

**Das Sprachlabor
und der
Fremdsprachenunterricht in Deutschland**

by **Udo O. H. Jung**

Fehlinvestition Sprachlabor? Wie ein Fluch klebt dieses Schlagwort an mir, seit ich 1975 eine kleine Schrift unter diesem Titel herausbrachte.¹ Viele falsche Freunde haben mir seitdem anerkennend auf die Schulter geklopft: selbsternannte Sparkommissare in Ministerien und Behörden, aber auch einige ewig Gestrige und Menschheitsverbesserer, die Schüler entweder mit Kühen an Mlkmaschinen verwechselten oder sie in eine enthumanisierende technische Apparatur gepreßt sahen. So war's jedenfalls nicht gemeint! Häufig genug wurde das Fragezeichen einfach ignoriert. Aber selbst die, die sich die Mühe machten, das Buch näher anzusehen, hatten ihre Schwierigkeiten damit. Wie betont man das richtig? Indem man den monetären Aspekt in den Vordergrund rückt und FEHLINVESTITION Sprachlabor sagt? Oder sollte es nicht vielmehr Fehlinvestition SPRACHLABOR heißen, um anzeigen zu können, daß dieses Unterrichtsmittel nicht mehr so recht in die sprachdidaktische Landschaft passen will, vielleicht nie hineingepaßt hat?

Die Antwort auf diese Frage können wir nur zu finden hoffen, indem wir noch einmal die Stationen des Sprachlabors an uns vorüberziehen lassen, bevor wir uns den gegenwärtigen Problemen und den dazugehörigen Lösungsvorschlägen zuwenden. Daß wir dabei gleichzeitig unser Augenmerk auf die Entwicklung einer der wichtigsten Bezugswissenschaften der Fachdidaktik richten müssen - ich spreche von der Linguistik, genauer der Spracherwerbsforschung - ist selbstverständlich. Für die Retrospektive schlage ich die folgenden sechs Adjektive als Anhaltspunkte vor: 1. Restaurativ 2. Subversiv 3. Additiv 4. Integrativ 5. Kooperativ 6. Parakommunikativ.

1. Das Sprachlabor als Werkzeug der Restauration

Erinnern wir uns. Als Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre die Kunde vom Sprachlabor über den großen Teich zu uns drang, konnte mit Fug und Recht die Frage gestellt und verneint werden, ob das Sprachlabor im deutschen Gymnasium eine Zukunft habe.² Vier Jahre später bereits lautete die Gegenfrage, ob das deutsche Gymnasium ohne Sprachlabor eine Zukunft habe.³ Das Gymnasium war zu einem Hauptattnnehmer von Sprachlabors geworden und ist es bis zum heutigen Tag geblieben. Ein solcher Sinneswandel ist nur durch die Entwicklung zu erklären, die das deutsche Gymnasium in diesen Jahren durchgemacht hat. Georg Picht

hatte inzwischen mahndend die Stimme erhoben und vor einer Bildungskatastrophe gewarnt. Studenten strömten auf die Dörfer, um die Landbevölkerung zu animieren, ihre Kinder auf die weiterführenden Schulen zu schicken. Beide wurden sie erhört, und das Gymnasium sah sich unversehens einem Schülerberg gegenüber, der in seiner Zusammensetzung alles andere als homogen war. Überfüllte Klassen und reduzierte Stunden tafeln drohten, das Niveau des Gymnasiums unter die Grenze des Erträglichen absinken zu lassen. Warnend hieß es "Mag der Gedanke der Ausbildung einer Elite am Gymnasium auch zuweilen in den Hintergrund gedrängt werden, so enthebt das weder uns Lehrer noch die verantwortlichen Kulturpolitiker der Verpflichtung, dafür zu sorgen, daß die wirklich gut Begabten ohne Umwege zu hohen Leistungen geführt werden können. Hier werden sich letztlich Lebensfragen unseres ganzen Volkes

