



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Weber, H. (1974). Versuch einer Beschreibung des Sprachlabors von seinen Möglichkeiten aus. *Bulletin CILA*, 20, 67-83. <https://doi.org/10.5169/seals-977852>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© H. Weber, 1974

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 Platitude, 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.

Versuch einer Beschreibung des Sprachlabors von seinen Möglichkeiten aus

H. Weber, Kantonsschule Solothurn

Dank seinem Aufbau stellt das Sprachlabor ein Werkzeug dar, das sich vielseitig im Sprachlernprozess einsetzen lässt. Es werden einige Möglichkeiten beschrieben, die dem Sprachlabor auch in einem neu überdachten Sprachunterricht eine nicht unwichtige Rolle zuweisen¹.

0. Einleitung

Auch in Europa steckt das Sprachlabor nun in einer Krise: Schüler und Lehrer langweilen sich, und mancherorts stehen die teuren Einrichtungen fast leer. Schlimmer: es wird bezweifelt, dass sich das Sprachlabor positiv auf das Sprachenlernen auswirkt.

Ich behaupte, dass diese Situation unter anderem die Folge davon ist, dass sich das Sprachlabor – bildlich gesprochen – von seiner Entstehungsgeschichte nicht zu lösen vermag. Tatsächlich ist die Sprachlaborarbeit noch stark historisch geprägt. Die Sprachlehranlage wurde bekanntlich zunächst für Nachsprechübungen (Lernen von Aussprache und Intonation u.ä. z.B. durch Vergleich von Modell mit Schülerleistung) sowie Umwandlungs-, Austausch-, Ergänzungsübungen u.ä. (Automatisierung von Strukturen) eingesetzt, und der grösste Teil der auch heute noch verwendeten Programme besteht aus solchen Übungen, die sich freilich vom ursprünglichen situationslosen Pattern drill weit entfernt haben.

Dieser Geprägtheit durch die Geschichte entspricht im praktischen Einsatz des Sprachlabors ein gewisses Unvermögen, sich von der Routine zu lösen: Vielerorts benutzt man die Einrichtung, weil man sie eben hat, setzt die Übungen ein, die zum Lehrmittel gehören, und arbeitet so weiter, ohne sich über das Erreichte oder Nichterreichte wirklich Rechenschaft zu geben. So gewinnt man manchmal den Eindruck, das Sprachlabor bestehe nur um seiner selbst willen und die Arbeit darin werde zu "l'art pour l'art".

Ein solcher Zustand wird mit Recht in Frage gestellt. Dazu kommt, dass in einer Zeit, wo das Pendel von der behavioristischen Ansicht vom Sprachenlernen weg und der kognitiven Seite zu schwingt und wo die Vorgänge beim Fremdsprachenerwerb nicht mehr ganz so unerklärlich sind, Sinn und Nutzen dieser Arbeitsweise immer stärker angezweifelt werden. Denn eine fremde

¹ Dieser Aufsatz hat nur die Verhältnisse auf der *Mittelschulstufe* im Auge. – Viele der erwähnten Möglichkeiten sind an der Kantonsschule Solothurn im Versuch oder in Planung.

Aussprache z.B. kann im Sprachlabor nicht erlernt, höchstens kontrolliert und verfeinert werden. Vor allem aber ist der Erwerb einer Fremdsprache ein sehr viel komplizierterer Vorgang, als die Theoretiker der Stimulus-Response-„Strukturübungen“ behaupteten.

Doch bei weitem nicht alle Sprachlehrer haben in dieser Situation resigniert. Sie haben versucht, die nun einmal zur Verfügung stehende Einrichtung in ihrem Unterricht einzusetzen, oft recht geschickt, aber zum Teil mit schlechtem Gewissen, weil sie gegen die „Dogmen“ der Sprachlaborarbeit verstießen (Eindeutigkeit der Schülerantwort, „native speakers“ u.a.m.).

Dieser Ansatz scheint mir richtig: von den Möglichkeiten auszugehen, die das Sprachlabor gemäss seinem Aufbau dem Lernenden bietet. Ich versuche hier, diese Möglichkeiten systematisch zu betrachten. Damit wird die Basis gewonnen für eine Beschreibung des Sprachlabors nicht als Ort, wo gewisse Übungsformen zu Hause sind, sondern als Instrument, das im Sprachlernprozess auf mannigfache Weise eingesetzt werden kann.

1. Übersicht über die Möglichkeiten des Sprachlabors

Die Technik des Sprachlabors erlaubt es dem Lernenden, auf folgende Weisen zu arbeiten (Anordnung nach zunehmender Komplexität):

- 1.1 Hören von Sprache
- 1.2 Hören von Sprache + Schauen oder Lesen
- 1.3 Hören von Sprache + Schreiben
- 1.4 Hören von Sprache + Schauen oder Lesen + Schreiben
- 1.5 Sprechen
- 1.6 Sprechen + Schreiben
- 1.7 Schauen oder Lesen + Sprechen
- 1.8 Hören von Geräuschen + Sprechen
- 1.9 Hören von Sprache (und Geräuschen) + Sprechen
- 1.10 Hören von Sprache (und Geräuschen) + Schauen oder Lesen + Sprechen
- 1.11 Hören von Sprache (und Geräuschen) + Schauen oder Lesen + Sprechen + Schreiben

Ohne Einschränkung bietet nur das H-S-A- oder AAC-Labor alle diese Möglichkeiten. Fast alle bietet auch das H-S- oder AA-Labor, ausgenommen die Arbeitsweisen, die individuelles Tempo und/oder Abhören der eigenen Leistung verlangen. Auf diese Tatsache weise ich im folgenden nicht jedesmal hin.

Die systematische Erfassung der Sprachlaborarbeitsweisen und -formen erfordert weitere Kriterien wie:

Lernstufe: Stufe 1, 2 und 3 bzw. Erwerb der Grundstrukturen – Übergangsphase – Ausweitung zur Kreativität

(und besonders neben Stufen 1 und 2 *Aufholarbeit* („remedial work“))

Lernphase: Lernen – Üben – Anwenden – Testen

Lehrerabhängigkeit bzw. -unabhängigkeit.

