

Gehört die Zukunft dem Sprachlabor?

Autor(en): **Zehnder, O.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **53 (1966)**

Heft 1

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-526321>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Zu den Illustrationen:

Trotz engem Spielraum zeigen sich schon in der Darstellung der Schulbank große Unterschiede. Offensichtlicher und wesentlicher wird die individuelle Verschiedenheit aber in den Bildnissen, und zwar nicht einmal so sehr in der Kleidung und Frisur als im Ausdruck und in der Haltung (z.B. Arme!). Genau besehen ist auf jeder Zeichnung zweimal das Selbstbildnis. (Elfjährige Schüler; ohne Verwendung eines Spiegels.)

Sekundar- und Mittelschule

Gehört die Zukunft dem Sprachlabor?

O. Zehnder, Rickenbach

Diese Arbeit ist nicht das Ergebnis jahrelanger Erfahrungen. Nur wenigen ist bis jetzt vergönnt, auf dem neuesten Gebiet der Sprachmethodik eigene Erfahrungen zu sammeln. Die Arbeit ist nicht hieb- und stichfest. Sie will es auch nicht sein. Aber eines will sie: herausfordern zum Für und Wider. Diesmal ist es nicht so, daß jemand nur eine neue Idee in die Diskussion geworfen hat. Wenn wir heute um eine neue Methode ringen, dann aus zwei Gründen: Die Bedürfnisse haben sich gewandelt, und man stellt uns umwälzend neue Hilfsmittel zur Verfügung. Diesmal geht es nicht an, die Diskussion mit einem leichten «Auch-schon-dagewesen» abzubrechen. Es steht uns eine ernsthafte und mühsame Auseinandersetzung bevor, nicht mit Personen und Meinungen, sondern mit Tatsachen.

I. Das Verhältnis des heutigen Schülers zur Fremdsprache

1. Gewandelte Bedürfnisse

Früher war es möglich, und zwar praktisch, nicht nur theoretisch, daß jemand mit ausgezeichneten Kenntnissen einer Fremdsprache diese nur aus seines Lehrers Mund kannte. Die Begegnung mit der Sprache im Lande selbst oder mit Leuten daraus mußte nie geschehen. Er hatte die Sprache

auf dem Papier gelernt, er «verwendete» sie auf dem Papier.

Heute hat sich das durch die gewaltige Entwicklung der Technik grundlegend geändert. Auch in der unberührtesten Gegend dürften es kaum mehr viele sein, die nicht hörend mit einer fremden Sprache in Kontakt gekommen sind. Die Sprachgrenzen sind verwischt, sie sind durchbrochen von Radio, Telefon, Television und die sehr erleichterten Verkehrsbedingungen. Wer daher eine Fremdsprache beherrscht, wird sich vor allem hörend und sprechend in ihr bewegen müssen; die gesprochene Mitteilung hat der geschriebenen eindeutig den Rang abgelassen. (Wir sprechen hier fortan von literarischer Sprache und von Umgangssprache¹.)

Diese Entwicklung ist schuld, daß sich immer mehr Leute gezwungen sehen, eine Fremdsprache zu erlernen. (Vielleicht auch nur vermeintlich, was aber die Schule nicht zu beurteilen hat; hier gehorcht sie einfach dem Bedürfnis!) Dabei interessiert den durchschnittlichen Schüler, auch in höheren Schulen, vor allem die praktische Seite der Sprache. Er will sie gut verstehen, und er will sich in seinem Interessenkreis ausdrücken können. Diese ganz neuartige Situation verlangt eine Überprüfung der Ziele und Methoden des Sprachunterrichts.

2. Neue Zielsetzung

Betrachten wir das Unterrichtsziel im Fremdsprachunterricht von früher und heute, so ergibt sich folgendes:

	<i>heute:</i>	<i>früher:</i>
<i>material</i>	Umgangssprache	Literarische Sprache
	▼	▼
	Literarische Sprache	(Umgangssprache)
	▼	▼
<i>formal</i>	Hören	Lesen
	▼	▼
	Sprechen	Schreiben
	▼	▼

¹ Der Ausdruck ist gewagt, denn es schließen sich darin alle sprachlichen Formen des Alltags ein. Sie alle zu lehren wäre äußerst schwierig und unrentabel. Er wurde hier dennoch gewählt, um den Unterschied zwischen der literarischen Sprache und der gesprochenen, so gepflegt diese immer sei, hervorzuheben. Die Umgangssprache, wie sie hier gemeint ist, befähigt den Schüler, sich bald in der Fremdsprache zu verständigen, gleichzeitig öffnet sie den Weg zur Sprache von Kultur und Dichtung.