im schulischen Alltag entscheiden."⁴ Wie aber sollte es möglich sein, die Belange der gut Begabten zu berücksichtigen, die berechtigten Interessen der anderen nicht aus den Augen zu verlieren und gleichzeitig das Niveau des deutschen Gymnasiums zu retten? Nun: "Die sich seit geraumer Zeit vollziehenden Umwandlungen in Gesellschaft und Arbeitswelt werden der Schule der Zukunft mit Sicherheit größere Verantwortung bei der Betreuung ihrer Schüler aufbürden, ohne daß sich das Reservoir qualifizierter Fachkräfte in gleichem Maße erweitern wird. Deswegen sind schon heute Überlegungen am Platze, wie die Lehrkräfte von Routinearbeiten entlastet werden können. Eine Maßnahme zur Rationalisierung der Schülerbetreuung ist zweifellos der Einsatz von Sprachlaboratorien an Tagesheimschulen."⁵ Stümperhafte Leistungen auf sprachpraktischem Gebiet waren auch schon im alten Gymnasium beobachtet worden,⁶ aber mit Hilfe des Sprachlabors sollte es nun gelingen, wenigstens diesen Stand zu halten, ihn möglicherweise gar zu verbessern. Dem Sprachlabor wurden jene sperrigen Unterrichtsteile zugeordnet, die die Nerven der Lehrer in besonderem Maße belasteten; die Fachlehrer sollten freigesetzt werden für wichtigere Dinge, sollten sich wieder mehr den pädagogischen Belangen zuwenden können. Wenn darin auch eine emanzipatorische Note anklingt, die Hoffnungen, die man in das Sprachlabor setzte, waren in erster Linie restaurativer Natur. Das in Gefahr geratene Leistungsniveau der Schulen sollte wiederhergestellt werden.

2. Das Sprachlabor als Mittel der Subversion

Ein paar Jahre vor dem Sprachlabor hatte die strukturelle Linguistik Einzug in Deutschland gehalten. Sie vermittelte die letztlich selbstverständliche Einsicht, daß die gesprochene Sprache das eigentlich primäre Medium der Verständigung ist und fand bei all jenen ein bereitwilliges Ohr, die ohnehin unzufrieden waren mit dem gängigen Fremdsprachenunterricht, dessen sprachpraktische Ergebnisse von Schubel ja als stümperhaft eingestuft worden waren. Gleichzeitig erschienen auf dem Markt erstmals amerikanische Methodiker, die die neuere Linguistik rezipiert und

umgesetzt hatten und auch so gut mit den Ergebnissen der Verhaltenspsychologie vertraut waren, daß sie das Sprachlabor als Kristallisationspunkt eines Neubeginns darstellen konnten. Das Sprachlabor galt als aparte Neuheit, dessen elektronisches Prestige dazu benutzt wurde, die Widerstände gegen das neue Lernziel Sprechfertigkeit abzubauen zu helfen. So diente das Sprachlabor in der beschriebenen Notsituation des Gymnasiums als Hebel, mit dem verkrustete Strukturen aufgebrochen werden konnten. Es erfüllte eine subversive Funktion.

3. Das Sprachlabor wird additiv eingesetzt

Dem Neuankömmling wurden zunächst Kellerräume zugewiesen. Er war damit räumlich vom übrigen Unterrichtsgeschehen weit entfernt. Aber auch von der Sache her wurde die Trennung rasch offenbar. Da in den Schulstuben nach wie vor "Chalk and Talk" alten Stils betrieben wurde, mußten die strukturellen Übungen im Sprachlabor als Fremdkörper erscheinen. Ihnen war die Aufgabe erteilt worden, die Schwächen des Klassenunterrichts auszubügeln. Und eine Zeit lang wetteiferten AA- und AAC-Labors darum, wer diese Aufgabe wohl besser erfüllen könne. Die Untersuchungen sind Legion, die Ergebnisse aber äußerst widersprüchlich.⁷

Erst als ein Kritiker auftrat, der das Sprachlabor in Bausch und Bogen zu verdammern entschlossen war,⁸ besann man sich darauf, daß mit der gemehrten Einführung von Sprachlabors die Ziele des Sprachunterrichts notwendig andere werden mußten und daß Meßinstrumente, die auf die alten Ziele geeicht waren, als untauglich auszuschneiden waren.