Für eine Taxonomie der Sprachlaborarbeit sind diese Variablen ebenso zu berücksichtigen wie die technischen Möglichkeiten, die eine Sprachlernanlage bietet. Aus praktischen Gründen gehe ich von dieser letzten Variablen aus und erwähne die anderen nur, wo nötig.

Lehrerunabhängige Arbeitsformen sind natürlich gleicherweise sprachlaborunabhängig. Sie sind auch an einem individuellen Arbeitsplatz in der Klasse, im Lernzentrum oder zu Hause möglich. Ist die Schülerleistung aufzunehmen, muss das Tonbandgerät wie ein Sprachlaborgerät aufgebaut sein; andernfalls genügt ein gewöhnlicher Apparat. Ich führe die lehrerunabhängigen Arbeitsformen gleichwohl auf; denn sie gehören durchaus zu den Möglichkeiten des Sprachlabors.

2. Die Verwirklichung der Einsatzmöglichkeiten

Eine vollständige Darstellung aller Arbeitsweisen und -formen, die die verschiedenen technischen Möglichkeiten auf den verschiedenen Lernstufen und in den verschiedenen Lernphasen erlauben, würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Sie ist auch nicht realistisch, da in der nächsten Entwicklungsphase des Sprachlabors mit vielen neuen Versuchen zu rechnen ist.

Daher beschränke ich mich bei jedem Punkt auf einige Möglichkeiten, wobei das Schwergewicht notgedrungen bald auf dieser, bald auf jener Lernstufe bzw. Lernphase liegt. Die gut bekannten Arbeitsweisen streife ich bloss und verweile dagegen etwas länger bei den anderen, besonders wenn sie einer Begründung bedürfen.

Aus Platzgründen muss ich auf die Anführung von konkreten Beispielen verzichten, hoffe jedoch, bei späterer Gelegenheit darauf zurückzukommen.

2.1 Hören von Sprache (gesprochen oder gesungen)

Diese Möglichkeit wird oft vernachlässigt, ja es werden Sprachlaborprogramme kritisiert, die den Lernenden nicht zu ständigem Sprechen zwingen: Offenbar wird da das Sprachlabor als reine "Sprechanlage" betrachtet.

Diese Haltung trifft man nicht nur im Rahmen des Sprachlabors an. Besonders auf der unteren und mittleren Lernstufe herrscht noch weitherum die Meinung, Hören sei rein passiv, der Schüler leiste nichts, wenn er nicht spricht. Auffällig ist die Hast, mit der selbst verschiedene *audiolinguale* (*aural-oral*) Methoden den Beginner zum Sprechen bringen wollen (vgl. die ausserordentlich kurze Hörphase in den audiovisuellen Methoden).

Dabei ist Sprache erst möglich durch die feste Rückkopplung – in beiden Richtungen – zwischen Kodieren und Dekodieren, und wer nicht richtig hört, kann nicht richtig sprechen.

Das Sprachlabor sollte deshalb auch dazu eingesetzt werden, um dem Lernenden das Eintauchen in die Fremdsprache zu erlauben. Natürlich kann ihm gesprochene (oder gesungene) Sprache auch im Klassenzimmer zugespielt werden, doch das Sprachlabor fördert die Konzentration und bietet eine bessere Akustik, so dass der Schüler das Gefühl hat, "besser zu verstehen"; ganz allgemein ist die Motivation zum Hören grösser. Das Bibliothekssystem (im Sprachlabor, im Lernzentrum oder zu Hause) hat hier bestimmte Vorzüge: Der Lernende kann den Text bei Bedarf nochmals hören.

Für Anfänger ist es schon wichtig, dass sie den Text z.B. der audiovisuellen Lektion in aller Ruhe immer wieder hören können. Warum aber nicht Bänder herstellen, die ihnen als Einführung das Eintauchen in Klang und Rhythmus der neuen Sprache gestatten? (Denkbar ist das Hervorheben der charakteristischen Frequenzen mit dem Suvag-Lingua oder einem ähnlichen Apparat.)

Sobald der Lernende einige Strukturen kennt, wird er sehr dadurch gefördert, dass er feststellt, wie er für ihn neue Texte und Lieder versteht. Durch stete Übung lernt er unbewusst, fremde Sprache richtig zu dekodieren, d.h. mit Hilfe der bekannten Strukturen Sinneinheiten zu verstehen. Vielleicht lässt er sich so lenken, dass er später auch geschriebene Texte auf diese Weise dekodiert, statt bei jedem "neuen" Ausdruck zum Wörterbuch zu greifen, womit sich das Sprachlabor günstig auf die Lesefertigkeit auswirken würde.

Auf höherer Stufe lernt der Schüler durch diese Konzentration auf das gesprochene Wort die Schönheit der dichterischen Sprache schätzen. In einer Hörbibliothek sollten also keineswegs nur aktuelle Texte enthalten sein. Eine solche Sammlung von Sprachaufnahmen ist umso notwendiger, je seltener der Lernende eine bestimmte Sprache am Radio oder Fernsehen hören kann (gilt in der Schweiz auch für Englisch!).

Durch die Arbeit mit Hörtexten gewöhnt sich der Lernende an verschiedene Stimmen und Sprechweisen, so dass er mit der Zeit schon recht abweichende Lautungen zu dekodieren imstande ist.

2.2 Hören von Sprache + Schauen oder Lesen

Das Hören kann durch Symbole, Bilder, Schrift u.ä. gestützt werden. Doch gilt es folgendes zu beachten: Es gibt Lernende, die nicht zugleich konzentriert hören und schauen können, bei denen vielmehr der eine Kanal den anderen blockiert. Bei anderen dagegen erleichtert ein solches Verfahren das Lernen einer Fremdsprache. Es heisst also hier aufpassen und das Sprachlabor wirklich individuell einsetzen.

