutreffendere Bezeichnung." (Roeske 1966, 363) war daher nicht nur sprachlich, sondern auch sachlich nicht gerechtfertigt. Diese Bezeichnung hätte noch stärker dazu verleitet, das Sprachlabor als Lehrer-Ersatz misszuverstehen. (Wie aus einem Diskussionsbeitrag in einer US amerikanischen Fachzeitschrift zu entnehmen ist, war es noch 1972 erforderlich, diesem Missverständnis auch in dem Ursprungsland der Sprachlabortechnik zu widersprechen.) (Jarlett 1972, 377).

Die Feststellung, dass Sprachlaboranlagen im allgemeinen keine Lehrfunktionen erhalten, obwohl sie grundsätzlich auch dazu verwendet werden könnten (Hinz 1972, 349), ist im vorliegenden Zusammenhang relevant, weil damit deutlich wird, dass sich Sprachlaborarbeit nur in einem begrenzten Freiraum entfalten wird, der durch die generelle Auffassung über den Stellenwert von Übungen begrenzt ist, die während der Unterrichtszeit anzusetzen sind. Diese begrenzten Übungen können im Kontaktunterricht auch methodisch nicht befriedigend gestaltet werden. Wiederholt wurde festgestellt, dass die Übungsmöglichkeiten im konventionellen Unterricht nicht ausreichen, um die Lernziele im audio-lingualen Bereich erreichen zu können. In seiner Analyse "Zur Situation des gymnasialen Englischunterrichts" schreibt H. G. Appuhn hierzu folgendes: "Im übrigen scheinen mir die konventionellen Übungsmöglichkeiten (Einsetzübungen, Transformationsübungen der verschiedensten Art) zu gering und in ihrem Übungswert sehr zweifelhaft, um Strukturen einzuschleifen. Bei einer durchschnittlichen Klassenfrequenz von 30 Schülern würden noch nicht einmal 60 Sätze genügen; denn dann käme jeder Schüler nur zweimal an die Reihe. ... Auch ist häufig festzustellen, dass wichtige grammatische Strukturen zu wenig oder in zu grossen Intervallen wiederholt werden" (1972, 640). Die Tatsache, dass die Übungsmöglichkeiten des konventionellen Klassenunterrichts nicht ausreichen, um eine sichere, wenn auch thematisch und situativ begrenzte Sprech- und Kommunikationsfähigkeit ausbilden zu können, ergibt sich aus

den Diskrepanzen zwischen der Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts, die aus der Besonderheit des Gegenstandes folgt, und traditionellen Unterrichtsmodellen. Wenn Sprache als Medium der mündlichen Kommunikation erlernt werden soll, so muss sie als eine Form des *Verhaltens* gelehrt werden. Traditionelle Lehrmethoden des neusprachlichen Unterrichts, die vorwiegend auf die kognitive Erfassung sprachlicher Regularitäten abzielen, gründen auf der Annahme, die bloße Anwesenheit des Lernenden im Unterricht und eine gelegentliche Sprachaktivität einzelner Schüler genüge, um das Lernziel zu erreichen. Die exemplarische Aktivität einzelner Schüler kann aber für alle Schüler nur dann sinnvoll sein, wenn im Unterricht Einsichten und Erkenntnisse gewonnen werden sollen und wenn auch die nicht direkt aktivierten Schüler sich dabei mit dem Erkenntnisproblem auseinandersetzen. Für die Entwicklung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten des Sprachhandelns ist diese Form des Lernens ungeeignet (Gutschow 1967, 48). Sie muss weitgehend durch eine Unterrichtsgestaltung ersetzt werden, die alle Schüler dadurch in direkten Kontakt mit dem Lerngegenstand Fremdsprache bringt, dass sie in der Form individueller und aktiver Übungen am Dekodieren und Enkodieren gesprochener Spracheinheiten beteiligt werden. Im Rahmen der erforderlichen Umstellung der Unterrichtskonzeption mit der Tendenz zur Ausbildung integrierter Fertigkeiten kann das Sprachlabor den Mangel an Übungsgelegenheiten teilweise beseitigen, wenn es regelmässig und sinnvoll genutzt wird. Diese Nutzung wird Schwierigkeiten hervorrufen, die nur dann überwunden werden, wenn Lehrer und Schüler von der Notwendigkeit intensiven Übens unter den Bedingungen der Laborpraxis überzeugt sind. In einer kritischen Stellungnahme zur US-amerikanischen Laborpraxis wird hierzu folgendes festgestellt: "Now if any aspect of language learning can be accomplished by practice, the machine will be of great help. Many teachers and their students do not seem to realize that to practice means to repeat a task, a lesson, a drill, an exercise AS OFTEN AS NECESSARY TO MAKE PROGRESS. ... Nowhere have I read sound suggestions for providing *thorough, satisfactory training for the majority of students who make up our classes*. If we are apprehensive about the future of language learning, perhaps we should admit that we have not been good enough. Indeed the only tool that could have helped us, the laboratory recorder, has been unbelievably misused. ... the lab director is assigned the role of operating the equipment only under conditions dictated by his anti-machine colleagues" (Jarlett 1972, 377).

In der westdeutschen Fachliteratur wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass Sprachlaborarbeit durch mangelnde Bereitschaft zur Umstellung des Unterrichts auf audio-linguale Ziele und Verfahren behindert werde. In einem dieser Beiträge, mit dem neue technische und organisatorische Wege der

Sprachlaborarbeit angeregt werden sollen, findet sich folgender Hinweis: "Nur wenn das Sprachlabor in den gesamten fremdsprachlichen Unterricht einer Schule voll integriert ist, erfüllt es seinen Zweck. Nur dann werden die Lehrer, die im Sprachlabor arbeiten, nicht mehr als Aussenseiter ignoriert. Voraussetzung für die Integrierung der Sprachlaborarbeit in den Unterricht ist allerdings die Bereitschaft der Fachkollegen, ihren Unterricht auf audio-linguale Verfahren umzustellen. Diese Bereitschaft ist nicht ohne weiteres gegeben ..." (Bemmerlein 1973, 97). In einem anderen Kommentar zur Laborpraxis wird festgestellt: "Das Sprachlabor hatte bisher keine echte Chance und nicht genügend Zeit, sich unter günstigen, d.h. dem Medium angemessenen Bedingungen zu bewähren" (Kotte 1973, 434).

## 2. Das didaktische und methodische Potential der Sprachlaborarbeit

Wenn die Arbeit im Sprachlabor die Übungsmöglichkeiten der Schüler multipliziert, so wird man im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit danach fragen müssen, wie sich die von der Labor- und Programmtechnik vorgezeichneten Verfahren des übenden Lernens im Labor von denen des Kontaktunterrichts unterscheiden. Die Situation des Lehrers wird infolge der technischen Präsentation der Übungsstoffe dadurch verbessert, dass die Darbietungsphase von ihrer zeitlichen, örtlichen und personalen Gebundenheit an die Bedingungen der Übungssituation gelöst wird. Die Übungsstoffe können ohne Zeitdruck vor der Übung von Spezialisten und native speakers produziert und laufend optimiert werden. Der Lehrer muss vor der Übungsphase den Übungsstoff auswählen, seine Darbietung stofflich und technisch vorbereiten und die Ergebnisse später integrieren. Während der Übung unterstützt er die Aktivitäten der Lernenden durch Hinweise und Korrekturen.