4. Das Sprachlabor wird in den übrigen Unterricht integriert

Man könnte auch sagen, der übrige Unterricht wird auf die Sprachlaborarbeit hin ausgerichtet. Inzwischen waren nämlich Lehrwerke - im Unterschied zu Lehrbüchern - konzipiert worden, die wie die Sprachlaborarbeit auf einer audiolingualen Basis standen und damit die Sprachlabortechnik, im Sinne von Vermittlungstechnik, in die Klassenzimmer transponierten. Damit war ein Weg beschritten, der Forderung, das Sprachlabor müsse nicht nur überall (nicht nur im Keller oder auf dem Dachboden), sondern auch jederzeit zur Verfügung stehen, Nachdruck zu verleihen.⁹ Konsequenterweise wurde auch der zweite Weg beschritten. Visuelle und auditive Medien, wie Dia- und Overheadprojektoren, Tonbandgeräte und Kassettenrekorder wurden verstärkt in den Klassenunterricht einbezogen. Angestrebt wurde ein Verbund von Medien im Sprachunterricht, bei dem jedes, vom personalen Medium Lehrer bis zum audio-visuellen Lehrgerät gerade die Aufgaben erfüllen sollte, für die es besonders geeignet war. Als unter solchen Bedingungen die Effektivität des Sprachlabors bei einmal wöchentlichem Einsatz getestet wurde, zeigte sich, daß im Kontext eines Lehrwerks, das auch Tonbandübungen im Klassenraum vorsieht, das Sprachlabor keine meßbaren

Leistungssteigerungen mit sich bringt.¹⁰ Vermittlungstechniken, nicht hardware ist ausschlaggebend. Die angestrebten Ziele lassen sich offenbar auch ohne Sprachlabor erreichen.

5. Das Sprachlabor als Mittel der Kooperation

Bei Einführung des Sprachlabors war zunächst seine **Individualisierungsfunktion** stark in den Vordergrund gerückt worden. Die Nähe zur programmierten Instruktion wird allenthalben deutlich. Bängliche Schüler sollten im Sprachlabor ihre Sprechängste überwinden, langsame oder schnelle ihr Lerntempo nach Gusto einrichten können. Sehr bald jedoch wurde eine nicht zu unterschätzende Schwachstelle im vorherrschender 4-Phasen Drill ausgemacht. Gerade die Phase, die dem individuell Üben die Überprüfung seiner Leistung auf Korrektheit oder Irrtum hin ermöglichen sollte, erwies sich als relativ untauglich. Bis zu 60% der Fehler blieben unentdeckt, weil die Schüler von der dritten, der Korrekturphase keinen effektiven Gebrauch machen konnten oder wollten.¹¹ Ein Sprachlabor aber, das Fehler systematisch ubt, ist unerwünscht. Dies gilt unabhängig von der Frage, ob andere Unterrichtsformen entwickelt werden können, in denen dem Fehler eine notwendige Funktion im Sprachlernprozess eingeräumt wird. Darüber wird später mehr zu sagen sein.

In dieser Situation mußte nach einer neuen Kontrollinstanz gesucht werden, die anders als der Lehrer nicht nur sporadisch präsent ist. Der Erkenntnis, daß die Schüler selbst diese Kontrollinstanz sein könnten, stand die schon beobachtete Unfähigkeit der Lerner entgegen, ihre eigenen Fehler zu erkennen. Diese Beobachtung ist rein phänomenologisch betrachtet sicher nicht falsch. Ganz ohne Zweifel lassen die Schüler viele Fehler unkorrigiert zurück. Nur gilt es, die als Ursache angenommene Unfähigkeit zu korrekter auditiver Diskrimination im Hörbereich zu befragen. Lange Zeit galt das Axiom, falsche Aussprache sei auf falsche oder mangelhafte Diskrimination zurückzuführen, aus welchem Grunde auch diese Übungsform an den Anfang jeglichen Sprachunterrichts gesetzt wurde. Es soll nicht bestritten werden, daß diese einwandfreie Diskrimination fremdsprachlicher Laute eine **Voraussetzung** zu einwandfreier fremdsprachlicher Produktion ist. Zweifelhaft ist und bleibt jedoch die Annahme, fehlerhafte Produktion sei ursächlich auf fehlerhafte Diskrimination zurückzuführen oder anders gewendet, wer Fehler auf seinem Band zurücklasse, sei nicht in der Lage, Fehler als Fehler zu erkennen. Die beiden Fertigkeiten können durchaus auseinandertreten.¹² So paradox es klingen mag, wenn man den Schüler, der für seine eigene Produktion kein guter Richter ist, in eine Situation versetzt, in der er - unterstützt auch durch visuelle Hilfen - zur Beurteilung der Produktion anderer herangezogen wird, läßt sich die Fehlerrate mit seiner Hilfe ganz erheblich drücken. Kooperatives Lernen tut dies.