Die Phase der Vorstellung einer audiovisuellen Lektion lässt sich ins Sprachlabor verlegen, wobei das Hören vertieft werden kann. Nur die Zentralprojektion zwingt allen Schülern dasselbe Arbeitstempo auf; man kann durchaus auch mit Bildern am Schülerplatz arbeiten (Buch).

Gewisse Schüler müssen die Intonationskurve oder das rhythmische Schema vor Augen haben, damit ihnen diese Erscheinungen in der gesprochenen Sprache bewusst werden.

Die Kombination von – rasch – gesprochenem und geschriebenem Text kann eine Stufe auf dem Weg vom artikulierten zum stillen, nur das Wesentliche aufnehmenden Lesen sein (nicht nur in der Fremdsprache!). Diese Arbeitsweise kann auch zur Gewöhnung an schwierigere Textarten, z.B. Fachtexte, angewendet werden.

Tonband und geschriebener Text lassen sich auch so verbinden, dass das eine Medium dem Lernenden Hilfen zur Arbeit mit dem anderen Medium gibt. Z.B. neue Wörter (mit ihrer Schreibung) zu gesprochenem Text oder (mit ihrer Aussprache) zu geschriebenem Text, den der Schüler nach Bedarf vom Tonband abrufen. Die Motivation ist dabei stärker als ohne Medienwechsel.

2.3 Hören von Sprache + Schreiben

Diese Einsatzart des Sprachlabors dient hauptsächlich der Kontrolle des Hörens von Sprache (vom Erfassen von Lauten bis zum Verständnis des Inhalts). Dadurch wird das Hören bewusster; es kann auf eine ganz bestimmte Erscheinung gelenkt werden.

An die Stelle einer Niederschrift kann Ankreuzen u.ä. in einer Tabelle treten.

In der Regel finden Hören und Schreiben (beinahe) gleichzeitig statt, d.h. im Sprachlabor selbst. Zu dieser Arbeitsweise gehören die bekannten Laut-, Akzent-, Intonations- usw. Diskriminationsübungen (auch als Tests). Ebenso sind Strukturdiskriminationsübungen denkbar (il a/il y a; they're/there're; he sent/he's sent), die den kognitiven Spracherwerb unterstützen können.

Dem Lernenden kann die Lösung auf dem Band oder auf einem Blatt gegeben werden.

Wo der Zweck der Arbeit in der Kontrolle liegt, sollte das Tempo vom Lehrer oder vom Lehrertonband bestimmt werden (H-S-Labor oder H-S-Verwendung des H-S-A-Labors).

Bei der Herstellung und Verwendung solcher Diskriminationsübungen darf man freilich nicht vergessen, wie die Sprache funktioniert: Isolierte Laute und Lautfolgen sind auch für den kompetenten Sprecher sehr oft nicht markiert.

Auf höherer Lernstufe lässt sich das Sprachlabor für die Schulung des sinngemässen Erfassens von Vorträgen usw. einsetzen (durchaus auch in der Muttersprache). Am Anfang dieser Schulung muss der Lernende z.B. versuchen, einen nicht mehr unbekannten gesprochenen Text beim nochmaligen Abhören in grössere Sinneinheiten zu zerlegen – wobei er über die Bandaufnahme verfügt. Der Lernende kann soweit gefördert werden, dass er zu einem Vortrag, den er nicht stoppen kann, fortlaufend Notizen macht (Vorbereitung auf die Universität). Selbstverständlich wird dem Schüler nicht immer dieselbe "Standard"-Sprechweise vorgesetzt. Zur Kontrolle, bei der der Schüler nun über die Aufnahme verfügt, kann ihm ein Lösungsvorschlag gegeben werden.

Nachträglich kann der Schüler versuchen, aus seinen Notizen eine schriftliche Zusammenfassung herzustellen (z.B. als Hausaufgabe). Ist der Text nicht zu schwierig, können die Notizen auch wegfallen.

Bei dieser und ähnlichen Arbeitsweisen wird der Unterschied zwischen Code oral und Code écrit respektiert; ein Vergleich der beiden Fassungen daraufhin kann sich lohnen.

Anders steht es mit Diktatübungen im Sprachlabor; denn sie ignorieren meist den Unterschied zwischen den beiden Codes. Man kann sich aber bewusst auf das Üben der Orthographie beschränken, und da bietet das Diktat ab Band dem Schüler den Vorteil, dass er ihm zunächst unverständliche Stellen immer wieder abspielen kann. Gemessen wird also nicht wie im Klassenzimmer die Anzahl der bewältigten Schwierigkeiten, sondern die Länge des bewältigten Texts.

Wie beim Diktat innerhalb des Code écrit bleiben wir bei der Transkription von Interviews u.ä. bewusst im Code oral, auch wenn wir das andere Medium mitbenutzen. Sehr motivierend sind Transkriptionen von Chansons, Songs

usw., die zum Teil eine unwahrscheinliche Hörkompetenz der Schüler offenbaren!

(Genaue phonetische Transkriptionen gesprochener Sprache gehören nicht auf die Mittelschulstufe.)

2.4 Hören + Schauen oder Lesen + Schreiben

Bei der im vorhergehenden Abschnitt geschilderten Arbeitsweise werden oft Symbol, Bild oder geschriebener Text mitbenutzt.

Die Diskriminationsübungen oder -tests nehmen dann häufig die Form von Zuordnungs- oder Auswahlübungen bzw. -tests an: Der Schüler wählt das Lautsymbol, die Intonationskurve, das Bild usw., die dem gehörten Laut oder Satz entsprechen. Mit Auswahlantworten kann der Lernende z.B. sein Verständnis des semantischen Inhalts von gesprochenen Äusserungen prüfen.

Weil ja isolierte Erscheinungen an und für sich mehrdeutig sind, ist es sinnvoller, das Hörverständnis an situativ eingebetteten Sprachteilen zu üben und zu prüfen. Auch hier gilt es, lautliche, strukturelle und semantische Erscheinungen zu erkennen.