Der Lernende wird während der Laborübung fortlaufend mit der Aufgabe konfrontiert, gesprochene Sprache verstehend aufzufassen, zu imitieren, zu reproduzieren und zu transformieren. Dabei wird weitgehend angenommen, dass der Übende bereits befähigt ist, die Sprachgestaltung in den wesentlichen Punkten richtig zu vollziehen. Im Gegensatz zum Kontaktunterricht bietet die Sprachlaborübung dem Lernenden nur geringe oder gar keine Hilfe, wenn er die Aufgabe nicht oder nur fehlerhaft lösen kann. Durch die Darbietung der richtigen Lösung kann der Lernende zwar in den meisten Fällen erkennen, dass seine Lösung fehlerhaft war und wie die richtige Lösung lautet. Mit diesen Informationen wird aber sein individuelles Lernproblem meist nicht gelöst. Hierzu müsste der Lernende erkennen können, welchen Fehler in der Anwendung der sprachlichen Regularität oder Analogiebildung er gemacht

hat und wie er sein bisher praktiziertes Enkodierverhalten verändern muss, um zu richtigen Lösungen zu kommen. Im Kontaktunterricht würde der Lehrer in diesem Falle die erforderliche Information und Hilfe, angewendet auf den konkreten Fall, geben und sich vergewissern, ob der Lernende diese Hilfe richtig verstanden und verarbeitet hat. In der Sprachlaborarbeit können solche kurzzeitigen Lernschritte, die das Üben unterbrechen und nicht mit diesem gleichgesetzt werden dürfen, nur selten bereits während des erstmaligen Programmablaufs vom Lernenden selbst vollzogen werden. Die dazu notwendige selbständige Verarbeitung des Vergleichs der eigenen Fehlleistung und mit der korrekten Lösung könnte in einem H-S-A-Labor während der Abhörphase erfolgen. Sie wird aber auch hier am besten durch den Lehrer geleitet, wenn dieser beim Abhören die Notwendigkeit dazu erkennt. Seine Hilfe kann dann, anders als im Kontaktunterricht, von dem Lernenden als persönliche Information aufgenommen werden und bleibt dadurch von den emotionalen Nebenwirkungen öffentlicher Korrekturen frei. Dieser Vorteil muss jedoch dadurch erkauft werden, dass andere Schüler, die vor dem gleichen Lernproblem stehen, keine Information erhalten.

Wenn diese Lernhilfen im Labor häufig gegeben werden müssen, so ist das ein Zeichen dafür, dass der Schwierigkeitsgrad der gewählten Laborübung für den Leistungsstand der Gruppe zu hoch ist. Da die geforderte Sprachproduktion das Leistungsvermögen der Gruppe überfordert, sollte das Lernproblem im Kontaktunterricht vorbereitet werden. Fehler in der Lösung von Sprachlaborübungen können ihre Ursache in einem sprachlichen Problem haben, das für die Stufe der Übung noch nicht reif ist. Hohe Fehlerzahlen können aber auch darauf hinweisen, dass die Lernenden durch die methodische Gestaltung der Übung überfordert sind. Die hier angesprochene Problematik zeigt, dass auch nach guter Vorbereitung in der Darbietungsphase ein erhebliches Mass an Übung erforderlich ist, wenn ein Lernfortschritt auf der Basis der Fertigkeiten erreicht werden soll. Das Sprachlabor kann daher nicht nur zur Übung, sondern auch zur Kontrolle des Fortschritts in der Entwicklung der Fertigkeiten eingesetzt werden.

Die Vermehrung der Übungen durch den Einsatz des Sprachlabors bedeutet auch, dass der Lernende damit mehr Daten über die Art und Weise erhält und verarbeitet, wie die Zielsprache Laute und Lautfolgen zum Ausdruck von sprachlichen Inhalten verwendet. Wenn der Erwerb einer zielsprachlichen Kompetenz weitgehend darin besteht, Einheiten und Regeln der Zielsprache so zu lernen, dass sich daraus ein von Gesetzmässigkeiten gesteuertes, aber auch kreatives situationsgerechtes Verbalverhalten entwickelt, so wird die Vermehrung der vom Schüler aufgefassten Daten der Sprachgestaltung die Grundlage tragfähiger machen, auf der sich das Internalisieren der Sprachelemente und -regeln vollziehen kann.

Die Grenzen der Sprachlaborarbeit sind Konsequenzen der technischen Vermittlung von Sprache. Die technische Darbietung der Sprache hat zur Folge, dass (1.) die Sprachübermittlung primär nur in einer Richtung und (2.) nicht als natürliches Sprechen in realen oder imaginären Sprechsituationen erfolgt. Aus der technischen Sprachübermittlung auf den Einbahnstrassen von der Programmquelle zu den Lernenden ergeben sich (1.) die Unmöglichkeit, den Programmablauf auf spezielle Lernsituationen einzelner Schüler einzustellen, (2.) eine unzureichende Kontrollierbarkeit der Reaktion der Lernenden, (3.) die Beschränkung des Lernenden auf das Reiz-Reaktionsschema.

Da Sprachlaborarbeit keine natürlichen Sprechsituationen entstehen lassen kann, werden die Äusserungen der Lernenden in der Zielsprache nicht als spontane Mitteilungen hervorgebracht, denen je eine spezifische Intention des Sprechers zur Informationsübertragung, ein selbstentworfener Plan und eine selbständige Enkodierung zugrunde liegt. Die vom Lernenden als Reaktionen auf ein Sprachlaborprogramm geäusserten Wortfolgen sind demnach zwar "locutionary acts", aber nur in dem Sinne auch "illocutionary acts", der durch die Absicht "pronouncing sentence" definiert ist (Austin 1971, 98). Das Fehlen natürlicher Sprechsituationen in der Laborarbeit hat ferner zur Folge, dass den Produktionen der Lernenden das Merkmal der Kreativität fehlt.

Die genannten Unterschiede zwischen natürlichen Kommunikationsprozessen und den Übungsbedingungen der Laborarbeit im Aufnehmen und Produzieren von Sprache schliessen die Möglichkeit aus, in der Sprachlaborarbeit diese Fertigkeit direkt und in ihrer abschliessenden Leistungsform zu üben. Die Voraussetzungen für das Üben der Fertigkeit, Sprache situationsgerecht, spontan und kreativ zu gebrauchen sind im Kontaktunterricht grundsätzlich gegeben, weil dort zwischen den einzelnen Sprechern einer Lerngruppe mündliche Kommunikationen und Informationsübertragungen organisiert werden können. Die Chance, diese Lernbedingungen für jeden einzelnen Lernenden in einer Gruppe effektiv zu nutzen, wird um so kleiner, je grösser die Zahl der Lernenden in einer Lerngruppe ist, und sie verringert sich weiter, wenn die begrenzte Zeit des Kontaktunterrichts für das grundlegende Üben einzelner Fertigkeiten verwendet werden muss, das im Sprachlabor simultan durchgeführt werden könnte.