Verstehen	Verstehen
▼	▼
Lesen	Sprechen/Hören
▼	
Schreiben	

Auf den ersten Blick scheint diese Tabelle nicht viel zu sagen. Die Unterschiede sind unbedeutend, eine einfache Verschiebung der Reihenfolge. Aber bereits die nähere Betrachtung der materialen Ziele zeigt, wie schwerwiegend die Neuerungen sich auswirkten. Wer bis anhin ein Lehrbuch schrieb, tat einen vollen und überlegten Griff in die Literatur; hier hatte er die Sprache in all ihren möglichen Formen, in all ihrem Reichtum vor sich. Er klassierte und ordnete vom Leichten zum Schweren, und wer darin lernte, konnte zwar lesen und schreiben, aber nicht sprechen. Denn so lebensnah Literatur geschrieben sein mag, so weit ist sie doch entfernt von der Umgangssprache. Dies wurde von alters her von vielen Pädagogen immer wieder als erstes Unterrichtsziel verlangt. Um der Gerechtigkeit willen muß es gesagt sein. Aber ihre Bemühungen scheiterten immer, weil niemand recht wußte, was diese sei. Es brauchte die technischen Hilfsmittel (Tonband, Plattenspieler, Computer) und die Vorurteilslosigkeit unserer Zeit, bis man ihr näher auf den Grund gehen konnte.

Den Anstoß zur Forschung gaben die angeschwollenen Bedürfnisse zum Lernen fremder Sprachen und die Notwendigkeit, auch sprechen zu lehren. Als erste wagten sich die Anglosaxen mit dem «Basic-English» auf Neuland, einem Englisch, das weder grundlegende Sprachkenntnisse verlangt noch vermittelt, sondern feste Redewendungen für bestimmte Sachgebiete lehrt. Die Franzosen nahmen den Gedanken auf. Sie untersuchten die Umgangssprache nach Wortschatz und Grammatik. Die Ergebnisse verarbeiteten sie so, daß der Sprachschüler mit einem Minimum an Kenntnissen sich verständigen kann und gleichzeitig die Grundlagen für ein gepflegtes und perfektes Französisch erhält². Wenn ältere Lehr-

² 1951 schuf das französische Erziehungsministerium die «Commission de Recherche du Français élémentaire». Es entstand daraus das «Centre d'Etude du Français élémentaire», heute «Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français» (C.R.E.D.I.F.). Diese Organisationen schufen unter Prof. G. Gougenheim das «Français fondamental, 1^{er} degré» (1500 mots), «Français fondamental, 2^e degré» (1500 mots), total 3000 Wörter. Der Verlag Didier hat sich der Verbreitung dieser Arbeiten angenommen. Die Werke, die hier erscheinen, basieren darauf.

werke meist schon nach einigen Lektionen das Prinzip der Lebensnähe aufgeben mußten oder wenigstens nicht konsequent durchführen konnten, so ist das heute anders geworden. Heute sind die Grundlagen vorhanden, die erlauben, daß dieses Prinzip voll durchgeführt werden kann. Die Befürchtungen, daß die Umgangssprache überbetont würde, ist grundlos. Die Franzosen wären nicht Franzosen, wenn sie im Alltag stehenblieben. Ihre Kultur ist ihnen zu lieb, als daß sie diese für sich behalten wollten. Man werfe einen kurzen Blick in Werke mit moderner Prägung, und man weiß: die Umgangssprache ist nur Nahziel, Wegstation, diktiert durch die Vernunft; Ziel ist die Vermittlung der französischen Kultur und Zivilisation, und dies ist diktiert durch das Herz³.

Es wäre also ganz falsch, wenn die Angst vor dem allzu Banalen der Grund wäre, daß man sich nicht mit den Neuerern auseinandersetzte. Man darf ruhig sagen, daß sie wie noch nie jemand zur Verbreitung französischer Kultur beigetragen haben.