Die Kombination von Hören, Lesen und Schreiben lässt sich auch für die programmierte Instruktion einsetzen, z.B. in Programmen zum Erkennenlernen der Kontraste und relevanten Züge in Lautsystem, Intonation, Rhythmus, für Voll- vs. Kurzformen usw.

2.5 Sprechen (und Singen)

In den meisten Fällen sollte der Lernende seine Stimme zur weiteren Arbeit aufnehmen, so dass hier das H-S-Labor weniger in Frage kommt.

Das Sprachlabor hat eine neue Art kreativer Spracharbeit ermöglicht, die man vorläufig "mündlichen Aufsatz" nennt. Die Produktion eines zusammenhängenden gesprochenen Texts – nach vorgegebenem oder frei gewähltem Thema – ist eine Herausforderung an den Schüler, die motivierend wirkt. Denn bereits wer über einige wenige Strukturen verfügt, hat das Bedürfnis, Äusserungen selbst zu schaffen. Doch im allgemeinen kommt diese Arbeit zu kurz. Die sorgfältige Niederschrift, wie sie besonders vom jungen Schüler verlangt wird, kommt ihm bei der spontanen Schaffung von Text in die Quere, so dass der mündliche Aufsatz im Sprachlabor auch für den muttersprachlichen Unterricht zu empfehlen ist. Im Sprachlabor arbeitet der Schüler ungestört, er kann seine Versuche kritisch abhören und verbessern, bis er und der Lehrer mit dem Ergebnis zufrieden sind. Bereits den Anfänger

fördert diese persönliche aktive Auseinandersetzung mit der Sprache (selbst zwei oder drei Sätze sind ja eine Schöpfung). Am auffälligsten jedoch zeigt sich der Sinn dieser Arbeitsweise in dem Alter, wo die meisten Schüler sich im Klassenverband kaum mehr äussern: Im Sprachlabor sprechen dieselben Schüler über die Probleme, die sie bewegen, selbst über tiefste Lebensfragen. Die Intensität der lautlichen und intonatorischen Gestaltung beweist den persönlichen Einsatz – auch etwas, was im schriftlichen Aufsatz nicht zum Ausdruck kommt.

An bestimmten Fachschulen kann diese Übung zur Diktierübung werden.

Auch auswendiggelernte Texte können auf Band gesprochen (oder gesungen) werden, was kritisches Abhören und Verbessern gestattet. Weitere Vorteile liegen darin, dass alle Schüler ohne grossen Zeitaufwand den ganzen Text aufsagen und dass die vor allem durch das Ohr lernenden Schüler nicht durch schlechte sprachliche Leistungen der anderen beeinflusst werden.

In verschiedenen Sprachlaborfabrikaten lassen sich zwei oder mehr Schüler zu Gesprächsgruppen zusammenkoppeln, was – freie und vorbereitete – Konversationsübungen ermöglicht. Eine solche Arbeit kommt der Wirklichkeit recht nahe (etwa dem Telefongespräch) und wirkt motivierender als der Dialog mit einer zum vorneherein auf der Lehrerspur fixierten Stimme. Bei der Arbeit an der Gestaltung eines solchen Dialogs kommen die Schüler häufig von selbst darauf, einander zu korrigieren oder einander bessere Ausdrucksweisen vorzuschlagen. Kann das Gespräch der Gruppe auf ein Tonbandgerät aufgenommen werden, ist das nachherige Abhören und weitere Verbessern besonders anregend.

2.6 Sprechen + (nachfolgend) Schreiben

Im Anschluss an den mündlichen Aufsatz kann der Schüler unter Umständen eine schriftliche Fassung herstellen, wobei er am besten seinen mündlichen Text wieder abhört. Freilich darf das Problem Code oral / Code écrit nicht vernachlässigt werden.

Dieses Verfahren ist besonders bei jüngeren Schülern sinnvoll (auch in der Muttersprache), die während der langsamen Niederschrift ihre Kreativität – und damit viele gute Gedanken – verlieren. Bei dieser neuen Arbeitsweise können sie sich immer wieder auf ihre erste, spontane Fassung beziehen.

2.7 Schauen oder Lesen + Sprechen

Im Sprachlabor kann auch das Lautlesen von geschriebenen Texten geübt werden (diese Mischung von zwei Codes und zwei Fertigkeiten sollte zwar nicht zu sehr betont werden).

Die Schaffung eines gesprochenen Texts (von der einfachen Äusserung bis zum Aufsatz) kann durch Symbole, Bilder oder Stichworte gesteuert werden. Als Vorlage kann auch ein geschriebener Text dienen, der mündlich wiederzugeben ist (Zusammenfassung, Bericht fürs Radio u.ä.).

Die sprachliche Fassung des Inhalts von visuellem Material reicht von der einfachen Bildbeschreibung bis zur Reportage über eine lebendige Szenenfolge (Videorecorder ohne Ton bzw. Stummfilm).

Denkbar ist auch die mündliche Übersetzung aus einem schriftlich vorgelegten Text. Ein gewisses Tempo und die Wahl der gesprochenen Sprache für die Übertragung zwingen bei dieser Arbeitsweise zur globalen Sinnerfassung, wirken also der Tendenz zum "mot à mot" entgegen.

Auch Dialogübungen lassen sich durch Stichworte usw. lenken.

In all diesen Fällen kann sich eine schriftliche Fassung des mündlichen Texts anschliessen.

2.8 Hören von Geräuschen + Sprechen

Statt visueller können akustische Signale verwendet werden, nach denen eine Situation zu beschreiben, ein Text zu schaffen ist (der vielleicht später in geschriebene Sprache umgeformt wird).

2.9 Hören von Sprache (und Geräuschen) + Sprechen

Für diese Arbeitsweise wurde das Sprachlabor ursprünglich eingesetzt, und sie meint man auch heute noch meist, wenn man von Sprachlabor spricht. Tatsächlich bietet die Kombination von Hören und Sprechen sehr viele Möglichkeiten.

