

Nimmt das Sprachlabor einen neuen Anlauf? Bilanz und Ausblick über didaktische Möglichkeiten

Elemente einer Bilanz

Meine Überlegungen möchte ich zunächst an die provokative Frage anknüpfen: Hat das Sprachlabor (SL) heute noch eine Zukunft? Berechtigte Gründe für einen allgemeinen Zweifel fehlen eben nicht. Die methodisch-didaktischen Theorien über den Fremdsprachenunterricht (FSU), die das SL vor etwa 15 Jahren hervorgerufen haben, sind längst revidiert und weitgehend aufgegeben worden. Der Unterrichtstechnologie sind neue Apparate beschert worden, wie etwa die Video oder der Computer, deren Anwendungsmöglichkeiten sich als vielversprechend profilieren. Das SL mag folglich manchem Beobachter als ein Überbleibsel aus vergangenen Zeiten erscheinen, das kaum noch der Rede wert ist.

Und doch ist gerade jetzt und hierzulande viel die Rede vom SL. Erstaunlicherweise bekunden sogar die Kreise, die nicht unmittelbar mit der Schule zu tun haben, ein grosses Interesse für das SL. Durch die Vermittlung der Medien ist es in der letzten Zeit zu einem beliebten Diskussionsthema in der breitesten Öffentlichkeit geworden. So erschien vor kurzem in einer der meistgelesenen Illustrierten Zeitungen der Westschweiz ein Artikel mit der Überschrift «la mort des laboratoires de langues»¹. Im Februar dieses Jahres widmete das 2. Westschweizer Radio eine Sendung dem Thema SL in der Sendereihe «portes ouvertes sur l'école»; und es wäre ein Leichtes, die Liste der öffentlichen Anlässe zu ergänzen, in denen das SL zur Debatte stand.

Alle diese Diskussionen sind allerdings durch jenen den Massenmedien eigenen Stil geprägt, der vielmehr emotional und polemisch als nüchtern und sachlich ausgerichtet ist. Es werden dabei pauschale Behauptungen aufgestellt und rasche Urteile gefällt, die der Sache meist nur wenig dienlich sind. Immerhin sind sie als Zeichen einer Bilanzstimmung aufzufassen, die selbstverständlich auch den Bereich der Schule erfasst hat.

In diesem Zusammenhang sind eine ganze Reihe von Umfragen zu erwähnen, die das SL zum Gegenstand haben. Fast gleichzeitig und unabhängig voneinander sind in Genf, Lausanne und Neuchâtel Erhebungen über die Einstellung der Lehrer zur SL-Arbeit und über deren Einschätzung der Effektivität des Lehrmaterials durchgeführt worden. Von ei-

¹ In: *L'Illustré*, Nr. 45 vom 9.9.1983.

nem detaillierten Ergebnisbericht soll hier jedoch abgesehen werden, zumal ein ausführlicher Beitrag im Rahmen der vorliegenden Publikation der Analyse der in Neuchâtel durchgeführten Umfrage gewidmet ist². Folgende besonders auffällende Ergebnisse wollen wir jedoch in diesem Rahmen festhalten:

1. Eine überwältigende Mehrzahl von Lehrern (82%) in der Neuchâtel-er Umfrage wünscht, weiter über ein SL zu verfügen, während nur eine unbedeutende Minderheit (2%) der Lehrer ganz ausdrücklich auf das SL verzichten möchte.
2. Allerdings befolgen nur etwa die Hälfte der Lehrer die Anforderungen des Lehrplans, die vorschreiben, dass jede Klasse einmal pro Woche das SL besucht.
3. Die Lehrer der Sekundarstufe I zeigen sich bereitwilliger, im SL zu arbeiten als ihre Kollegen der Sekundarstufe II, die für ihren Unterricht nur geringen Gebrauch des SL machen.
4. Die meisten Lehrer sind der Ansicht, das zur Verfügung gestellte Material³ sei gut auf die Fähigkeiten und die Fertigkeiten ihrer Schüler zugeschnitten; ferner meinen sie, das Material ermögliche die Verfolgung der Lehrziele, die ihnen durch den Lehrplan und die jeweiligen Programme vorgeschrieben seien, besonders im Hinblick auf das Hörverstehen und das Festigen grammatischer Strukturen. Eine gewisse Skepsis kommt hinsichtlich der Ausspracheschulung und des situationsgerechten Sprechens zum Ausdruck, die durch die bestehenden SL-Übungen strukturalistischer Prägung nur wenig gefördert würden.
5. Mehr als ein Drittel der Lehrer finden, dass die Arbeit im SL im Verhältnis zur Arbeit in der Klasse zuviel Zeit beansprucht; das vorherrschende Verhältnis von einer SL-Stunde zu zwei oder maximal drei Klassenstunden kommt ihnen als ein unvertretbares Übergewicht vor.
6. Die Wunschvorstellungen für künftige Lehrmaterialien zeigen, dass $\frac{3}{4}$ der Deutschlehrer das Fördern des Hörverstehens und des mündlichen Ausdrucks in den Vordergrund gestellt sehen möchten, während rund ein Viertel der Lehrer weiter die Festigung grammatischer Strukturen befürworten.