In einem dem Leistungsstand der Gruppe angepassten Laborprogramm wird das Auftreten individueller Lernprobleme dadurch verringert, dass das zu übende Sprachverhalten nicht *analysiert*, sondern durch einzelne Stimuli evoziert wird. Der Übende erhält nach jeder Sprachäusserung, die nach einem vorgegebenen Strukturmuster zu bilden ist, die korrekte Sprachform, die in einer weiteren Phase zu imitieren ist. Sprachlaborprogramme schreiten also nicht wie Lehrprogramme von einer Erkenntnis zur anderen fort, sondern sie

erreichen ihr Ziel, das nicht kognitiver Art ist, durch wiederholte Produktionen von Äusserungen, die formal von Anfang an festgelegt sind und nur in solchen Elementen variiert werden, die für jene Form irrelevant sind. Der Lernfortschritt während der Übung zeigt sich in einer zunehmenden Leichtigkeit und Fehlerlosigkeit der Schülerleistungen. Der durch solche Übungen erwartete Lerngewinn besteht darin, dass die Struktur für ihren Gebrauch in geeigneten Sprechanschlüssen leichter verfügbar und sicherer formulierbar wird. Um eine Selbstbestätigung oder Korrektur des Lernenden durch den Vergleich mit richtigen Lösungen zu ermöglichen, muss das Programm stringent auf eine einzige richtige Form hinweisen. Der Lernweg "Versuch und Irrtum" kann im Labor nicht beschränkt werden. Die Tendenz der Laborarbeit, Schülerfehler soweit wie möglich zu vermeiden, bedeutet, dass der Schüler keine Gelegenheit hat, aus Fehlern zu lernen. Es fragt sich also, ob dies die Lernwirksamkeit von Sprachlaborarbeit herabsetzt. Die Aufgabe, die Strukturen einer Fremdsprache zu internalisieren, schliesst auch die Fähigkeit ein, grammatische und ungrammatische Satzbildungen je als solche erkennen zu können. Im Prozess der Enkodierung muss der Sprecher ungrammatische Konstruktionen, die sich ihm als Transfer muttersprachlicher Strukturen aufdrängen, zurückweisen und aus verschiedenen Morphemkombinationen die eine richtige Kette auswählen können. Diese Fähigkeit setzt voraus, dass der Schüler an einigen Fehlleistungen das Lernproblem erkannt hat. Wichtiger erscheint jedoch, dass die Unterscheidungsfähigkeit sich weder durch eine einmalige Gegenüberstellung von falschen und richtigen Formen, noch durch beständige Korrekturarbeit an fehlerhaften Formulierungen ergeben kann. Sie ist im wesentlichen das Lernresultat einer häufigen Formulierung korrekter Äusserungen, deren Lerneffekt durch ein darauf bezogenes Sprachwissen unter Umständen vergrössert und abgesichert werden kann. Da die Korrektur von Schülerfehlern in der Sprachlaborarbeit nicht als ein eigentlich lernwirksames Element integrierbar ist, erscheint die Frage wichtig, ob die Behauptung zutrifft, dass der Lernende nur dann durch das Hören einer korrekten Sprachform etwas lernen könne, wenn er weiss, warum seine eigene Äusserung richtig oder falsch ist. ("The learner cannot benefit from hearing the correct answer or form since, *unless he knows the rule already*, he does not know *why* his own answer or response was right or wrong" (Corder 1969, 190).

Diese Annahme trifft um so weniger zu, je mehr der Lernprozess fortgeschritten ist; denn der 'native speaker' weiss nicht, warum seine Äusserungen grammatisch korrekt sind. Wenn man annimmt, dass das Erlernen einer Fremdsprache im wesentlichen ein Entdecken oder Lernen von Regeln des Sprachsystems ist, so muss der Lernfortschritt zum Lernziel auch darin bestehen, dass bewusstes Regelwissen in zunehmendem Grade überflüs-

sig und durch individuelle Sprachkompetenz ersetzt wird. Das rezeptive und produktive Verarbeiten zahlreicher korrekter Daten des fremdsprachlichen Kode, das mit Hilfe von Sprachlaborprogrammen möglich wird, kann im Hinblick auf eine Kenntnis von Sprachregeln die folgenden fünf Funktionen erfüllen:

1. Der Lernende kann aus einer Reihe von analogen Sprachäusserungen eine Regel (oder Hypothese) – mehr oder weniger bewusst – ableiten (Induktion).
2. Der Lernende kann das Anwenden einer Regel auf konkrete Sprachfälle üben.
3. Der Lernende kann in dem Übungsstoff die Anwendung einer ihm bekannten Regel erkennen.
4. Der Lernende kann eine falsch verstandene Regel oder ihre fehlerhafte Anwendung korrigieren.
5. Der Lernende kann sein Regelwissen durch Entwicklung von Sprachkompetenz überflüssig werden lassen.

Die Möglichkeit zur Selbstkontrolle der Sprachleistung des Lernenden ist in jedem Laborsystem durch den Vergleich der eigenen Sprachleistung mit der Darbietung der korrekten Form in der 3. Phase gegeben. Im H-S-A-Labor ergibt sich darüber hinaus eine partielle Fremd- und Selbstkontrolle durch das Abhören der aufgezeichneten Übung und durch die selbständige Wiederholung von Teilen des Programmablaufs. Die Wirksamkeit einer Selbstkontrolle schon während der 1. Arbeitsstufe (Arbeitskopieren bei H-S-A-Anlagen) ist reduziert, weil der Lernende in der 3. Phase überfordert ist.

Er muss (1.) die korrekte Lösung erfassen und einprägen, um sie anschliessend wiederholen zu können; (2.) sich an seine eigene Lösung erinnern und (3.) den sprachlichen Vergleich zwischen beiden durchführen. Da die erstgenannte Aufgabe dringender erscheint, wird die letztere nur partiell gelöst werden. Um die Lernenden in dieser Situation zu entlasten, werden in neuen Laborentwicklungen mit zwei verschiedenen Methoden technische Hilfen angeboten. Eine Methode besteht darin, dass die Schülerresponse vom Gerät wiederholt wird, bevor in der nächsten Phase die korrekte Lösung angegeben wird. Der Lernende kann auf diese Weise in entlasteter Situation vergleichen (System LEY). Eine andere Methode benutzt die Stereotechnik und bietet Schüler- und Modellstimme simultan auf je einem Kopfhörer dar. Auf diese Weise (Rink) wird vor allem das Vergleichen auf der Ebene der Phonetik und Prosodie optimiert (Freder 1972, 353).

In natürlichen Sprachakten werden Lautfolgen rezipiert und produziert, die die physikalischen Träger immaterieller Strukturen eines sprachlichen Kodes sind. Durch den Zeichencharakter dieser Strukturen wird auf Sachver-

halte der aussersprachlichen Umwelt verwiesen und auf die konkrete Situation von Gesprächspartnern Bezug genommen. In dieser Situation erhält Sprache eine Funktion. Beim Lernen einer Sprache müssen daher motorische und auditorische Fähigkeiten im Umgang mit den Lautstrukturen der Zielsprache ausgebildet werden. Auf der Ebene der Sprachformen (Lexik und Syntax) muss das Generieren und Analysieren von Morphemsequenzen gelernt werden, während auf einer dritten semantischen und funktionalen Ebene zu lernen ist, Sinnbezüge zur aussersprachlichen Umwelt zu realisieren und die Funktion von Äusserungen zur interaktiven Bewältigung von Situationen zu vollziehen. In der Sprachlaborübung können zwar die Lernaufgaben der ersten und zweiten Ebene, nicht aber die Lernprobleme der dritten Ebene bewältigt werden. Der Anwendungsbereich von Sprachlaborarbeit wird damit auf dem Sektor der aktiven Sprachausübung vorwiegend auf Strukturübungen in Phonologie, Morphologie und Syntax begrenzt. Übungen im rezeptiven Sprachgebrauch sind dagegen in allen Sprachebenen und Lernstufen möglich. Die Beschränkung der sprachaktiven Laborarbeit auf Sprachmanipulation kann teilweise dadurch ausgeglichen werden, dass diese Strukturübungen in zeitlicher Nähe und in erkennbarem Anwendungsbezug auf kommunikative Sprechübungen erfolgen. Der Lernende muss erkennen können, dass sein Üben nicht nur einer ferneren Zukunft dient, sondern bereits im gegenwärtigen Augenblick nützlich ist.