Zunächst kann der Lernende gleichzeitig mit dem Modell sprechen (Mitsprechen). Dies ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn das sprachliche Material und seine Anordnung bereits genau bekannt sind (auswendiggelernte Sprüche, Reime, Lieder u.ä.). Weiterhin sollte der Lernende seine Stimme ohne Störung durch das Modell abhören können, was jedoch nicht alle Fabrikate erlauben. Wo diese Arbeitsweise aber sinnvoll und möglich ist, bietet sie eine gute Schulung von Intonation und Rhythmus.

Mitsprechen ist auch die Simultanübersetzung eines gehörten Texts in gesprochene Sprache. Sie setzt eine besondere Ausbildung voraus, kann aber mit leicht zu dekodierenden kurzen Texten versucht werden. Die Selbstkontrolle und Verbesserung ist nur möglich, wenn die Einrichtung das getrennte Abhören von Lehrer- und Schülerspur erlaubt.

In den meisten Fällen aber spricht der Schüler nach der Lehrerstimme. Durchaus brauchbar ist jedoch auch eine Verbindung von Mit- und Nachsprechen. So in Laut- und Intonationsübungen, wo der Lernende zunächst hört, dann mitspricht und schliesslich allein spricht, was ihm eine gewisse Sicherheit gibt. Eine andere Anordnung bewährt sich beim Lernen von festen Reihen wie z.B. Alphabet, Zahlen, Wochentage, Monate: Zunächst macht der Schüler eine gewöhnliche Nachsprechübung, dann muss er die ganze Reihe im selben Tempo und Rhythmus mit der Lehrerstimme sprechen, und zuletzt sagt er sie im angenommenen Tempo und Rhythmus allein. Ähnlich lässt sich bei gesungenen Texten vorgehen.

Reine Nachsprechübungen (Laute, Silben, Wörter, Sätze) sind eigentlich Laut-, Intonations- usw. Übungen, können aber auch zur Memorisation von Äusserungen dienen.

Meist wird das Sprachlabor so eingesetzt, dass der Lernende auf einen gesprochenen Anstoss sprechend reagieren muss. Die Umwandlungsübungen usw. sind genügend bekannt – vom alten Pattern drill bis zur situativen Dialogübung, zwei-, drei-, vier- oder fünfphasig, mit eindeutiger oder "offener" Antwort. Die entsprechenden Testübungen werden seltener verwendet, wegen der langwierigen Auswertung von mündlichem Material.

Die Möglichkeit, Hören und Sprechen im Sprachlabor zu verknüpfen, erlaubt aber noch viele Arbeitsweisen, die über den Rahmen jener Übungen hinausgehen und dem Dekodieren mehr Bedeutung geben. Vom Schüler kann z.B. eine Stellungnahme zu einem zugespielten Text (vom Satz bis zum Hörspiel) verlangt werden (von falsch vs. richtig bis zum Gerichtsurteil). Oder der Schüler gibt eine mündliche Zusammenfassung des gehörten Texts, entweder frei oder durch Stichworte auf der Lehrerspura gelenkt.

Wenn der Lernende den Text nicht wieder abspielen kann, ist die Schwierigkeit grösser. Vertiefte Arbeit an seiner Lösung bedingt Aufnahme auf dem Band.

Von einem gewissen Kompetenzniveau an kann das Hauptgewicht auf die Neugestaltung der gehörten Äusserung gelegt werden (neue sprachliche Fassung desselben semantischen Inhalts), ja der Lernende kann versuchen, seinen Gedanken auf verschiedene Weisen auszudrücken (in verschiedenen Registern, aus verschiedenen Perspektiven, mit Verlegung des Hauptgewichts usw.). Damit gestaltet der Lernende Sprache und arbeitet somit kreativ. Wenn er versucht, einen kurzen literarischen Text nach- bzw. neuzugestalten, steht

er zugleich immer in Beziehung mit der gehörten Aussage und ist gezwungen, sich zwischen Dekodieren und Kodieren zu bewegen und zur fremden wie zur eigenen Sprache Distanz zu gewinnen.

In manchen Fällen ist eine spätere schriftliche Fassung möglich – unter Beachtung des Unterschieds zwischen Code oral und Code écrit.

Statt simultan lassen sich Übersetzungsübungen auf dieselbe Weise wie Umwandlungsübungen machen – unter Umständen mit Lösung auf der Lehrerspura, was bei der Simultanarbeit nicht möglich ist.

2.10 Hören von Sprache (und Geräuschen) + Schauen oder Lesen + Sprechen

Im audiovisuellen Unterricht ist es möglich, nach der phonetischen Korrektur Teile der Wiederholungs- und Memorisationsphase ins Sprachlabor zu verlegen (Gleichschritt bei zentraler Projektion; individuelles Tempo, wenn Bilder an jedem Schülerplatz vorhanden sind). Der Vorteil liegt wieder in der intensiveren Arbeit und in der Abschirmung vor schlechten Leistungen von Mitschülern sowie, bei Aufnahme der eigenen Stimme, im kritischen Abhören. Auch "Exploitations"-Übungen sind denkbar mit Fragen zu den Bildern der audiovisuellen Lektion, die jedem Schüler zur Verfügung stehen.

Weiterhin kann es sinnvoll sein, den gesprochenen Stimulus durch Symbole, Bilder und Geräusche zu ergänzen.

Statt unbewegte Bilder und Text auf der Lehrerspura lassen sich auch Tonfilm und Fernsehen (Videoband) einsetzen, wobei individuelles Tempo sowie kritisches Abhören und Korrigieren nur in der Phase ohne Bild möglich sind (ausgenommen in sehr teuren Anlagen).