2 vgl. JEANNERET R.: *La situation des laboratoires de langues dans le canton de Neuchâtel: premiers résultats d'une enquête*, S. 53-76.

3 Es handelt sich dabei um das «programme complémentaire au manuel WSD», das zwischen 1971 und 1973 vom DIP des Kantons Neuchâtel herausgegeben worden ist.

Die Einstellung der Lernenden zur SL-Arbeit ist uns viel weniger bekannt, da keine systematische und wissenschaftlich gesicherte Datenerhebung bei den Studenten vorgenommen worden ist. Aus der Erfahrung der Lehrer, sowie auch aus eigenen Beobachtungen können jedoch folgende Thesen aufgestellt werden:

1. Die Begeisterungsquote liegt bei den Schülern weniger hoch als bei den Lehrern, korreliert aber in hohem Masse mit der persönlichen Einstellung des jeweiligen Deutschlehrers. Wenn dieser von der Effektivität der SL-Arbeit überzeugt ist, so lassen sich auch die Studenten von dieser Begeisterung anstecken. Dort hingegen, wo die Skepsis des Lehrers zum Ausdruck gelangt, stösst das SL auch bei den Schülern auf Ablehnung.
2. Jüngere Lernende – dabei denken wir insbesondere an Schüler im vorpubertären Alter – empfinden grössere Mühe, um sich den Zwängen des SL anzupassen, als Erwachsene, die die Vorteile der Maschine und deren didaktische Möglichkeiten besser verstehen. Bei jüngeren Schülern ist der direkte Kontakt mit dem Lehrer als unerlässlicher Motivationsfaktor für den FSU einfach nicht wegzudenken.
3. Bei den meisten Lernergruppen, aber in besonderem Masse bei den jüngeren Schülern sind SL-Arbeitsstunden von 45 Minuten viel zu lang, um einen befriedigenden Lernertrag zu sichern. Die Schülereinstellung zum SL sowie der Lernerfolg sind wesentlich höher, wenn die Arbeitsphasen im SL nicht über 25 Minuten betragen.
4. Die Art der im SL vorgeschlagenen Übungsreihen bedingen weiter die Einstellung zur SL-Arbeit und folglich auch den Lernerfolg, wobei auch hier die jüngeren Lernergruppen viel empfindlicher reagieren als Erwachsene. Als besonders fragwürdig erweisen sich in dieser Hinsicht mechanische Übungen zum Einschleifen grammatischer Strukturen, die bei den Lernenden sehr rasch Gleichgültigkeit und nicht selten sogar aggressives Verhalten hervorrufen.
5. Der Schwierigkeitsgrad der Übungen muss mit grösster Sorgfalt auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler zugeschnitten sein, denn mehr als beim Kontaktunterricht bedarf der Lernende im SL der verstärkenden Wirkung des Erfolgserlebnisses.

Während die Lehrer zum grossen Teil die Vorzüge des SL erkennen, und sich weiter zum Gebrauch dieses technischen Hilfsmittels bekennen, ist in den Kreisen der Laien eine Art Krisenstimmung ausgebrochen, deren Ursprung in den oft eher negativen Erfahrungen von Lernenden angesiedelt ist. Immerhin ist es erstaunlich, dass die Diskussion

sich erst jetzt auf breiter Basis entfacht, zumal schon vor vielen Jahren unter Fachleuten kritische Stimmen sich gegen das SL erhoben haben. Publikationen wie etwa U. JUNGS «Fehlinvestition Sprachlabor»⁴ oder die vor 10 Jahren erschienene Sondernummer des Bulletin CILA zum Thema «L'efficacité du laboratoire de langues» machten auf Mängel des didaktischen Konzepts aufmerksam, die die Effektivität des SL in Frage stellten.