### *3. Ziele der sprachpraktischen Ausbildung und der Sprachlaborarbeit*

In den folgenden Ausführungen wird angenommen, dass im neusprachlichen Unterricht jeder Bildungsinstitution unter den konkurrierenden Richtzielen "... zunächst der praktischen Sprachausbildung der Vorzug zu geben ist" (Appuhn 1972, 638). Es wird ferner angenommen, "... dass das allgemeine Ziel des 'Sprachenlernens' die Fähigkeiten einschliesst, die Sprache geborener Sprecher zu verstehen, Äusserungen zu formulieren, die für die Unterhaltung mit geborenen Sprechern notwendig sind, und gedruckte Materialien in der fremden Sprache zu lesen" (Gagné 1969, 156). Für die Zielsetzung und Wertung der Sprachlaborarbeit ist die gegenwärtige Diskussion um die Lernziele des neusprachlichen Unterrichts von grundsätzlicher Bedeutung, weil es dabei unter anderem um die Revision der relativen Gewichtung der vier Fertigkeiten geht. Bisher hat man in der Theorie und Praxis des Englischunterrichts an allgemeinbildenden Schulen das Sprechen als das Schlüsselglied angesehen und Kommunikation vorwiegend mit Sprechen gleichgesetzt. Helmut Reisener hat darauf hingewiesen, dass Kommunikation nicht nur interaktiv, sondern heute zunehmend medienge-

bunden und rezeptiv stattfindet. Wenn auch das Gespräch noch immer mehr als nur "... ein glücklicher Sonderfall der Kommunikation ..." ist, sollten die Lernziele des hörenden und lesenden Verstehens doch höher bewertet und neben dem Ziel der Sprechfertigkeit intensiver als bisher gefördert werden. Dies ist aus den folgenden Gründen zu rechtfertigen. (1.) Alle Kommunikationsformen setzen die Dekodierfähigkeit (hörend oder lesend) voraus, während die Enkodierfähigkeit nur bei den weniger häufigen interaktiven Kommunikationsformen erforderlich ist. (2.) Interaktive Kommunikation kann auch funktionieren, wenn ein gemeinsamer Kode von den Partnern rezeptiv, aber nur partiell produktiv beherrscht wird. (3.) Produktive Sprachfertigkeiten können sicherer auf einer gut entwickelten Basis rezeptiver Fertigkeiten entwickelt werden.

"Indem wir die interaktiven 'skills' direkt ansteuern und die rezeptiven Fertigkeiten dazu nur als Brücke ansehen, bauen wir diese Brücke zu schnell, zu flüchtig, zu brüchig. Symptom dafür ist der nicht aufgehörende Vorwurf aus der Schulpraxis, dass das Problem der Sprechfähigkeit und Sprechbereitschaft noch nach wie vor ungelöst bleibt" (Reisener 1972, 200). Diese Feststellung wird durch eine Diagnose der sprachlichen Leistung von Studierenden der Anglistik unterstützt. Der Autor konnte "... eindeutig mangelndes Verständnis von sprachlich geläufigen Zusammenhängen feststellen. Wegen der daneben oft beachtlichen grammatikalischen und lexikalischen Kenntnisse drängte sich einem die Schlussfolgerung auf, dass hier eine fortschrittshemmende Trennung zwischen den erarbeiteten Sprachkenntnissen und dem grossen corpus des lebendigen Sprachgebrauchs und der Literatur der Fremdsprache besteht, dass also ein lebendiges Netzwerk von Zusammenhängen, das die differenzierte Bedeutung von Worten und Sätzen schnell und sicher vermittelt, fehlt" (Sittler 1971, 47). Diese Schwächen im Leistungsprofil von Lernenden, die sich bereits auf sehr hoher Lernstufe befanden, erfordern eine Überprüfung der Lernstrategie und Methoden des Englischunterrichts auf allen Lernstufen. In einer Revision der Lernziele, der Lernstrategien und der Methoden sollte (1.) der Stellenwert der Übung im Lernprozess erhöht und (2.) die Ausbildung der rezeptiven Fertigkeiten durch vermehrten Kontakt mit dem lebendigen Sprachgebrauch verbessert werden.

Zur Realisierung jeder dieser Forderungen kann das didaktische und methodische Potential der Sprachlaborarbeit beitragen. Im Sprachlabor kann durch das Simultanüben aller Lernenden nicht nur die erstgenannte Forderung ohne grösseren Zeitaufwand realisiert werden, auch die zweite Forderung kann verwirklicht werden aufgrund der verbesserten Akustik der Sprachdarbietung in allen Labortypen und durch die Möglichkeit, Abschnitte individuell zu wiederholen (H-S-A-Labor).

In jedem Bereich der Bildungsinstitutionen kann Sprachlaborarbeit kooperativ mit dem Kontaktunterricht zur Entwicklung der Fähigkeit zur informationsentnehmenden Kommunikation in der gesprochenen Fremdsprache eingesetzt werden. Diese Fertigkeit ist zu differenzieren in Detailverstehen und Komplexverstehen.

Detailverstehen wird gefördert durch Übungen im Diskriminieren von Phonemoppositionen. Die die Phonemopposition demonstrierenden Wörter können teilweise in Sätzen eingebettet und durch Kurzkommentare verdeutlicht werden. Übungen im Detailverstehen von syntaktisch-grammatischen Morphemen werden generell in der Form von pattern-practice durchgeführt und dienen zugleich anderen Lernzielen. Es können Übungen an a) singulären Satzmustern, b) Satzpaaren mit kontrastierenden grammatischen Konstruktionen und c) Transformationen erfolgen.

Die Übungen im Komplexverstehen sollen das Hörverstehen der bekannten Sprachelemente einer Lernstufe sichern, bevor neue Sprachelemente gelernt werden. Dieses Hörverstehen ist zu schulen unter den Bedingungen,

- a) dass Mimik, Gestik und ein Ablesen der Worte von den Lippen des Sprechers ausgeschlossen sind;
- b) dass die Äusserung von verschiedenen Stimmen (männlich, weiblich, Kinder) und in ungewohntem Standard (Soziolekt) dargeboten wird;
- c) dass die Äusserung leicht verzerrt oder beschleunigt dargeboten wird.

Übungen im Komplexverstehen können darauf abzielen, die wichtigeren Kernpunkte des Textes, Details oder beides zu erfassen. Diese Einstellung der Höraktivität kann (1.) durch vorangestellte oder anschliessende Fragen gelenkt werden oder sich (2.) un gelenkt von der Textart her ergeben. Durch Wiederholung der Darbietung und durch Veränderung der Leitfragen kann eine Hörübung planmässig eine zunehmend vervollständigte und korrekte Auffassung des Textes erbringen. Auf fortgeschrittenerer Lernstufe sollten in der Hörübung zwischen dem Wortlaut und seinen Implikationen unterschieden und eine textkritische Haltung entwickelt werden. Übungen im Komplexverstehen sind naturgemäss zunächst auf den *Inhalt* des Textes gerichtet. Das allgemeine Lernziel der Sprachausbildung legt es darüber hinaus nahe, die Aufmerksamkeit der Lernenden in weiteren Übungen sukzessiv auf einzelne Phänomene der *Sprachgestaltung* zu lenken. Im "selective listening" können durch ein gezieltes Hören charakteristische Intonationsverläufe, einzelne Lautbildungen und Lautfolgen, Details der Wortwahl, der Wortbedeutung und syntaktische Strukturen bewusst herausgefiltert werden (Nida 1972, 145).