Die formalen Unterrichtsziele sind direkt abhängig vom Materialen. Und sie nun haben einen wahren Umsturz der Methoden herbeigeführt. Bis dahin lehrte man eine lebende Fremdsprache, wie man Latein lehrte: Im Mittelpunkt stand das geschriebene Wort. Es war Träger des Gedankens; wie es ausgesprochen wurde, war Nebensache. Wer las, analysierte, wer schrieb, machte eine Synthese. Die Methode war rein visuell. Das «français fédéral» war das Ergebnis. Heute verlangt man, daß die Schüler zuerst richtig hören und sprechen lernen. Erst in zweiter Phase wird auch geschrieben und gelesen. Die Grenzen können sich zwar je nach Lehrwerk und Temperament des Lehrers verschieben, aber der Grundsatz bleibt: erst hören, dann lesen; erst sprechen, dann schreiben. Die Methode ist auditiv. Ob «Ganzheitsunterricht», «Direktmethode» und wie sie alle heißen, ist eigentlich nebensächlich; nach wie vor zählt hier die Lehrerpersönlichkeit.

³ Mit der Erforschung des «Français fondamental» setzte sich Crédif auch gleich die Aufgabe, eine audio-visuelle Methode zu erarbeiten. Es schuf die «Méthode audio-visuelle et structuro-globale de Saint-Cloud-Zagreb», für Erwachsene in «Voix et Images de France», für Kinder in «Bonjour Line» verwirklicht. Auch viele andere Autoren haben sich um Neues bemüht (siehe u. a. in der Bibliographie!).

3. Psychologisch gesehen

Anfänglich war dieses Postulat, Hören und Sprechen, einfach eine Forderung der Umgangssprache. Richtige Phonetik, Akzentsetzung und Intonation gehören zu ihr wie eine saubere Drucklegung zur Literatur. Zudem sagt ein und dieselbe Wortreihe je nach Intonation ganz verschiedenes aus. Bald wurde aber bewußt, daß es sich hier um ein komplexeres Problem handelt.

Bei Untersuchungen an schwerhörigen und tauben Kindern fand Professor Guberina aus Zagreb⁴, daß die Rolle des Gehirns beim Hören der Laute viel entscheidender ist, als man bis dahin angenommen hatte. Das Ohr nimmt alles auf und leitet es weiter. Aber das Hirn hört nur, was es braucht, und daher was es will. Es reagiert fein, sogar vorausberechnend auf die Laute der Muttersprache. Tritt in einer fremden Sprache ein Laut auf, der in der eigenen nicht existiert, dann überhört es ihn kurzweg, oder es hört ihn falsch, das heißt so, wie er in der gehörten Lautreihe, die den neuen Laut umgibt, auch in der Muttersprache vorkommen könnte. Das beweist zum Beispiel die Nachahmung des Hahnenschreis in den verschiedensten Sprachen. Der Franzose hört «coco-rico», der Spanier und Italiener «quiquiriqui», der Jugoslave «kukuriku», der Engländer «cock-a-doodle-doo» und der Deutsche «güggürüggü». Eine ähnliche Rolle spielt das Hirn bei der Intonation. Es setzt der Aufnahme einer fremdartigen Satzmelodie, eines ungewohnten Rhythmus und Akzentes hartnäckigen Widerstand entgegen. Diese sind aber maßgebende Bestandteile der Sprache und müssen unbedingt gefordert werden.

Diese Schwächen des Hirns müssen durch ein geführtes Training überwunden werden. Dabei gelten die gleichen Regeln wie beim Training eines Sportlers oder Musikers. Es muß in möglichst vielen, nicht zu großen Intervallen gearbeitet werden, es braucht ein bewußtes und überlegtes Heranführen an die Schwierigkeiten.

Das Erlernen der Umgangssprache bringt aber noch eine neue Schwierigkeit. Überlegen wir, was bei der Übersetzung eines Gedankens in eine mündliche und in eine schriftliche Mitteilung geschieht. Selbst wenn wir recht flüssig schreiben, ohne viel anzustoßen, so haben wir doch noch

genug Zeit, uns die nötigen Gedanken über die grammatikalischen Formen zu machen; und wenn eine Schwierigkeit auftritt, so wird damit die Mitteilung keineswegs gestört, selbst wenn Tage verstreichen, bis das Problem gelöst ist. Anders bei der mündlichen Mitteilung. Nur wer sich ganz dem auszudrückenden Gedanken widmen kann, spricht geläufig; Formprobleme darf der Sprecher nicht kennen. Er muß reflexartig auf eine einmal eingeleitete Struktur reagieren.