Für Lernende, denen der eine Kanal nicht den anderen blockiert, kann es sinnvoll sein, einen Text zugleich zu hören, zu lesen und selbst zu sprechen, entweder nach oder mit dem Modell auf der Lehrerspura. Das ist eine Umwandlung von Schriftbild in Lautung, ein Weg, für das Lautlesen besonders komplizierter Wörter und Sätze eine gewisse Geläufigkeit zu erreichen. Zweifellos gibt es Schüler, die auf diese Art eine fremdsprachliche Kompetenz erwerben; doch ist das Problem Code oral / Code écrit im Auge zu behalten.

2.11 Hören von Sprache (und Geräuschen) + Schauen oder Lesen + Sprechen + Schreiben

Selbst der Einsatz aller vier Fertigkeiten im Sprachlabor kommt vor. Denn es gibt Lernende, die eine Antwort, die sie ins Sprachlaborübungsbuch eintragen, unwillkürlich vorher sprechen.

Es handelt sich hier eigentlich um Erweiterungen der bisher geschilderten Arbeitsweisen. So kann der zunächst mündlich abgegebene Kommentar zu einem Film oder Fernsehprogramm später schriftlich abgefasst werden.

Bewusst aber werden Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben in der Programmierten Instruktion eingesetzt, wo ja die Antwort wegen des Aufbaus der meisten Programme auch schriftlich zu geben ist.

Selbstverständlich sind diese Einsatzmöglichkeiten des Sprachlabors kombinierbar, auch innerhalb eines Programms oder einer Lektion. Abwechslung ist ja oft erwünscht. Die freieren Arbeitsarten sind durchaus auch auf der Anfängerstufe verwendbar; es wäre falsch, etwa erste Lernstufe mit Vierphasendрил und dritte Lernstufe mit freier Übungsweise gleichzusetzen.

Diese freieren Übungen werfen das Problem der eindeutigen Schülerantwort auf. Eine zu grosse Ängstlichkeit, gepaart mit einer engen Ansicht vom Sprachunterricht, hat das Sprachlabor in seiner ersten Zeit vieler seiner Möglichkeiten beraubt und die Arbeit darin erstarren lassen. Das Problem betrifft die Kreativität, und wenn der Spracherwerbsprozess auch das Üben der Kreativität erfordert, können wir auf freiere Arbeitsarten nicht verzichten.

3. Ausblick

Die Beschreibung verschiedener Möglichkeiten des Sprachlaboreinsatzes (die keinesfalls als Rezepte betrachtet werden dürfen) zeigt, dass sich das Sprachlabor tatsächlich als Werkzeug im Sprachenlernen verwenden lässt. Mehr als ein solches Werkzeug darf es nicht sein, aber gerade um es richtig einzusetzen, ist die Kenntnis der Vorgänge beim Spracherwerb vonnöten, sonst besteht die Gefahr weiterhin, dass man sich des Sprachlabors vergeblich bedient und keine Ergebnisse feststellen kann.

Auch wenn es noch lange dauern dürfte, bis über die Vorgänge beim Fremdsprachenerwerb Klarheit herrscht, ist doch unter anderem soviel erwiesen, dass jeder seine eigene Lernstrategie entwickelt, und gerade bei der dadurch notwendig gewordenen Individualisierung des Lernens hat das Sprachlabor eine Rolle zu spielen. Statt vom Sprachunterricht wird man mehr vom Sprachenlernen sprechen, bei dem verschiedene Werkzeuge als Hilfen verwendet werden können. Und statt einfach von Sprachlaborübungen zu sprechen, wird man sich mit dem Sinn des Übens und seinem Ort im Sprachlernprozess des einzelnen Schülers befassen müssen.

Andererseits werden durch Versuche die Arbeitsweisen gefunden werden müssen, die den Erwerb und Gebrauch der verschiedenen komplexen Sprachfertigkeiten und ihrer Teile am besten unterstützen und fördern.

Es dürfte klar sein, dass das heutige Angebot an Sprachlaborübungsmaterial nicht genügt. Mindestens noch während einiger Zeit wird der Lehrer, der das Sprachlabor als sinnvolles Werkzeug einsetzen möchte, nicht darum herumkommen, solches Material selbst herzustellen (allein oder im Team). Wenn auch die technische Perfektion fehlt, werden seine Programme doch besser auf seine Schüler in ihrer bestimmten Lernsituation zugeschnitten sein und sich besser integrieren lassen. Ziel ist ja der Spracherwerb durch die Schüler und nicht die perfekte Tonbandübung, von der man sich nicht mehr zu lösen getraut.

Ob das Sprachlabor in seiner heutigen Form weiterbestehen wird, ist fraglich. Aber auch in seiner gegenwärtigen Gestalt kann es ein anpassungsfähiges Instrument sein, dessen Möglichkeiten für den Fremdspracherwerb voll genutzt werden sollten.

Auswahlbibliographie

- Andersson, Åke (1972): *Språkinläring och inlärningsstudio*, Gävle, Skolförlaget (Deutsche Übertragung unter dem Titel: *Sprachlaborpraxis*, München, Hueber, 1974).
- Freudenstein, Reinhold (1973): "Sprachlaborarbeit — wie geht es weiter?", *PRAXIS* 2, S. 115ff.
- Gramer, Richard (1973): "Die Simultanübersetzung — Sprachlaborarbeit in der Oberstufe", *PRAXIS* 1, S. 69ff.
- Grundmann, Helmut (1972): "Französische Nacherzählungen im Sprachlabor", *Die Neueren Sprachen* 5, S. 249ff.
- Lübke, Diethard (1973): "Situative Grammatik-Übungen im Sprachlabor", *Die Neueren Sprachen* 6, S. 306ff.
- Mutz, Karl (1972): "Sprachlaborübungen für Fortgeschrittene — Möglichkeiten und Grenzen", *Zielsprache Englisch* 3, S. 38ff.
- Orschel, Gerhard (1972): "Individualisierungsmöglichkeiten im programmierten Sprachlaborunterricht", *Die Neueren Sprachen* 7, S. 383ff.
- Schödel, Artur / Stille, Oswald (1973): *Tonträger und Sprachlabor im Englischunterricht*, Frankfurt, Hirschgraben-Verlag.
- Sperber, Jochen (1972): "Von kommunikativen Sprachlaborübungen zu Verständnisübungen", *Zielsprache Englisch* 3, S. 16ff.
- Wäber, Gottfried (1972): "Möglichkeiten der Programmierung (PI) im Fortgeschrittenenunterricht", *Linguistik und Didaktik* 10, S. 106ff.