Technisch gesehen wird diese Arbeitsform durch einen einfachen Handgriff bewerkstelligt. Zwei nebeneinander liegende Schülerkabinen werden dadurch miteinander verbunden, daß Schüler A seine Mikrofon-Kopfhörer-Kombination (KMK) in die serienmäßig und zusätzlich eingebaute zweite Buchse von Schüler B steckt. Auf diese Weise behält B die volle Verfügungsgewalt über seine Maschine und leitet den Übungsfortschritt von A, d.h. er kontrolliert, zur Not mit Hilfe eines Antwortblattes den Lernfortschritt von A, hält das Band bei Fehlern an, repetiert oder korrigiert fehlerhafte Produktion über die Standleitung zwischen den beiden Kabinen. Auf diese Weise wird auch - durch den nun möglichen Übergang vom 4-Phasen auf den 2-Phasen Drill - ein Großteil der Monotonie aus der Sprachlaborarbeit genommen.¹³ Aber Pattern Drill bleibt Pattern Drill. Die Grenze zum Pattern Drill kann nur überstiegen werden, wenn

6. Das Sprachlabor mit Para-Kommunikativen Übungen

den Hiatus zwischen Strukturmusterübung und freier Konversation technologisch zu überbrücken in der Lage ist. Para-kommunikative Übungen basieren auf der vorhin skizzierten kooperativen Arbeitsweise. Wie der Name schon sagt, bleiben sie weitgehend im Vorfeld der eigentlichen Kommunikation, versuchen aber, die größtmögliche Annäherung an den Dialog, deren das Sprachlabor fähig ist. Sie gehen davon aus, daß das Sprachlabor seine Aufgabe erst dann voll erfüllt hat, wenn es sich selbst überflüssig gemacht hat, wenn Schüler und Mitschüler, Schüler und Lehrer oder gar Schüler und *native speaker* un gelenkt in der Fremdsprache miteinander kommunizieren. Viele Wege führen zu diesem Ziel. Einer davon sei hier kurz skizziert. Als Beispiel nehmen wir Frank Stocktons berühmte Geschichte "The Lady or the Tiger".¹⁴ Sie umfaßt ca. 2300 Wörter und kann ohne Mühe auf mindestens ein Drittel ihres Umfangs reduziert werden. Stockton erzählt die Geschichte eines "halb-barbarischen Königs", der Gesetzesübertreter in einer speziell dafür gebauten Arena die Wahl zwischen zwei Türen überläßt. Öffnet dieser die eine, tritt eine Jungfrau hervor, mit der der Gesetzesbrecher auf der Stelle vermahnt wird. Seine Unschuld gilt als bewiesen. Hinter der anderen Tür verbirgt sich ein hungriger Tiger. Eines Tages wird ein Hölfling beim Tete-a-Tete mit der Königstochter erwischt und der nämlichen Prozedur unterworfen. Die Prinzessin kann das Geheimnis der Türen in Erfahrung bringen. Soll sie den Geliebten retten und damit an die Rivalin verlieren? Als der Jüngling die Arena betritt, gibt sie ihm ein kaum merkliches Handzeichen. Ohne Zögern öffnet dieser die rechte Tür. Hier bricht Stockton seine Erzählung ab. Wir erfahren nicht, ob sich nicht doch die todbringende Bestie hinter dieser Tür verbarg. Aus diesem Basistext werden durch eine kleine Manipulation zwei grundlegend verschiedene Versionen. Wir fügen dem letzten Satz jeweils an: "Without the slightest hesitation, he went to the door on the right and opened it:

a) OUT CAME THE TIGER

b) OUT CAME THE LADY

Auf diese Weise lassen sich zwei konträre Positionen aufbauen, die je nach Geschmack als unterschiedliche Versionen Stocktons, als Vorentwurf und Endversion oder auch wahrheitsgemäß als gezielte Manipulation deklariert werden können. Die Lerner werden nun in zwei Gruppen eingeteilt und bearbeiten einzeln oder innerhalb ihrer Gruppe kooperativ die ihnen zugedachte Version. Unter "Bearbeitung" können die unterschiedlichsten Arbeitsanweisungen subsumiert werden. So kann es ein Teilziel sein, über eine Nachsprechübung nicht nur das inhaltliche Verständnis zu sichern, sondern auch bestimmte lautsprachliche Erscheinungen wie Intonation, Vokalreduktion, Liaison mehr als sonst üblich zu trainieren. Bei alledem darf das Hauptlernziel nicht aus den Augen verloren werden. Es lautet: Den Schüler zu befähigen, in einem Streitgespräch die Wahrscheinlichkeit seiner Version gegenüber anderen zu verteidigen. Zu diesem Zweck wird man ihn vorab auf die zu erwartenden Schwierigkeiten einstellen und zwar inhaltlich wie sprachlich.

A. Die gerichtete Inhaltserschließung

Die gerichtete Inhaltserschließung verfolgt das Ziel, Handlungsweisen und Motive der Akteure im Hinblick auf den Ausgang der Geschichte zu gewichten. Im Falle der Version A muß die Liebe der Prinzessin als egoistische Opferung des Geliebten, im Falle B als heroische Hintansetzung ihrer Interessen gewertet werden.

Zu diesem Zweck werden Arbeitsblätter erstellt, die im Multiple-Choice-Verfahren mögliche Antworten auf Fragen nach Handlungsgeschehen, Charaktereigenschaften der Personen etc. parat halten. Sie dienen als visuelle Stützen für die über Tonband gestellten Fragen. Die Begründung, warum der jeweilige Nicht-Distraktor zu wählen ist, wird ebenfalls über Tonband gegeben, so daß sich zwischen Tonband und Lerner ein erster, wenn auch gelenkter und von Entscheidungspausen unterbrochener Dialog abspielt. Natürlich sind unter den Distraktoren in Version A ausgerechnet jene Argumente, die den Ausgang der Version B in besonderer Weise stützen, damit der spätere Diskutant frühzeitig lernt, sich darauf einzustellen.

B. Die sprachliche Vorbereitung

Die sprachlichen Mittel, deren es sich zu bedienen gilt, um ein Gespräch in Gang zu halten, und das heißt in erster Linie, auf den Gesprächspartner einzugehen, Präsuppositionen in seiner Argumentation aufzudecken und zu benennen, Behauptungen zu falsifizieren, ihn zur Aufgabe seines Standpunkts zu bewegen oder schlicht Zeit zu gewinnen, vielleicht auch Mißverständnisse aufzuklären oder Zugeständnisse zu machen, können nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden. Soweit sie nicht im Kontaktunterricht bereits eingeübt wurden, muß die linguistische Bewältigung von Gesprächsstrategien nun systematisch geübt werden. Dies kann über die Formulierung von Fragen und Antworten im bereits erwähnten Multiple-Choice-Test zur inhaltlichen Erschließung erfolgen; die relevanten Passagen

wären besonders zu markieren. Einige Beispiele mögen dies illustrieren.

1. **Zur Anknüpfung an Vorausgegangenes**
"A couple of minutes ago you agreed that. . ."
2. **Zur Aufdeckung von Präsuppositionen**
"If that is so, how could she. . ."
3. **Zurückweisung von Behauptungen**
"She can't have the pudding and eat it. In either case, it means. . ."
4. **Überredungsstrategien**
"It would be more in line with your previous argument to say. . ."
5. **Zeitgewinn**
"Well, no, let me think. . ."
6. **Mißverständnisse aufklären**
"I didn't mean it like that. . ."
7. **Zugeständnisse machen**
"I'd go along with you as far as. . ."

etc.

Am Ende dieser Übungsphase sollte der Schüler nicht nur mit seiner Version bestens vertraut, sondern auch in der Lage sein, spielerisch für sie Partei zu ergreifen. Es wäre wohl aussichtslos, die Lerner nach Kopplung zweier Schülermaschinen aufzufordern, die Meriten ihrer jeweiligen Versionen aus dem Stand heraus zu diskutieren.