Dass diese Vorwürfe erst heute ernst genommen und voll zur Geltung gelangen, hängt vermutlich damit zusammen, dass das SL wieder zu einem finanziellen Problem geworden ist, was die Diskussion bekanntlich zu jenem Grad zu beleben vermag, den wir heute in unserem Land beobachten können. Die meisten SL wurden vor etwa 15 Jahren in den Schulen eingebaut. Ein grosser Teil dieser Einrichtungen, die sehr intensiv in Anspruch genommen wurden (etwa 10 000 Stunden für die SL des Kantons Neuchâtel), erweisen sich nun als reparaturanfällig, so dass sich mancherorts die Frage stellt, ob die Zeit nicht gekommen sei, sich nach einem neuen SL umzusehen, oder ob man nicht überhaupt auf ein SL verzichten könnte zugunsten anderer Hilfsmittel, die eine grössere Effektivität versprechen.

Die finanzielle Problematik, so ernst zu nehmen sie auch sein mag, darf die pädagogische Frage in keiner Weise in den Hintergrund verdrängen. Im Gegenteil, auf pädagogische Gesichtspunkte kommt es in erster Linie an, und es wäre bedauerlich, wenn man das SL verurteilen und verwerfen würde, ohne sich die grundsätzliche Frage zu stellen, ob es die Verfolgung jener Lehrziele ermöglicht, die sich dem heutigen FSU stellen.

Eine neue didaktische Orientierung

In diesem Zusammenhang eröffnen vor allem zwei Vorzüge des SL dem FSU didaktische Möglichkeiten, die im Kontaktunterricht nicht mit dem gleichen Erfolg verwirklicht werden können: der Multiplikationseffekt und das Autonomisierungspotential. Zwar wurden diese Möglichkeiten auch schon benutzt, als das SL noch vorwiegend in den Dienst des Grammatikunterrichts gestellt war; die Schüler konnten nach ihrem eigenen Rhythmus arbeiten und hatten sogar die Möglichkeit sich selbst zu korrigieren, was der Autonomisierung zugute kam. Alle Schüler konnten gleichzeitig sprechen, was den Multiplikationseffekt entfaltete.

⁴ JUNGS U. und HAASE M. (Hrsg.): 1975, *Fehlinvestition Sprachlabor*. Landesinstitut Schleswig-Holstein, Kiel.

Fragwürdig war dabei nur der Umstand, dass das Sprechen lediglich auf das Reproduzieren formeller Strukturen ausgerichtet war und nur wenig mit dem Ausdruck von Redeintentionen korrelierte. Der kommunikative Ertrag dieser Arbeit blieb gering, zumal das Augenmerk der Lernenden auf formelle Erscheinungen der Sprache gerichtet war und das Inhaltlich-Kommunikative unberücksichtigt blieb.

Die neue kommunikative Orientierung des FSU hat den Fähigkeiten des Hörverstehens und des Sprechens in situationsgerechten Zusammenhängen eine grössere Bedeutung beigemessen. Gerade diese beiden Bereiche lassen sich mit den didaktischen Möglichkeiten des SL aufs engste verflechten. Um aber eine Optimalisierung des Lernerfolges zu erreichen, bedarf es allerdings eines methodisch-didaktischen Konzeptes, das in erster Linie die Gestaltung des Lehrmaterials betrifft. Für die Schulung des Hörverstehens genügt es beispielsweise nicht, authentisches Sprachmaterial vorzulegen, in der Vorstellung, dass die Authentizität allein den Lernerfolg garantiert. Es sind gewisse Anforderungen an das Dokument zu stellen, die unter anderem die Länge, die sprachliche und inhaltliche Komplexität des jeweiligen Hörtextes betreffen. Was zunächst die Länge betrifft, so sollte der Text die 10-Minutengrenze nicht überschreiten. Bei Anfängern sollte man sogar mit Texten arbeiten, die maximal 5 Minuten Laufzeit betragen. Im Hinblick auf die sprachliche Komplexität erlauben folgende Kriterien eine zuverlässige Beurteilung des Schwierigkeitsgrades des jeweiligen Hörtextes: Menge der unbekanntem Lexik, Komplexität der syntaktischen Strukturen, Abweichungen von der Standardnorm (insbesondere mundartgefärbte Aussagen erschweren das Verständnis in beträchtlichem Masse), technische Qualität der Tonaufnahme, Tempo des Redeflusses. Zur inhaltlichen Komplexität eines Hörtextes gehören solche Elemente wie Thematik und Textsorte, wobei der Grad der Vertrautheit des Lernenden mit dem Inhalt und mit der Form des Dokuments bei dessen Rezeption eine massgebende Rolle spielt. Nur solche Texte, die inhaltlich das Interesse der Lernenden zu erwecken vermögen, sind geeignet den vollen Einsatz des Lernenden bei der Arbeit zu erwirken.