Kommentar von Theodor Ebnetter, Sprachlabor der Universität Zürich

Herr Weber geht von folgenden Thesen und Feststellungen aus: Feststellung: Das Sprachlabor steckt in einer Krise; es gibt Schüler und Lehrer, die sich im Labor langweilen; der Sprachlaborunterricht ist in Frage gestellt.

These 1: Diese Situation ist die Folge davon, dass sich das Sprachlabor nicht von seiner ursprünglichen, auf Drillübungen ausgerichteten Konzeption zu lösen vermag.

These 2: Das Sprachlabor ist aber ein vielseitigeres Werkzeug, bietet mehr Möglichkeiten als in der ursprünglichen Verwendung vorgesehen.

These 3: Der Erwerb einer Fremdsprache setzt ein komplexeres Modell als dasjenige der Stimulus-Response-Übungen voraus.

These 4: Das Sprachlabor soll nicht als didaktischer Ort, sondern als vielseitiges Instrument im Sprachlernprozess aufgefasst werden.

Das Referat will die in These 3 und 4 vorgebrachte Vielseitigkeit anhand der Einsatzmöglichkeiten des Sprachlabors aufweisen, womit gleichzeitig die dogmatische Restriktion aufgehoben werden soll. Die Systematik der Einsatzmöglichkeiten nimmt als Parameter die vier Fertigkeiten Hör-Verstehen (H), Lesen (L), Sprechen (S₁), Schreiben (S₂) und ergibt die Kombinationen

1	H			
2	H	L		
3	H	S ₂		
4	H	L	S ₂	
5	S ₁			
6	S ₁	S ₂		
7	L	S ₁		
8	H (Geräusche)	S ₁		
9	H (Sprache)	S ₁		
10	H	L	S ₁	
11	H	L	S ₁	S ₂

Ohne weitere Begründung ist in dieser Tabelle unter 2, 4 und 7 das *Schauen* der audiovisuellen Unterrichtsvariante als Alternative des Lesens eingeführt. Ein Kommentar lautet: "Das Hören kann durch Symbole, Bilder, Schrift u.ä. gestützt werden. Doch gilt es folgendes zu beachten: Es gibt Lernende, die nicht zugleich konzentriert hören und schauen können, bei denen vielmehr der eine Kanal den anderen blockiert" (§ 2.2). Schauen bzw. Anschauen und Erfassen von Bildern ist keine spezifisch sprachliche Fertigkeit, die visuelle Perzeption und das Verstehen von Bildern gehören auf eine andere Ebene als diejenige von geschriebener Sprache. Ebenso aussersprachlich ist die unter 8, 9, 10 und 11 aufgeführte auditive Perzeption von *Geräuschen*, das Hören "akustischer Signale, nach denen eine Situation zu beschreiben ist" (§ 2.8). Die visuelle und auditive Perzeption nicht-sprachlicher Signale, deren Verständnis und die nach Lerner verschiedene gleichzeitige oder sukzessive Umsetzung in Sprache beruht auf physiologischen, psychologischen und anschliessend psycholinguistischen Vorgängen und ist

von der Bildung und Ausbildung der vier typisch sprachlichen Fertigkeiten zu trennen. Ich möchte *vorschlagen*, die Faktoren 'Schauen' und 'Geräusche' aus der Tabelle herauszunehmen und in eine Klassifikation der auf den einzelnen Schulstufen zu verbalisierenden konkreten und abstrakten aussersprachlichen Gegenstände und Bereiche einzubringen. Bekanntlich fängt noch heute fast jeder Sprachunterricht nach dem Vorbild der Genesis mit der Benennung konkreter Gegenstände der Aussenwelt, im besonderen des Klassenzimmers an, womit das Erlernen von Fremdsprachen von Anfang an in eine sowohl inhaltlich wie formal sprachlich künstliche Situation gebracht wird. Einen Schritt weiter ging der audiovisuelle Sprachunterricht mit seiner Möglichkeit zur Loslösung von der Schulsituation, doch bleibt er naturgemäss der visuell darstellbaren Situation verhaftet. Wenn der Gegenstandsbereich des audiovisuellen Unterrichts für die Elementarstufe des Spracherlernens vorzüglich geeignet ist, obwohl andere Möglichkeiten damit nicht ausgeschlossen sein sollen, so müssen auf den fortschreitenden und den perfektionierenden Stufen weniger die deskriptiven als vielmehr die dem Ausdruck und der Kommunikation im weiten Sinne dienenden Funktionen des Sprechens einbezogen werden. Ein Blick auf Sprachlehrbücher im allgemeinen und Sprachlaborgrammatiken im besonderen zeigt, dass diese zentralen Funktionen der Sprache auch im heutigen Sprachunterricht nicht systematisch erfasst und in eine Progression des Unterrichts eingebaut werden. Am Sprachlabor der Universität Zürich erarbeiten wir seit zwei Jahren Sprachlaborkurse, die von den Lebensbereichen des Studenten und allgemein des Erwachsenen ausgehen und gleichzeitig die Funktion haben, zur Quasi-Native Proficiency in der Fremdsprache zu führen. Dabei war es von Anfang an notwendig, von der deskriptiven analytischen Sprachverwendung der traditionellen Unterrichtsweise abzugehen. Wenn Gesprächsgegenstände und Sprachfunktionen eigene Kategorien darstellen, ergibt sich die Notwendigkeit, sie als *separate Parameter* in ein Modell des Sprachunterrichts einzubringen. Wie schon erwähnt, kennzeichnet der analytisch-deskriptive Sprachgebrauch traditionell den Beginn des Unterrichts einer bestimmten Sprache. Die typischen Verwendungsweisen der Sprache – die kommunikative, expressive, phatische, manipulative, hemmende, missbilligende, um einige zu nennen – werden im Sprachunterricht im Gegensatz zur erstgenannten Funktion nicht systematisch erarbeitet und angewandt, sondern meist mit Texten, d.h. Lektüre von den Texten gleichgesetzt. Wenn Sprachunterricht nicht nach der Elementarstufe aufhört, mündet er normalerweise in Beschäftigung mit Literatur.