Ein Beispiel: Hans verabschiedet vor dem Haus seinen Vater und sieht, daß dieser keinen Hut auf hat. Er sagt:

«Vater, du hast den Hut vergessen.»

Später berichtet er das der Mutter:

«Ich habe dem Vater gesagt, er...»

oder:

«Ich habe dem Vater gesagt: Du...»

Beidemale berichtet er der Mutter dasselbe. Aber die Form der Mitteilung ist verschieden. Maßgebend ist, ob er den Redesatz mit «er» oder «du» beginnt. Je nach dem muß er die Formen der zweiten oder dritten Person, den Indikativ oder Konjunktiv wählen. Zeit der Überlegung bleibt ihm keine. Mit der Wahl von «er» oder «du» ist auch schon die Fortsetzung im Satz entschieden. Und diese nun muß sich automatisch einstellen.



Im herkömmlichen Unterricht kam nur eine kleine Elite, die Begabten, zu dieser Automatisierung des Sprechvorganges. Es wurde auch nicht daraufhin gearbeitet, man konnte sich mit Lesen und Schreiben begnügen. Heute aber müssen wir sprechen lehren. Das heißt, wir müssen eine Methode des Übens suchen, die diese Reflexe bildet und festigt. Die herkömmlichen Formen sind ungenügend.

⁴ Mitarbeiter, besonders für den phonetischen Teil, von «Voix et Images de France», Professor am Institut Phonétique de Zagreb.

4. Zusammenfassung

Die bisherigen Überlegungen gestatten folgende

Zusammenfassung:

1. Es gibt heute viel mehr Leute, die Sprachen lernen müssen.
2. Man lernt heute vorwiegend aus praktischen Gründen.
3. Der Unterricht muß von der Umgangssprache ausgehen.
4. Der Weg über das gesprochene Wort führt ebenso sicher zur Literatur.
5. Die Umgangssprache ist heute wissenschaftlich weitgehend umschrieben und steht jedermann zur Verfügung.
6. Die Hauptarbeitsform des Unterrichts muß sein: hören und sprechen statt lesen und schreiben.
7. Richtiges Hören verlangt straffe Führung zur richtigen Phonetik und Intonation.
8. Richtiges Sprechen verlangt automatisierten Sprechvorgang.
9. Diese Forderungen sind auch psychologisch gerechtfertigt.

Lag das Hauptgewicht bisher im Vermitteln von Wissen, so steht im modernen Sprachunterricht das Können im Vordergrund. Das Üben erhält überragende Bedeutung. Phonetik- und Intonationsübungen bilden verständliches und rhythmisches Sprechen, syntaktische Übungen den automatisierten Redefluß. Es braucht eine Unzahl mehr Übungen als im herkömmlichen Unterricht. Für zwanzig Übungsminuten einer Lektion das Vielfache dessen, was orthodoxe Lehrwerke aufgeben. Die Übungen müssen einfacher gebaut sein. Waren bis anhin zwei Sätze für eine Schwierigkeit nötig, so braucht es heute eine ganze Übung. Weil diese aber gesprochen wird, so bleibt der Zeitaufwand ungefähr derselbe.

Bis heute sind noch kaum Werke erhältlich, in denen diese Übungen ihren gebührenden Platz haben. Sind sie es einmal, muß der Lehrer sie immer noch für seine Klasse und deren Schwierigkeiten umgestalten. Er wird ergänzen müssen, ausdehnen, kürzen, abändern. Und ist er soweit, folgt die eintönige Arbeit des Exerzierens in der Stunde. Eine Maschine, das Sprachlabor, kann ihm einen Großteil dieser Arbeit abnehmen und dazu vollkommener ausführen als der Lehrer selbst.

II. Das neue Lehrmittel

1. Was ist ein Sprachlabor?

Es ist eine Maschine, in welche man ein Programm einführt. Da dieses vorwiegend Übungen enthält und nicht belehrt, könnte man die Maschine ein tönendes Übungsbuch nennen. Diese Funktionen können ausgeführt werden von Grammophon, Tonbandgerät oder von der komplizierten Lehrmaschine mit einem «Programm» im besten Sinne des Wortes. Das Tonbandgerät kann als Einzelmodell verwendet werden, oder aber es existiert in Vielzahl im Klassenzimmer, wo es vom Schüler individuell oder vom Lehrer zentral gesteuert werden kann (eigentliches Labor). Im audio-visuellen Labor kommen dazu noch das Lichtbild, der Film, die Tafel, die Moltonwand usw. Uns interessieren hier vor allem das Tonbandgerät und das eigentliche Labor. Früher oder später werden sich beide im neu-sprachlichen Unterricht durchsetzen. Einige Gründe mögen das aufzeigen:

1. Im Sprachlabor ist es möglich, dem Schüler immer wieder Texte vorzulegen, die ein Sprecher in seiner eigenen Muttersprache vorträgt.