Es ist aber nicht zu vergessen, dass die Art, wie das Dokument didaktisch aufbereitet wird, eine weitere entscheidende Rolle beim erfolgreichen Einsatz von Hörtexten im SL spielt. Das Dokument darf nicht zu blosser passivem Abhören vorgelegt werden. Durch gezielte Aufgaben soll der Lernende von jenem Verhalten ferngehalten werden, an das er beim Berieseln durch die Medien in seinem Alltag gewöhnt ist, und im Gegensatz dazu zu einem genauen und vollständigen Rezipieren hingeführt werden.

Ebenso wichtig wie die Wahl des Hörtextes erscheint also dessen didaktische Ausnützung. Der Lernende muss genaue Anweisungen erhalten, die sein allgemeines Lernverhalten, sowie die einzelnen von ihm erwarteten Arbeitsschritte umschreiben. Somit wird er zu einer Art Dialog mit dem Hörtext geführt, woraus erst echtes Lernen hervorgehen kann. Es kann hier im einzelnen nicht gezeigt werden, wie ein konkretes Modell aussieht; ausserdem sind verschiedene Modelle denkbar. Die besten Erfahrungen haben wir aber gemacht, wenn die Arbeit mit Hörtexten an schriftliche Aufgaben gekoppelt ist, d.h. wenn der Schüler zusammen mit dem Tonband einen Arbeitsbogen erhält, der einerseits Hilfsmittel zur selbständigen Erschliessung des Dokuments enthält, und der andererseits genaue Arbeitsschritte beschreibt, die schriftlich zu lösen sind, damit der Lehrer mit einem raschen Blick beurteilen kann, ob die Lernziele genügend erreicht worden sind. Hauptziel dieses gesteuerten Verfahrens ist es, den Schüler möglichst aktiv und autonom am Verstehensprozess teilhaben zu lassen, was durch verschiedene Mittel gewährleistet werden kann, wie etwa:

- Suche nach bestimmten lexikalischen, stilistischen, motivischen Merkmalen des Textes, damit dessen Inhalt genau erschlossen wird.
- Teilweise schriftliche Transkription der Textvorlage, damit die Einbettung der Information in eine morpho-syntaktische Form rekonstruiert wird.
- Umformung des Dokumentes bei gleichbleibendem Informationsgehalt, damit das Textsortenbewusstsein des Schülers geschärft wird.

Die Arbeit mit Hörtexten hat eine stark motivierende Funktion, insofern der Lernende die Erfahrung machen kann, dass seine Sprachkompetenz bereits so ausgebaut ist, dass sie ihm den Zugang zur anderen Sprachgemeinschaft sichert.

Weniger motivierend, aber sehr ertragreich ist die Benutzung des SL als Ort, wo das Sprechen geübt wird, zumal der Multiplikationseffekt des Instruments voll zur Geltung kommt, was im Klassenzimmer unmöglich oder das Zeichen chaotischer Verhältnisse ist.

Einschränkend muss allerdings bemerkt werden, dass vorwiegend das monologische Sprechen geübt werden kann, zumal das dialogische Sprechen nur dann praktiziert werden kann, wenn die Anlage den Anschluss von zwei Mikrofonen an einen einzigen Apparat ermöglicht.

Der pädagogische Nutzen des monologischen Sprechens ist aber allein schon unbestreitbar; denn der Lernende ist gezwungen, seine sprachliche Äusserung einer breiten Anzahl von Zwängen zu unterwerfen, wie

etwa den Informationsgehalt zu strukturieren, die nötigen Sprachmittel im entsprechenden Moment zu aktivieren und dabei den Redefluss derart unter Kontrolle zu halten, dass keine störende Unterbrechung stattfindet. Eines der Hauptziele der Arbeit besteht darin, den Lernenden vom übersetzenden Sprechverhalten fernzuhalten, bzw. abzubringen.