Der Übergang muß von einem Tonbandmoderator übernommen werden, dessen Stimme auf dem Gerät eines der Partner vorkopiert und festgehalten ist. Der Tonbandmoderator stellt abwechselnd Fragen an A und B, um allmählich die Diskussion kontrovers zuzuspitzen, bevor er sich aus diesem Dreiecksverhältnis zurückzieht, um einen echten Dialog zwischen den Diskutanten entstehen zu lassen. Wie bei allen maschinell vermittelten Gesprächssituationen liegt hier der neuralgische Punkt. Der Dialog kann nach Ausscheiden des Moderators abrupt zusammenbrechen. Dem observierenden Lehrer bleibt jetzt nur noch die Option, mehrere Paare über eine Konferenzschaltung zur erweiterten Gruppe zusammenzulegen. Er hat allerdings im Vorhinein bereits durch die Auswahl der Partner eine gewisse Vorsorge getroffen, damit diese letzte Phase forcierter Kooperation möglichst lange hinausgezögert werden kann.

Öffensichtlich ist die Programmerstellung ein sehr aufwendiger Prozess, viel aufwendiger als bei den gängigen Pattern Drills, seien Sie nun anspruchlos manipulativ oder situativ eingebettet. Und natürlich stellt sich die Frage, ob es sich bei para-kommunikativen Übungen nicht bloß um einen Trick handelt, mit dem das Sprachlaborsterben nur verzögert, nicht aber verhindert werden kann.

Ist nicht vielleicht das Sprachlabor ein in Elektronik sich materialisierendes falsches Konzept von der Art und Weise, wie man eine zweite oder fremde Sprache erwirbt? Eine so teure Investition vorzunehmen, kann doch nur dann sinnvoll sein, wenn nachweisbar ist, daß diese Apparatur die ohnehin notwendige Arbeit des Lehrers unterstützt, sie verkürzt und optimiert.

An der dominierenden Rolle des Lehrers als oberster Steuerungsinstanz im Fremdsprachenunterricht sind nun allerdings in letzter Zeit ganz erhebliche Zweifel aufgekommen. Wer eine kybernetische Schlüsselstellung einnehmen will, muß wissen, an welcher Stelle seine Steuerungsmaßnahmen sinnvoll ansetzen können. Die Fremdsprachendidaktik hat jedoch einem altbekannten Glied im Dreiecksverhältnis von Stoff - Lehrer - Schüler eine ganz neue Dimension abgewinnen können, durch die bisherige Praktiken in Frage gestellt werden.

Natürlicher Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht

Daß Menschen fähig sind, Sprache zu erwerben, wird auf eine angeborene Disposition zurückgeführt. Diese Fähigkeit, aus den primären sprachlichen Daten der Umgebung eine Grammatik der Sprache aufzubauen und so über ein begrenztes Regelinventar eine unendliche Zahl korrekter Äußerungen zu erzeugen, macht das Kind dem Linguisten vergleichbar. Letzterer versucht, den Erwerbsprozess des Kindes zu verfolgen. Er beschreibt ihn als eine geregelte Abfolge von Stadien, der kein Spracherwerber entgehen kann, die keine noch so großen Bemühungen erwachsener 'Lehrer' umkehren können, deren Durchlaufzeit bestenfalls verkürzt werden kann.

Ein solcher streng hierarchisch organisierter Prozeß wiederholt sich, beim natürlichen Zweitsprachenerwerb. Damit ist ein Spracherwerbsprozess gemeint, der eintritt, wenn ein Sprecher seine Muttersprache bereits vollständig oder weitgehend erworben hat, plötzlich in eine fremdsprachige Umgebung versetzt wird und nun ohne die Hilfe formeller Unterrichtsverfahren auch die neue Sprache erwerben muß. Beispiele sind Gastarbeiter-, Diplomaten und Soldatenkinder. Aus der Regelmäßigkeit der dabei ablaufenden Erwerbsprozesse muß geschlossen werden, daß derselbe Mechanismus wie beim Erstsprachenerwerb oder ein vergleichbarer Mechanismus aktiviert wird. Er reagiert - wie beim ersten Mal - auf die sprachlichen Daten der Umgebung. Ich werde den Vorgang am Beispiel des Erwerbs der Negation bei Englisch als Zweitsprache durch deutsche Lerner erläutern. Ich greife dabei auf die Ergebnisse der Kieler Schule zurück.¹⁵