2. Jede Repetition vom Band ist unverfälscht, das heißt, die xte Wiederholung ist genau gleich der ersten.

3. Durch eine Übung vom Band kann der Schüler viel besser gezwungen werden, den fremdsprachlichen Rhythmus und die gewollte Schnelligkeit nachzuahmen.

4. Auch beim besten Lehrer dürften es kaum alle Schüler sein, die beim mündlichen Sprachunterricht sich intensiv mit den gestellten Problemen beschäftigen. Die Möglichkeit, sich hinter der Antwort des Kameraden zu verbergen oder einfach zu schweigen, ist zu einladend. Wenn Konzentration in der modernen Schule ein Problem ist, dann in der Sprachstunde doppelt. Eine versäumte Mathematikstunde kann daheim aus dem Buch oder Heft eines Kameraden nachgeholt werden, versäumtes Mitdenken und Mitsprechen der Fremdsprachestunde nie mehr. Im Labor aber wird jeder Schüler individuell angesprochen, wenn auch nur durch die Maschine. Er muß selber antworten, hat keine Möglichkeit, den Nachbarn zu fragen usf.

5. Eine weitere Möglichkeit des Sprachlabors ist der vermehrte individuelle Unterricht. Man kann jedem Schüler das Programm in die Maschine geben, das ihm am besten entspricht. Der eine zum

Beispiel hat Schwierigkeiten mit der Aussprache des R, der andere stößt sich an den Nasalen. Im Labor kann man jedem seine eigenen Korrekturübungen zur Verarbeitung geben. Wo der Schüler sein eigenes Tonbandgerät besitzt, oder in Internaten, wo er jederzeit die Möglichkeit hat, das Sprachlabor auch außerhalb der Schulstunde zu benutzen, kann auch als Hausaufgabe <laboriert> werden.

6. Der Lehrer kann im Unterricht seine Kraft ungeteilt der Kontrolle der Schüler widmen, die Übungen laufen von selbst.

Gegen das Labor sprechen vor allem die hohen Kosten und der Mangel an eigens dafür ausgebildeten Lehrkräften. Dieser zweite Grund wird mit jedem Jahr schwächer. In Frankreich werden praktisch alle jungen Professoren für das Ausland nach dieser neuen Methode geschult. Und die Kosten dürfen nicht stichhaltig sein. Auch Physik- und Chemielabor kosten. Hat man den Mut, die <Rendite> dieser drei Laboratorien zu vergleichen, dann dürfte das Sprachlabor nicht schlecht wegkommen. Wir müssen uns daher bereits heute daraufhin orientieren. Den leichtesten Übergang garantiert

das Tonbandgerät.

Wie es funktioniert, ist bekannt. Es kann wertvolle Texte speichern und bereithalten, es übernimmt den mechanischen Teil des Exerzierens. Der Lehrer kann sich ganz der Kontrolle der Schüler widmen. Er kann die Übungen an jedem Ort und zu jeder Zeit in den Unterricht einbauen. Beim eigentlichen Labor unterscheiden wir folgende Typen:

Das H-Labor (Hör-Labor)

Hier hat jeder Schüler einen Kopfhörer auf. Er wird also noch direkter angesprochen als nur durch den Lautsprecher des Tonbandgerätes. Der Vorteil, daß er individuell angesprochen wird, wiegt den Nachteil, daß er nicht sprechen kann, jedoch kaum auf. Wenn er den Kopfhörer auf hat, hört er sich nicht gut sprechen. Dieser Labortyp dürfte überholt sein.