Im tertiären Bereich erhalten die beiden Formen der Hörschulung eine erweiterte Zielsetzung. Die Übungen in der Lautdiskrimination, die im sekundären Bereich aus lernpsychologischen Erwägungen heraus nur in

begrenztem Umfang und intermittierend eingesetzt werden können, sollten nun systematisch als intensives Hörtraining durchgeführt werden. In der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern wird dies in Verbindung mit Informationen zur Theorie der Lautbildung, der Phonemik und Prosodie geschehen und auch zu einer bewussten Erfassung des phonemischen und prosodischen Inventars des Englischen führen. Im Bereich des Komplexverstehens lassen sich Hörübungen an Texten aus allen Bereichen planmässig als "Audio-Immersion" durchführen. Das Angebot an Tonträgermaterial hierzu ist vielfältig und durchaus ausreichend, um ein Programm aus realistischen Interviews, Diskussionen über literarische, historische und landeskundliche Themen (Master-Media), Dialogen, plays, und Lesungen von Prosatexten anbieten zu können.

Bei allen Sprachlaborübungen, in denen der Lernende sich in der Produktion zielsprachlicher Äusserungen übt, muss der permanenten Gefahr begegnet werden, dass sich unbemerkte Schülerfehler in der Artikulation und Prosodie durch Wiederholung verfestigen. Die Ziele und Inhalte des Englischunterrichts, die im Sprachlabor durch aktive Sprachproduktion gefördert werden können, sind daher in viel höherem Grade als die Ziele der Hörübungen auf gute Vorbereitungen im Kontaktunterricht und auf Kontrollen angewiesen.

Übungen im aktiven Sprachgebrauch betreffen (1.) die Lautbildung, "weak forms", die Intonation, die Hervorhebung (stress) und die rhythmische Gliederung; (2.) Satzmuster und idiomatische Wendungen (audio-linguale Übungen); (3.) den Lesevortrag im abschnittswisen Wechsel zwischen einem Modellvortrag und der Schülerübung und das simultane, vom 'native speaker' gesteuerte Lesen.

Alle Übungen auf der Ebene der Phonologie werden in ihrer Wirksamkeit erhöht, wenn sie mit entsprechenden Hörübungen verbunden werden. Sie können vor allem im tertiären Bereich systematisch und intensiv durchgeführt werden. Die audio-lingualen Übungen sind neben den Hörübungen die wichtigste Komponente der Sprachlaborarbeit. Sie werden meist, aber nicht ausschliesslich in der Technik der pattern-practice erfolgen, die als Manipulation von Sprache gewisse Lernerfordernisse des Fremdsprachenunterrichts optimal berücksichtigt, aber damit zugleich auch nachteilige Nebenwirkungen hat. "Bei realistischer Einstellung wird man jedoch feststellen, dass es schlechthin unmöglich ist, eine ideale Lernsituation in den Unterricht einzubringen, und deshalb die Methodik als Kunst des Ausgleichs unvermeidbarer Behinderungen des Lernprozesses unter schulischen Bedingungen verstehen" (Gutschow 1969, 54). Neben reinen Strukturübungen, die noch keinen kommunikativen Charakter haben, und mit oder ohne situativen Hintergrund nur das Automatisieren von Satzbaumustern anstreben, können Frage - Antwort - Übungen angewendet werden, die trotz der strukturalen

Beschränkung auf ein einzelnes Muster der Schülerantwort bereits die Realität des lebendigen Dialogs widerspiegeln. Sie sind je nach dem Schwierigkeitsgrade für alle Lernstufen geeignet.

Übungen in der Form von "pattern-drills" beruhen auf der Annahme, dass Sätze aus Wortgruppen (Syntagmen) bestehen. Diese Wortgruppen sind unveränderliche Sequenzen von Morphemklassen. Das Satz-pattern ist daher der Grundbauplan einer Satzart. Diese Pläne sind, unabhängig von den konkreten Morphemsequenzen, die nach diesem Plan gebildet werden, abstrakte Lernelemente des Fremdsprachenunterrichts, die zusätzlich zu den Einheiten der phonologischen und lexikalischen Sprachebenen internalisiert werden müssen.

Die Lerneinheit auf der Ebene der Syntax ergibt sich nicht nur aus der Notwendigkeit, eine vom Kode festgelegte Folge von Morphemklassen als eine Art von unbewusster Sprachregel praktizieren zu können, sondern auch daraus, dass diese Sequenzen jeweils spezifische, strukturelle Bedeutungen tragen.

Die Praxis solcher Übungen beruht ferner auf den Annahmen, 1.) dass aus den Satzbauplänen einer Sprache eine begrenzte Zahl ausgewählt werden kann, die wegen ihrer relativen Häufigkeit in das Lernprogramm aufzunehmen und sukzessiv zu internalisieren sind, und dass 2.) der Lernende fähig ist, diese internalisierten Satzbaupläne durch Generalisierung auf weitere Konstruktionen anzuwenden.

Gegen diese letztere Annahme wurde von Vertretern der Transformationsgrammatik der Einwand erhoben, dass Generalisierungen zu falschen Satzbildungen führen könnten. Man wies darauf hin, dass ein Schüler, der die Satzbaupläne der folgenden Sätze:

- 1 *John asked Jane to leave.*
- 2 *John promised Jane to leave.*
- 3 *John asked Jane if she would leave.*
- 4 *John promised Jane that he would leave.*

internalisiert habe, durch Generalisierungen zu folgenden Satzbildungen verleitet werde:

- 5 *John promised Jane if she would leave.*
- 6 *John asked Jane that he would leave.*

In vergleichbarer Weise wurde argumentiert, dass ein Schüler die beiden Sätze: *John is easy to please* und *John is eager to please*, die in einer einzigen pattern-Reihe geübt werden könnten, nicht als Sequenzen erkennen könnte, die in ihren Tiefenstrukturen unterschiedlich strukturiert sind. Diesem Einwand ist jedoch entgegenzuhalten, dass eine solche Fehlinterpretation

praktisch nicht auftritt, weil der Lernende Informationen erhält, die dem entgegenwirken. In den erstgenannten Fällen weisen die semantischen Gehalte von *asked*, beziehungsweise *promised* den Sprecher eindeutig darauf hin, dass die Ausführung der im Infinitiv genannten Handlung *to leave* entweder nur vom Objekt oder vom Subjekt des Matrixsatzes zu erwarten ist. Dieser Hinweis hilft, zu entscheiden, ob Objekt oder Subjekt (*Jane, John*) des Matrixsatzes als Subjekt der Infinitivhandlung zu gelten haben. Die Pronominalisierungen der Sätze 5 und 6 sind dadurch ausgeschlossen.

Im zweiten Falle lässt der Kontrast zwischen den Satzfragmenten: *John is easy...* und *John is eager...* erkennen, dass nur *easy*, nicht aber auch *eager* die Infinitivhandlung qualifiziert. Ausser diesen innersprachlichen Informationen liefern der Transfer aus der Muttersprache und der Kontext Hinweise, so dass Fehldeutungen unwahrscheinlich werden.

Im Unterschied zu den eben genannten Einwänden gegen die pattern-Praxis ist der Einwand berechtigt, dass dem Lernenden mit diesen Übungen Sprachmodelle gegeben werden, für die ihm die entsprechende "Gebrauchsanleitung" auf der Ebene der Lexik fehlt. Tatsächlich ist es ohne ausreichende Spracherfahrung dem Lernenden kaum möglich zu entscheiden, ob ein lexikalisches Element in einem ihm geläufigen Satzbaumuster verwendet werden darf oder nicht. Da es sich aber hier um ein Problem der lexikalischen Ebene handelt, kann nicht erwartet werden, dass es von Übungen gelöst wird, die primär für Lernprobleme der Satzstruktur, der Syntax und der Idiomatik eingesetzt werden.