Bis zur normgerechten Ausbildung der linguistischen Mittel, mit deren Hilfe im Englischen negiert wird, durchlaufen die Kinder verschiedene Spracherwerbsstadien. Sie beginnen mit der holophrastischen Negation. Sie ist gekennzeichnet durch die Verwendung des schlichten "No", dem keine weiteren Konstituenten vorausgehen oder nachfolgen. Sobald in

der Mehrwortnegation weitere Konstituenten zum Negationsmorphem hinzutreten, muß zwischen **anaphorischer** und **nicht-anaphorischer** Negation unterschieden werden.

Wie der Name andeuten will, bezieht sich die Negationspartikel bei anaphorischer Negation nicht auf Konstituenten derselben Äußerung, sondern auf Vorausgegangenes, selbst wenn dieses nicht explizit gemacht wird. Eine Äußerung wie

(1) no, Mommy

will soviel bedeuten wie: "Nein, Mammi, (nicht der Papi) soll das machen." Bei nicht-anaphorischer Negation verhält es sich umgekehrt:

(2) no finish

kann soviel bedeuten wie: "Ich bin noch nicht fertig. Verneint wird die mit "no" zusammen auftretende Konstituente.

Als nächstes werden satzinterne Negationen registriert. "No" steht also nicht mehr am Anfang (oder auch Ende) des Satzes, sondern wird von anderen Satzgliedern eingeschlossen:

(3) lunch is no ready

Innerhalb dieses Stadiums ist eine Subklassifikation nach Satztypen möglich. Zunächst werden Äquationalsätze, d.h. Sätze, in denen die Kopula das verbale Element darstellt, satzintern negiert, Vollverbsätze treten erst später hinzu. "No" und "not" variieren zu diesem Zeitpunkt noch frei. Nachdem sich die Verwendung von "not" einigermaßen stabilisiert hat, treten auch die ersten Belege für do-Periphrase auf. Dies geht jedoch mit einer Übergeneralisierung einher. Die Kinder machen keinen Unterschied zwischen Vollverben und Hilfsverben.

(4) I don't can eat anymore

Dies möge genügen, um zu veranschaulichen daß auch der natürliche Zweitsprachenerwerb eine geordnete Abfolge von Spracherwerbsstadien darstellt.

Welche Bedeutung hat nun diese Beobachtung aus dem natürlichen Fremdsprachenerwerb für den Fremdsprachenunterricht? Es bedarf keiner Frage, daß sich die beiden Situationen grundlegend unterscheiden. Im ersten Fall befindet sich der Lerner unter andauernder, aber unsystematischer fremdsprachlicher "Berieselung", im zweiten bemühen sich speziell ausgebildete Lehrkräfte stundenweise, die zu lernenden Daten in einer geordneten Folge vom Leichten zum Schweren behutsam an ihn heranzutragen. Ist dort eine unmittelbare Motivation durch den Wunsch zur Teilhabe am Gemeinschaftsleben gegeben, so muß sie hier mühsam über lange Zeiträume hin künstlich aufrecht erhalten werden. Daran ist nicht zu zweifeln, und darum geht es auch nicht. Die Frage lautet, ob jener beim natürlichen Erstsprachenerwerb ebenso wie