Das H-S-Labor (Hör-Sprech-Labor)

Der Schüler hat am Kopfhörer ein Mikrofon montiert. Wenn er spricht, hört er sich gleichzei-

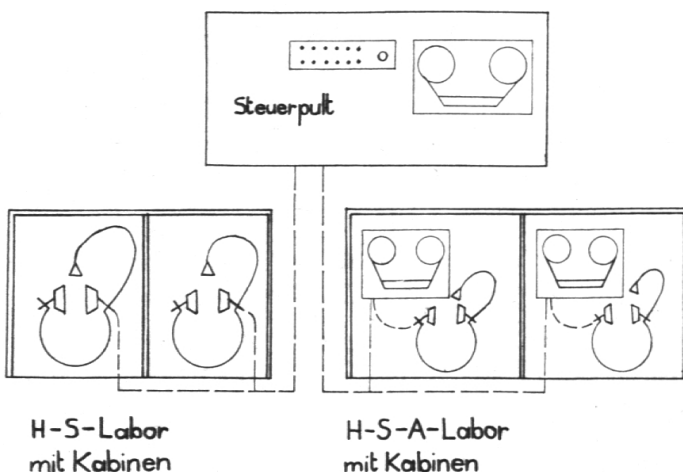
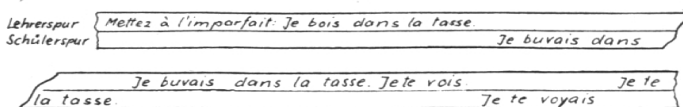
tig in der Muschel. Bei neuern Apparaten ist zwischen Mikrofon und Muschel ein Frequenzfilter eingebaut. Dieser schneidet die Stimme so, daß sich der Sprecher so hört, wie ihn andere hören. Die Verfälschung durch die Knochenresonanz wird verhindert. Die Übungen erhält der Schüler vom Steuerpult (Lehrerpult) aus. Er wird also individuell angesprochen. Er muß gleich antworten, und die Antwort wird ihm ins eigene Ohr zum Vergleich geleitet.

Das H-S-A-Labor (Hör-Sprech-Aufnahme-Labor)

Es ist die vollendete Form. Jeder Schüler hat an seinem Platz ein Doppelspur-Tonbandgerät. Auf der ersten Spur ist die Stimme des Lehrers, der die Übung vorspricht. Auf die zweite kann der Schüler seine Antwort geben. Unmittelbar darauf hört er wieder von der ersten Spur die richtige Antwort des Lehrers. Er kann die Übung beliebig oft wiederholen und zur Kontrolle abhören. Hingegen kann er die Lehrerspurr nicht auslöschen. Der Lehrer hat vom Steuerpult aus die Möglichkeit, jeden Schüler zu kontrollieren, mit ihm zu sprechen und sein Band zu steuern.

Das H-S-A-Labor ist das teuerste. Seine Vorteile vor den andern: individueller Unterricht auch im Rahmen der Klasse, vermehrte Kontrollmöglichkeit durch den Lehrer und die Schüler selber. Diese Form des Labors muß Endziel jeder Schule sein, die moderne Sprachen lehrt.

Beispiel eines Übungsbandes:



So sieht schematisch ein Labor aus. Der Einfachheit halber wurden H-S und H-S-A-Labor in einer Zeichnung zusammengefaßt. Der Schüler hat statt eines gewöhnlichen Pultes eine Kabine, die gegenseitiges Stören verhindern soll. Die Vorderwand ist meist aus Glas, so daß Schüler und Lehrer sich sehen können; schalldämpfende Platten bilden die Seitenwände. Es werden Anstrengungen gemacht, Kabinen zu entwickeln, die mit wenigen Handgriffen in ein gewöhnliches Pult umgestellt werden können. Damit würde ermöglicht, daß das Labor auch als gewöhnliches Klassenzimmer verwendet werden könnte.