Gegen die pattern-Praxis wird weiterhin vorgebracht, dass sie auf der Annahme beruhe, Sprachbeherrschung lasse sich additiv als Summe von Lernergebnissen erwerben, die je einzeln auf isolierte Satzbaupläne beschränkt sind. Der Einwand ist insofern unbegründet, als die Konzentration der jeweiligen Lernbemühung auf ein einziges Teilziel in einer Reihe von Teilzielen unerlässlich ist, und kann in dem Masse entkräftet werden, in dem es gelingt, durch Übungen in der Transformation von Sprache systemübergreifende Fertigkeiten auszubilden.

Einem anderen Einwand, wonach Sprache viel mehr als durch Konditionieren und durch "habit-formation" durch das individuelle Generieren unbewusster Regel-Grammatiken in den Sprachzentren der Lernenden erfolge, kann entgegengehalten werden, dass die Grenzen zwischen der Funktion von *produktiven* Sprachgewohnheiten und unbewussten Regelmechanismen fließend zu sein scheinen.

Wenn man ferner vorbringt, dass die Übungen im "pattern-drill" monoton und ermüdend wirken, so ist darauf zu antworten, dass dieser negative Effekt durch die Entwicklung anregender Übungsstoffe, durch häufigen Wechsel der

Aktivitäten und durch das Zwischenschalten von Abhörphasen (H-S-A-Labor) verringert werden kann.

Die genannten Argumente gegen die Theorie und Praxis der Übung an Satzbauplänen im "pattern-drill" zeigen die Grenzen und Probleme dieses Lernweges. Die Argumente sind jedoch weder ausreichend begründet, noch werden sie durch praktikable Vorschläge von Alternativen gestützt. Der Nutzen dieser Übungstechnik für simultane Lernprozesse wird dadurch nicht in Frage gestellt.

Dieser Nutzen besteht darin, lernökonomisch und konzentriert Strukturen des lebendigen Sprachvollzugs geläufig zu machen, die zunächst einmal isoliert geübt werden müssen. So werden durch die Arbeit mit dem Übungsgerät Sprachlabor Teilfertigkeiten bereitgestellt, die dann ebenso wie das im Labor optimal zu fördernde Hörverstehen in gezielten Übungen des Kontaktunterrichts zur Fähigkeit der mündlichen Kommunikation weiterentwickelt werden können. Dass gut geplante und integrierte Sprachlaborarbeit die Effizienz der Gesamtbemühungen um das sprachpraktische Ziel des neusprachlichen Unterrichts steigert, ist durch eine Zusammenschau der Ergebnisse von zehn Schulversuchen zur Laborarbeit (Schödel/Stille 1973, 81–93) ersichtlich und durch Erfahrungsberichte aus der Schulpraxis (Glas 1972, 383; Orschel 1972, 384) nachgewiesen.

#### Literatur

- Appuhn, Hans-Günter (1972): "Zur Situation des gymnasialen Englischunterrichts", *Die Neueren Sprachen* 11, 637–647.
- Austin, J.L. (1971): *How to Do Things with Words*, London, Oxford Univ. Press, 166 S.
- Bemmerlein, Anton (1973): "Warum mehrere Sprachlabors in einer Schule?", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1, 96–97.
- Corder, P.S. (1969): "Technology and Language Teaching", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1, 186–191.
- Freder, E. G. (1972): "Neuerungen im Bereich der Sprachlehranlagen", *Neue Unterrichtspraxis* 5, 352–356.
- Gagné, R. M. (1969): *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*, aus dem Amerikanischen übersetzt von H. Skowronek, Berlin, Schroedel, 254 S.
- Glas, Hermann (1972): "Unterrichtserfolge durch Sprachlaborarbeit? Ein Erfahrungsbericht aus der Realschule", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, 383–388.
- Gutschow, H. (1967): "Programmiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht", in H. Gutschow (ed.): *Erfahrungsberichte aus der Sprachlaborarbeit*, Berlin, Cornelsen.
- Gutschow, Harald (1969): "Zum Problem der Situationsbezogenheit von Sprachlaborübungen", in R. Freudenstein (ed.): *Didaktische Grundfragen der Arbeit im Sprachlabor, Protokoll des Lehrgangs 1444/69 vom 3.–7. März 1969 in der Reinhardswaldschule*, Kassel, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Higgins, J. J. (1969): *Guide to Language Laboratory Material Writing*, Oslo-Bergen-Tromsø, Universitetsforlaget, 173 S.
- Hinz, Klaus (1972): "Das Lehrprogramm im Fremdsprachenunterricht. Variationen und Darbietungsmedien", *Neue Unterrichtspraxis* 5, 347–351.
- Jarflett, Francis G. (1972): "A Reaction to 'Our Grammar Rules Are Hurting Us'", *The Modern Language Journal* 6, 377–378.

- Kotte, Günter (1973): "Dem Sprachlabor seine Chance!", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, 433–443.
- Müller, Richard Matthias (1972): "Dreizehn Thesen zur Fremdsprachendidaktik (Englisch) als Wissenschaft und ein Studienplan für Fremdsprachenlehrer", *Die Neueren Sprachen* 4, 207–211.
- Nida, Eugene A. (1972): "Selective Listening", in H. B. Allen, R. N. Campbell (ed.): *Teaching English as a Second Language*, New York, McGraw Hill.
- Orschel, Gerhard (1972): "Individualisierungsmöglichkeiten im programmierten Sprachlabor-Unterricht (PLU)", *Die Neueren Sprachen* 7, 383–386.
- Reisener, Helmut (1972): "Zur Definition von Kommunikation als Lernziel für den Fremdsprachenunterricht", *Die Neueren Sprachen* 4, 197–202.
- Roeske, Elfriede (1966): "Ist Sprachlaborarbeit programmiertes Lernen?", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, 363–372.
- Schödel, Artur; Stille, Oswald (1973): *Tonträger und Sprachlabor im Englischunterricht*, Frankfurt/M., Hirschgraben, 158 S.
- Sittler, E. V. (1971): "Audio-Immersion in abgestuften Hörtexten der Fremdsprache", in E. Standop/K. Vopel (ed.): *Sprachlehrinstitute – Modelle und Massnahmen* –, Hamburg, Arbeitskreis für Hochschuldidaktik.

Kommentar von Siegfried Wyler, Hochschule und Kantonsschule St. Gallen

Der Autor vertritt in seinem Referat eine ausgewogene, man darf wohl sagen realistische Haltung in Bezug auf die Möglichkeiten des Sprachlaborunterrichts. Er stellt keine Euphorie über die grossartigen Möglichkeiten, die ein Laborunterricht im Gegensatz zum traditionellen Kontaktunterricht böte, zur Schau. Dem Labor wird im Gesamtgeschehen des Lehrens und Lernens sein eng umrissener und begrenzter Raum zugewiesen. So etwa, wenn aufgezeigt wird, dass ausser der phonematischen Schulung, das Regelbewusstsein entwickelt und gefördert werden kann und – wir ergänzen – die Sprechmotorik angeregt und intensiviert wird. Die Phase der Euphorie, die Auffassung vom nun für alle möglich gewordenen Sprachenlernen mit Hilfe von Programmen und Sprachlabors ist heute bei den Fremdsprachenlehrern mit Laborerfahrung und bei den sich wissenschaftlich mit den Laborproblemen auseinandersetzenen Philologen und Linguisten vorüber. Wir finden sie aber immer noch bei den Firmen, die Labors und Labormaterialien verkaufen, das heisst bei ihren wissenschaftlich-pädagogischen Beratern, dann aber auch in den Ausschreibungen von Sprachkursen durch Privatinsti-tute und bei kommerziellen oder industriellen Unternehmungen, die im Rahmen ihrer internen Personalschulung Fremdsprachenunterricht betreiben. Die sachliche, realistische Einschätzung der Möglichkeit und auch der Effizienz des Sprachlabors, die der Referent zum Ausdruck gebracht hat, kann meines Erachtens heute noch keineswegs als allgemeingültig oder vorherrschend betrachtet werden.