Kehren wir zum Fertigkeitstableau zurück. Wie verhalten sich die als Komponenten aufzufassenden Fertigkeiten in dem von Herrn Weber aufgestellten Kombinationeninventar zueinander? Wenn vom Moment der Verbal-

sierung eines Perzepts von nicht-sprachlicher Form wie Hören von Geräuschen +S₁ (8) abgesehen wird, bestehen die Komplexe H + L (2), H + S₂ (3), H + L + S₂ (4), S₁ + S₂ (6), H + S₁ (9), H + L + S₁ (10), H + L + S₁ + S₂ (11) aus sukzessiven Komponenten, wobei einzelne nicht im Sprachlabor stattfinden. Daneben sind die Komponenten in (7), (9) und (10) auch im Nebeneinander möglich. Da jede Sprachlaborlektion zum voraus vorbereitet werden sollte, wäre eine Analyse der verschiedenen Möglichkeiten der Verteilung der Komponenten auf Klassen- und Laborlektion von Relevanz.

Inbezug auf das Inventar soll zuerst die Frage aufgeworfen werden, ob die *Abfolge* im Tableau zufällig ist oder eine bestimmte Progression enthält. Es fällt auf, dass S₁ (Sprechen) sehr spät erscheint, während man das Gegenteil erwartet.

Eine weitere Frage betrifft den *linguistischen und didaktischen Ort der Fertigkeitsfaktoren*. Im Referat von Herrn Weber wird keine Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz gemacht. Dies mag daher kommen, dass Sprache im Sprachlabor traditionell als Performanz angesehen wird, obwohl gerade das dogmatische Sprachlaborlernen zur Festigung der Kompetenz dient, aber im Rahmen eines behavioristischen Modells.

Die erwähnten Fertigkeiten sind solche der Performanz; sie setzen hingegen die Ausbildung der Kompetenz voraus. In ihrem systematischen Aspekt können sie der Performanzkompetenz zugerechnet werden.

Die bisher behandelten Komponenten der Sprache in weitem Sinne und die Bereiche, zu denen sie in einem Gesamtmodell gehören, sind

Gegenstände des Sprechens (topics)	Kommunikative Kompetenz
Sprachfunktionen	Kommunikative Kompetenz
Vier Fertigkeiten	Performanzkompetenz
Sprachsystem	Kompetenz.

Nach Herrn Weber liegt der *didaktische Ort des Sprachlabors* vorwiegend im Bereich der Schulung der Fertigkeiten, d.h. eines der verschiedenen Aspekte der Performanzkompetenz. Ausbildung der Performanzkompetenz steht aber in Funktion zu entsprechender Bildung von grammatikalischer Kompetenz. Es sei hier die weitere Frage aufgeworfen, ob eine Systematik des Sprachlaboreinsatzes die Variable der Kompetenz unbestimmt belassen kann. Dasselbe dürfte für die Variablen der kommunikativen Kompetenz gelten.

Herr Weber schneidet ebenfalls die *Frage des Lernmodells* an. Er bemerkt mit Recht, dass der Erwerb einer Fremdsprache ein viel komplizierterer Vorgang ist, als die Theoretiker der S-R-Strukturübungen behaupten. Kognitive Konzeptionen kämen heute zum Tragen (S. 68). Allgemeine Lerntheorien

mit mehr oder weniger kognitiver Ausrichtung sind heute die Bild- und Plantheorie, das Hypothesentesten, die perzeptuelle Lern- und die Gestalttheorie sowie das einsichtige oder sinnvolle Lernen. Sie haben bis heute keine eigenständige Anwendung im Sprachlernbereich gefunden; die Postulate etwa von Chastain machen noch kein Modell aus. Als Grundlage eines solchen kommen die Transformationale Grammatik, die Generative Semantik, die Kasus- und die Dependenzgrammatik in Frage. Es ergibt sich damit das Problem, behavioristische und kognitive Aspekte im Rahmen des heute Möglichen inbezug auf das Sprachlabor zu verwirklichen.

Einzelbemerkungen zum Referat:

Ich stimme mit der unter 2.1. geäußerten Meinung überein, dass *Hören* kein passiver Vorgang ist. Rein sprachlich gesehen sei auf das Analysis-by-synthesis-Modell verwiesen. Was das Hören und Verstehen anbelangt, konnten wir in Zürich feststellen, dass die Förderung dieses Komplexes aus Inhalt und Form eigens bewerkstelligt werden kann und auch auf sehr anspruchsvoller Stufe zu deutlich feststellbaren Fortschritten führt. Es gilt auch hier wieder, dass dem Lehrmaterialhersteller das Vorhandensein einer sprachlichen und einer nicht-sprachlichen Komponente, auf die oben hingewiesen wurde, klar sein muss, um die relativen Schwierigkeitsgrade richtig zu dosieren.

Ein *technisches Detail* zur Bemerkung in 2.2. "Der Lernende kann den Text bei Bedarf nochmals hören." Nach unserer Erfahrung ist es ein Vorteil der Vorkopie, dass der Lernende nach Belieben zum Text, der den fundamentalen Bestandteil unserer Laborlektionskonzeption darstellt, zurückkehren kann und dies auch immer wieder aus verschiedenen Gründen tut.

Was den folgenden Abschnitt über das *Vokabular* des Lernenden anbelangt, bin ich der Ansicht, dass der Wortschatz der Fremdsprachenlerner im allgemeinen zu gering ist.