2. Lehrer und Labor

Nach dem bisher Gesagten leuchtet es ein, daß die Meinung, die Arbeit des Lehrers werde durch das Labor verringert und vereinfacht, völlig irrig ist. King⁵ schreibt, wichtigste Motivation im neuen Sprachunterricht sei erstens ein guter Lehrer und zweitens ein gutes Programm. Und auch die Schöpfer von *«Voix et images de France»*, eines ins letzte Detail ausgearbeiteten Programms für Anfänger, geben zu, daß die Methode nur in der Hand eines ausgezeichneten Lehrers den versprochenen Erfolg zeitige. Im fortgeschrittenen Unterricht trifft das noch viel mehr zu. Denn hier ist der Lehrer auch sein eigener Programmierer. King sagt: «Um ein halbstündiges Lehrerprogramm zu gestalten, braucht man mindestens drei bis vier Stunden.» Natürlich häuft sich mit der Zeit der Stock der Programme, und der Lehrer kann wieder freier atmen, aber er wird immer wieder ändern und suchen müssen. Dazu kann man nicht jedem Lehrer zumuten, daß er sich auf die neuen Methoden umstellt, Seine Ausbildung befähigt ihn nicht dazu. Er muß in Kursen und stetem Selbststudium dazu geführt werden. Immerhin dürfte es sich hier mehr um eine bloße Frage der Zeit handeln. Früher oder später werden alle Universitäten dazu übergehen, ihren Absolventen dieses praktische Rüstzeug mitzugeben (vielleicht auf Kosten einer allzu forcierten humanistischen Bildung). Doch wäre es falsch, darum die Umstellung hinauszuzögern. Sie muß keineswegs plötzlich erfolgen, sondern kann schrittweise realisiert werden. Ein Tonbandgerät und ein Kleinbildprojektor genügen zum Anfangen. Später kann ein H-S-Labor eingerichtet werden, welches sich bei guter Planung ohne

Mehrkosten in ein H-S-A-Labor umbauen läßt. Wichtiger als diese Einrichtungen aber ist das Umdenken der Lehrerschaft. Warten hieße Zeit verlieren.

Bibliographie

A. Unterlagen für Umgangssprache:

1. Ministère de l'éducation nationale: *«Le français fondamental, 1^{er} degré.»* Publication de l'Institut Pédagogique National, Paris 1959.
2. Ministère de l'éducation nationale: *«Le français fondamental, 2^e degré.»* Publication de l'Institut Pédagogique National, Paris.
3. Gougenheim, G.: *«Dictionnaire fondamental de la langue française»* (3500 mots). Didier, Paris 1961.
4. Pierre Fourré: *«Premier Dictionnaire en Images»* (1500 mots). Didier, Paris 1962.
5. G. Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc, A. Sauvageot: *«L'élaboration du français élémentaire.»* Didier, Paris 1964.
6. R. Renard: *«La méthode audio-visuelle et structuro-globale de Saint-Cloud-Zagreb.»* Didier, Paris 1965.

B. Methodische Werke für den Lehrer:

7. Fr. Closset (deutsche Fassung: J. Vandenrath): *«Didaktik des neusprachlichen Unterrichts.»* M. Hueber, München 1965.
8. *«Le Français dans le Monde.»* Zeitschrift für Französischlehrer. Zweimonatlich. Hachette.

C. Neue Lehrbücher:

9. Brunsvick-Ginestier: *«De la langue à la civilisation française.»* 4 Bände. Didier, Paris.
10. G. Mauger: *«Cours de Langue et de Civilisation Françaises.»* 4 Bände. Hachette, Paris.
11. *«Lire et Savoir.»* Textbüchlein-Reihe, geordnet nach *«Français fondamental»*, 1^{er} und 2^e degré. Didier, Paris.
12. *«Les classiques de la civilisation française.»* Ungekürzte Textausgaben der französischen Klassiker, speziell für Ausländer, mit Erklärungen in *«Français fondamental»*. Didier, Paris.

D. Audio-visuelle Lehrgänge:

13. *«Voix et Images de France»* / *«Bonjour Line.»* C.R.E.D. I.F., Paris.
14. H. Gauvenet, P. Neuveu, P. Guberina, R. Rivenc, R. Vettier: *«Le français par la méthode audio-visuelle.»* Didier, Paris.
15. Ch. Bouton, G. Mauger: *«Adaption audio-visuelle de Cours de Langue et de Civilisation Françaises.»* Hachette, Paris.

E. Sprachlaboratorium:

16. A. Bohlen: *«Bild und Ton im neusprachlichen Unterricht.»* Lensing, Dortmund 1962.
17. King, Methieu, Holton: *«Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors.»* Cornelsen Verlag, Berlin 1965.
18. P. Léon: *«Laboratoire de langues et correction phonétique.»* Didier, Paris 1962.

Das Bureau d'Etude et de Liaison pour L'Enseignement du Français dans le Monde, abgekürzt *«B.E.L.»*, 9, rue Lhomond, Paris 5^e, bearbeitet laufend eine Bibliographie über all diese Fragen; sie kann dort verlangt werden, ebenso ein Verzeichnis der Ferienkurse, die für Französischlehrer organisiert werden.

⁵ Siehe Bibliographie, Nr. 17.