Im Folgenden greife ich einige Punkte des Referates nochmals auf, in der Meinung, dass unser Gespräch diese (und andere Punkte) noch eingehender beleuchten und weiterer Klärung entgegenführen werde.

Stille geht aus von einem Kontaktunterricht, d.h. Klassen- oder Gruppenunterricht, der im Labor seine Ergänzung findet. Im weiteren wird – in Anlehnung an Appuhn ("Zur Situation des gymnasialen Englischunterrichts", *Die Neueren Sprachen* 11, 637–647), die praktische Sprachausbildung als Unterrichtsziel, oder zumindest doch als erstes Unterrichtsziel, im Unterricht an höheren Schulen angesetzt. Das deutet daraufhin, dass ein Englischunterricht vorausgesetzt wird, der auf dem "cleaving" aufgebaut ist, also ein Sprachenlernen als solches vor dem inhaltlichen Engagement. Damit – so will mir scheinen – überträgt sich gewissermassen von selbst die Problematik des nicht an Inhalten orientierten Fremdsprachenunterrichts auf die Laborarbeit. Das Lernziel des auf praktische Sprachausbildung ausgerichteten Unterrichts ist heute – wie dies der Referent auch unterstrich – gemeinhin mit "Kommunikation" umschrieben. Kommunikation kann sich jedoch nur in Bezug auf Inhalte ergeben. Denken wir nur etwa an das klassische und simple Beispiel von Jack und Jill und dem Apfel bei Leonard Bloomfield. Oder, um mit Searle (*Sprechakte, ein philosophischer Beitrag*, Suhrkamp, 1971, p. 40) zu reden, Sprechakte umfassen nicht nur den Vollzug von Äusserungsakten, sondern auch propositionale und illokutionäre Akte. Es sind vor allem die beiden letzteren, die an Bedingungen gebunden sind, die ausserhalb des Satzes liegen, und zwar im Kontext und/oder im aussersprachlichen Bezug. Die Frage der Präsuppositionen und des Textes beschäftigen denn auch die neuere Linguistik in zunehmendem Masse (vgl. Chomsky 69, Lakoff, Bellert, Kiefer und andere / z.B. Kiefer, Ferenc, "Über Präsuppositionen", *Linguistische Forschung* 1, *Semantik und generative Grammatik* II, Athenäum Verlag, 1972, p. 275ff.). Man wird diesen Erkenntnissen bei der Formulierung der Lernziele des Englischunterrichts, und der Unterlernziele des Laborunterrichts im besondern, bestimmt und auch vermehrt Beachtung schenken müssen. Was will das praktisch besehen heissen? Etwa das, dass das Einüben, das Einschleifen isolierter Sprachstrukturen letztlich den Auffassungen vom Wesen der Sprache, bezw. von den sprachlichen Vollzügen, den Sprechakten oder dem kommunikativen Verhalten widerspricht.

Diese Überlegungen führen auch hin zum Dilemma, in dem sich der Laborunterricht, will er effizient sein, befindet. Die Tätigkeit im Labor besteht im vorwiegenden Masse aus dem Einschleifen von Strukturen mit Hilfe von Übungen, die in irgendeiner Weise Drills sind. Das mag auch davon herrühren, dass die 3. Phase, die Bestätigung, voraussagbar sein muss. Wo Untersuchungen über die Effizienz solchen Bemühens angestellt worden sind, waren die Ergebnisse sehr oft eher enttäuschend. (Ich verweise auf eine

ausführliche Darstellung von Untersuchungen über die Effizienz der Laborarbeit in: A. Schödel/O. Stille, *Tonträger und Sprachlabor im Englischunterricht*, Frankfurt a.M., Hirschgraben Verlag, 1973, p. 81ff.). Wo nun aber "Sprache als Medium der mündlichen Kommunikation erlernt werden soll, muss sie als eine Form des Verhaltens gelehrt werden" (vgl. Referat S. 48). Dies ist nun aber immer nur in Bezug auf Aussersprachliches möglich, weil die kommunikativen Zeichensysteme aussersprachlich bedingt sind. Man hat sich deshalb daraufhin geeinigt – und diese Auffassung wird auch vom Referenten vertreten – der Laborunterricht stelle die Strukturen bereit – gewissermassen die "lokutionären Akte" ('locutionary acts' in the sense of 'pronouncing sentence') in Übereinstimmung mit Austin (*How to Do Things with Words*, London, 1971/Searle), die dann vom Schüler gespeichert und nach Bedarf, das heisst, wenn es die aussersprachlichen Bedingungen erfordern, abgerufen werden können.

Wer über eigene Laborerfahrung verfügt, weiss, dass der Vollzug der lokutionären Akte, also das Einüben, Einschleifen von Strukturen im Labor durchaus gelingt, ja dass, sofern genügend Zeit zur Verfügung steht, in Bezug auf das Einschleifen der Strukturen mit Hilfe von Drills oder Transformationsübungen sehr erfreuliche Resultate sich erzielen lassen. Er weiss aber auch, dass im anschliessenden Kontaktunterricht diese wohl eingedrillten Strukturen nur in begrenztem Masse abgerufen, oder wohl besser gesagt, transferiert werden können. Es braucht nicht mehr besonders darauf hingewiesen zu werden, dass die Transfermöglichkeiten ohnehin immer sehr begrenzt sind. (vgl. Untersuchungen zum Transfer von Thorndyke). Hier liegt wohl auch ein Grund, zusammen mit dem oben dargestellten Mangel an Bezug auf Inhalte, zur aussersprachlichen Welt, für die oft enttäuschende Effizienz der Laborarbeit. Als Forderung ergibt sich daraus, dass im Lernablauf der Aktualisierung der Laborübungen im Unterrichtsgespräch eine viel grössere Bedeutung zukommt und mehr Raum eingeräumt wird, als dies bis heute in der Unterrichtspraxis der Fall ist, und als es in der einschlägigen Literatur zum Ausdruck kommt (Ein Hinweis in diesem Sinne findet sich bei Tiggemann, W., "Traditionelle Unterweisungsformen und Sprachlaborarbeit", in *Probleme und Möglichkeiten des Sprachlabors*, Dortmund, Lensing, 1972, p. 36ff., insbesondere: *Integrative Arbeitsplanung*, p. 45ff.). Strukturen können nur gefestigt werden, nur eigentlicher Besitz werden, wenn sie vom Lernenden im Gespräch erlebt werden. Um dies zu erreichen, benötigt der Laborunterricht ausser dem laborvorbereitenden Unterricht in ebenso hohem Ausmass den laborverarbeitenden, der erst im eigentlichen Sinne in der Lage ist, die Strukturen zu internalisieren. Das will aber heissen, dass die Internalisationsphase, die abrufbare Bereitstellung der Strukturen, nicht, wie meist angenommen und wie es auch im Referat vertreten wird, im Labor,

sondern erst in der anschliessenden transferorientierten und echt kommunikativen Arbeitsphase innerhalb des Kontaktunterrichtes stattfindet.