Dabei sind bestimmte didaktische Massnahmen zu treffen: Erstens soll man den Studenten befähigen, sprachliche Strategien zu entwickeln und anzuwenden, um auftauchende Schwierigkeiten wie etwa eine lexikalische Lücke oder eine Unsicherheit in der syntaktischen Satzkonstruktion durch entsprechende Sprachmittel zu überbrücken. Der Lernende soll möglichst früh über solche Mittel verfügen, die ihm erlauben, zu paraphrasieren, zu umschreiben, abzutönen, Unsicherheit, Zögern auszudrücken u.a.m. Zweitens soll bei der Aufgabenstellung für die SL-Arbeit eine strikte didaktische Progression beachtet werden, damit der Lernende sich nicht überfordert fühlt und seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten gemäss arbeiten kann. Auf der untersten Schwierigkeitsstufe rangieren solche Tätigkeiten wie Vortragen von kurzen auswendig gelernten Texten, Nacherzählen, Umformen von Textvorlagen. Sehr lange muss das Sprechen an Ausgangstexte gebunden bleiben, die den sprachlichen Stoff vermitteln, wobei die Tätigkeit des Lernenden lediglich darin besteht, das Material in variierenden Zusammenhängen wiederzugeben. Erst viel später kann er selbst kreativ werden, wobei es auch hier wiederum didaktische Zwischenstufen gibt, wie Vergleichen von verschiedenen Texten, wie geleitetes, vorausgehendes Sammeln von Argumenten, die das selbständige Sprechen erleichtern.

Fragwürdig bei all diesen Tätigkeiten ist der nicht zu verheimlichende und den Nutzen der Arbeit beeinträchtigende Umstand, dass der kommunikative Rahmen im Kontakt mit der Maschine unecht wirkt. Das Fehlen einer Bezugsperson, an die die Aussagen gerichtet sind, und die ständig bestätigen kann, dass die Kommunikation gelingt, auch wenn sie nicht durch sprachliche Mittel auf die Aussage reagiert, wird besonders bei jüngeren Lernergruppen als Handikap erlebt.

Neben der fehlenden emotionalen Rückwirkung wird ebenfalls der Ausfall einer Instanz vermisst, die die sprachliche Korrektheit der Schüleraussagen kontrolliert. Da bei der vorgestellten Einweg-Kommunikation Texte erzeugt werden, deren Form und Länge nicht wie im herkömmlichen Sprachdrill von vornherein determiniert werden, so fällt natürlich auch die Möglichkeit der Selbstkontrolle aus, die einen der Vorteile der Übungsreihen zum Festigen grammatischer Strukturen darstellte.

Es scheint aber, dass die reine Tatsache, dass ganzheitliche Texte in einer Fremdsprache erzeugt werden, d. h. dass die ganze zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichte Sprachkompetenz des Lernenden in Anspruch genommen wird, die erwähnten Mängel bei weitem aufwiegt. Um sich davon zu überzeugen, genügt es, eine Lernergruppe bei der Arbeit zu beobachten: es wird ein Grad der inneren Konzentration erreicht, der sonst nur selten im FSU gesehen wird.

Ausblick und neue Aufgaben

Wenn man für die neue Orientierung des FSU das Fördern des Hörverstehens und des Sprechens anerkennt und dabei eine möglichst breite Autonomisierung des Schülers anstrebt⁵, so erscheint das SL ohne Zweifel als das geeignetste technische Hilfsmittel, um diese Ziele zu verfolgen.

Zwar bedarf es im Hinblick auf die Lehrmaterialien einer grundsätzlichen Umkehrung, zumal die meisten Schulen mit Lehrmaterialien versehen sind, die zum Einschleifen grammatischer Strukturen geschaffen worden und folglich nicht auf die neuen Lernziele zugeschnitten sind.

Es fehlen also weitgehend Lehrmaterialien zum Hörverstehen, die im Hinblick auf die Lexik und die Grammatik in die öffentlichen Lehrwerke integriert sind, damit der Lernende auf der Basis seiner jeweils erreichten Sprachkompetenz optimal arbeiten kann.

Es fehlen ausserdem didaktische Modelle, um das Sprechen im SL sinnvoll zu fördern.

Deshalb sehe ich eine dringende kurzfristige Aufgabe für die Schule darin, die Lehrpläne neu zu gestalten, damit die didaktischen Möglichkeiten des SL berücksichtigt und gebührend ausgewertet werden. Ferner soll die Schaffung von entsprechenden Lehrmaterialien in Auftrag gegeben werden, damit der kommunikative FSU von der Theorie in die Praxis umgesetzt werden kann.

Langfristig wäre zu überlegen, inwiefern ein Ausbau der technischen Ausrüstung des SL nicht eine weitere Optimalisierung des FSU bewirken könnte. Der Einbau eines Videogerätes oder eines Computers könnte eine ganze Reihe von Vorteilen bringen, die mit Ernst untersucht werden sollten.

Diesen Sprung ins Utopische möchte ich aber hier nicht ausführen, in der Hoffnung, dass das SL zunächst seine Krise übersteht und im Sinne des oben skizzierten Modells in eine neue glückliche Zukunft ausläuft.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Gérard MERKT

⁵ Vgl. HERMANN F. et al. (Hrsg.): 1983, *Lernziele Deutsch*, Bulletin CILA Nr. 38.