Stille hat sich in seinem Referat nicht eindeutig entschieden, ob er den Laborunterricht als behavioristischen oder kognitiven Lernvorgang begreift. Historisch betrachtet verdanken die Sprachlabors ihr Entstehen der behavioristischen Lerntheorie. Die vier Lernphasen, die auch heute noch gültig sind, entstammen ja eindeutig der Konditionierungstheorie. Andererseits haben Effizienzteste, die rein behavioristisches Laborverhalten untersuchten, dazu beigetragen, die heute in Amerika anzutreffende Auffassung herbeizuführen, das Sprachlabor sei nahezu wertlos, seine Zeit sei vorüber. Nun weist Stille aber doch an mehreren Stellen darauf hin, dass im Labor der Lernende die Möglichkeit habe, Sprachmuster zu imitieren, reproduzieren und auch zu transformieren (vgl. S. 49), wozu noch kommt "die Möglichkeit zur selbständigen Verarbeitung des Vergleichs der eigenen Fehlleistung mit der korrekten Lösung . . . in einem H-S-A Labor während der Abhörphase" (vgl. S. 50). Damit wird aber auch ausgesagt, dass es von entscheidender Bedeutung ist, am Labormaterial (soft-ware) Gleichheiten und Verschiedenheiten zu unterscheiden. Im weitem muss bei den Verschiedenheiten der Charakter der Verschiedenheit meist weiter analysiert werden. Auch diese zusätzliche Analyse verwendet die Methode des Vergleichs. Solche Prozesse mögen letztlich zu einem Regelbewusstsein beim Lernenden führen (von dem an anderer Stelle schon die Rede war).

Das Vergleichen, das Aufdecken von "sames" und "not sames" ist jedoch ein eminent kognitiver Prozess. Zudem scheint es überhaupt unmöglich zu sein, ohne diesen kognitiven Basisprozess wertvolle Laborarbeit zu leisten. Auch das Imitieren und das Reproduzieren setzen ein Mindestmass von Urteil über "sames" und "not sames" voraus. Ich glaube Stille so verstanden zu haben, dass auch er dem kognitiven Lernverhalten grosse Bedeutung zumisst. Ich möchte aber noch über diese eher implizit zum Ausdruck kommende Zumessung von Bedeutung hinausgehen und dem Kognitiven geradezu den Primat zusprechen. Wenn ich das tue, so verlege ich allerdings den Schwerpunkt der Laborarbeit auf das Hören und das Vergleichen. Oder anders ausgedrückt: die Hörschulung und die damit verbundene Entwicklung des Vergleichs akustischer Zeichen (Phoneme-Morpheme-Syntagmen) scheint mir der Bereich der Laborarbeit zu sein, wo das Labor die fruchtbarste und letztlich effizienteste Lehrarbeit zu leisten vermag. Zum Slogan verdichtet, liesse sich diese Auffassung etwa ausdrücken mit "Im Sprachlabor lernt man nicht (primär) sprechen, sondern hören".

Die hier vertretene Einstellung hat naturgemäss ihre Auswirkung auf die praktische Laborarbeit: die Abhörphase, verbunden mit der Fehlleistungskorrektur, ist die wichtigste der vier Phasen eines "frames". Meine Beobachtungun-

gen bei Laborbenützern hat mir gezeigt, dass gerade diese Phase oft übersprungen wird (aus sogenanntem Zeitmangel oder aus dem Sprechtrieb oder Drang zur Aktivierung oder Geschäftigkeit heraus). Um den Laborbenützern die Bedeutung dieser scheinbar passiven Phase der Laborarbeit in ihrem Wesen und ihrer Konsequenz verständlich zu machen, wird es noch vermehrter Aufklärungsarbeit bedürfen.

Meine kommentierenden Ausführungen dürften es leicht verständlich machen, dass ich dem im Referat dargestellten Hörverstehen und vor allem dem Komplexverstehen grösste Bedeutung zumesse. Im Gegensatz zu Stille möchte ich allerdings das Verstehen von Texten, Dialogen, Gesprächen, Sätzen etc. ausdehnen auf alle Stufen des Fremdsprachenunterrichts, das heisst vom Anfang des Unterrichts mit Schülern gleich welchen Alters bis in die fortgeschrittene Erwachsenenbildung hinein. Stille erwähnt, dass "hörend-lesend" ein wesentlicher Teil der Kommunikation sei, das Sprechen sei "ein glücklicher Sonderfall" (vgl. S. 55). Die von mir vorgetragene Auffassung unterscheidet sich von Stilles insofern, als ich das Hören nicht als Lernziel, sondern als Lernvoraussetzung für den Erwerb einer L<sub>2</sub> verstehe, und dass ich das Labor als ein ausgezeichnetes Medium für die Rückgewinnung einer dem heutigen Menschen in einem gewissen Sinne verlorengegangenen Fähigkeit, nämlich das Hören, das differenzierte Hören, das Hörverstehen, betrachte.

Ich möchte an dieser Stelle die Frage aufwerfen, warum es auch im sogenannt traditionellen Unterricht gelingt – und hier meine ich einen in der L<sub>2</sub> geführten Kontaktunterricht – eine Sprache bis zu einem gelegentlich doch beachtenswerten Grade zu lernen. Ich vermute, dies sei nur möglich, weil das Hörerlebnis in Verbindung mit der kognitiven Einsicht in den Sprachbau, zusammen mit Gedächtnis und Motorik (Sprechen), den Erwerb einer L<sub>2</sub> ermöglicht. Wenn wir mit Hilfe des Labors dieses Hörerlebnis noch vervollkommen, potenzieren und dazu die Sprechmotorik ebenfalls verdichten können, hat der Laborunterricht im begrenzten Bereich seiner Möglichkeiten wesentliches geleistet. Aus dieser Sicht heraus werden vielleicht die Auffassung Chomskys und auch Wittgensteins zum Spracherwerb akzeptabler: das Hören macht den latent vorhandenen Regelapparat erkennbar, durch das Hören und das Sprechen werden die abstrakt vorhandenen Systeme im und durch den Lernenden gefüllt.

Abschliessend ein Wort zur Bemerkung des Autors, der Unterricht im Labor sei "lernökonomisch und konzentriert" (vgl. S. 60). Dies ist in einem gewissen Sinn durchaus richtig, doch falls unter "lernökonomisch" verstanden wird, man komme im Erwerb einer L<sub>2</sub> rascher vorwärts, so widerspricht die Praxis dieser Auffassung. Ein Sprachunterricht, der sich aus Kontaktunterricht und Laborunterricht zusammensetzt, erfordert einen grösseren Zeitaufwand als ein Sprachunterricht, der nur aus Kontaktunterricht besteht. Gerade

weil das Labor nicht neuen Lernstoff vermitteln kann, ist ein Fortschreiten des Lernvorganges in quantitativer Hinsicht nicht möglich. Das Labor kann nur der Förderung einzelner Aspekte des Gesamtlernvorganges dienen. Seine Leistung ist deshalb keine quantitative, sondern grundsätzlich eine qualitative. In einfachen Worten gesagt: Mit dem Labor lernt man eine Sprache nicht schneller verstehen oder gar sprechen, sondern eher langsamer, aber eben möglicherweise besser. Die Forderung, dass Laborunterricht gut geplant und integriert sein müsse (vgl. S. 60), ist sicher richtig. Leider ist sie in der Schulwirklichkeit häufig nicht mehr als eine platonische Platitüde, weil Stundentafeln und Raumverhältnisse zumal an unseren schweizerischen Schulen sie dazu herabwürdigen. Das Thema Laborarbeit und Stundentafeln wäre eine Frage, die einer eingehenden Betrachtung wert wäre.