beim natürlichen Zweitspracherwerb über die geregelte Abfolge der Spracherwerbsstadien in seiner Tätigkeit beobachtbare Spracherwerbsmechanismus im Fremdsprachenunterricht plötzlich vom Lerner suspendiert wird, weil die Präsentation der fremdsprachigen Daten nicht mehr ungeordnet erfolgt oder ob er nicht doch angesichts fremdsprachiger Daten unwillkürlich zur Entfaltung kommt, obwohl die Lehrstrategie so tut, als stünde ihr jener Spracherwerbsmechanismus als voll manipulierbares Element im Lernprozess zur Verfügung. Anders formuliert: Die Fremdsprachendidaktik hat bisher so getan, als ob dieser Spracherwerbsmechanismus eine bloße Rahmenbedingung sei, eine leere Disposition Sprachen zu lernen, deren konkrete Auffüllung in ihr Belieben gestellt sei. Wenn dem aber nicht so ist, wenn der Spracherwerbsmechanismus nicht unterdrückbar ist und angesichts sprachlicher Daten zu eigengesetzlicher Entfaltung kommen will, dann wäre es straflich, im Fremdsprachenunterricht an dieser vom Schüler in den Lernprozeß eingebrachten Vorbedingung vorbeizugehen. Schlimmer noch, der Lehrer müßte immer dann, wenn der vom Schüler intendierte Weg zu seinen Lehrstrategien verquer läuft, einen Unterdrückungskampf führen. Und wenn man sich die derzeitigen Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts ansieht und die im natürlichen Zweitspracherwerb erzielten überdurchschnittlich guten und schnellen Erfolge dagegen hält, kommt man zu dem nicht abwegigen Schluß, daß das schlechte Abschneiden des institutionellen Fremdsprachenunterrichts die Folge eines solchen Kampfes sein könnte.

Es wäre sicherlich falsch, wenn der Fremdsprachenlehrer eine solche Schelte allein auf seine Person ziehen würde. Daß er z.Zt. nicht in der Lage ist anzusagen, bei welchem Substrat seine Steuerungsbemühungen anzusetzen hätten, ist schlicht eine Folge des Forschungsdefizits in der Spracherwerbsforschung, respektive der Tatsache, daß die Fachdidaktik sich unter den ihr vorgegebenen Bedingungen bisher nicht als eigenständiger Wissenschaftszweig etablieren konnte. Dennoch bedeutet dies - bezogen auf das Sprachlabor - daß wir zwar über ein technisches Instrumentarium verfügen, welches in der Lage ist, bestimmte Funktionen des Lehrers zu objektivieren, zu vervielfältigen, ja zu optimieren, daß wir aber keinen wirklich sinnvollen Gebrauch davon machen können, weil wir nicht einmal wissen, an welcher Stelle und in welcher Weise der zu ersetzende oder zu stützende Lehrer im Lernprozeß optimal auf den Plan zu treten hat. Oder und um ein solches Diktum abzumildern, wir können im Vorgriff auf zukünftige Ergebnisse der Spracherwerbsforschung und der daran anzuschließenden fachdidaktischen Forschung nur versuchen, Übungstypen im Sprachlabor anzusetzen, die nur in ganz globaler Weise steuern. Parakommunikative Übungen gehören zu diesem Typ. Eine noch radikalere Lösung besteht im Einsatz des Sprachlabors als Mittel zur Präsentation völlig unstrukturierter Materials, um so nahe wie möglich an eine natürliche Erwerbssituation heranzukommen.¹⁶

Anmerkungen

- 1 U. Jung & M. H. Haase (Hgg.), **Fehlinvestition Sprachlabor?** Beiträge zu einem konstruktiven Sprachunterricht mit technischen Medien, Kiel, 1975. Demnächst in überarbeiteter und teilweise erweiterter Fassung als U.O.H. Jung (Hg.), **Das Sprachlabor. Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht**, Kronberg/Ts., 1978.
- 2 R. Freudenstein, "Hat das Sprachlabor eine Zukunft im deutschen Gymnasium?" **Die Neueren Sprachen** 6/1961, S. 284-286.
- 3 R. Freudenstein, "Hat das deutsche Gymnasium ohne Sprachlabor eine Zukunft? Erkenntnisse nach einem Arbeitsversuch", **Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht**, 1/1965, S. 4-11.
- 4 A. Bemmerlein, "Das Sprachlabor am Gymnasium - Überlegungen und Erfahrungen nach zweijähriger Praxis im französischen Elementarunterricht", **Das Sprachlabor in der Unterrichtspraxis**, hg. Anton Bemmerlein, Freiburg im Breisgau, 1967, S. 66 f.
- 5 A. Bemmerlein, a.a.O., S. 61. Die Hervorhebungen stammen von mir.
- 6 F. Schubel, **Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen**, Frankfurt a.M., 1966⁴, S. 20.
- 7 R. F. Keating, **A Study of the Effectiveness of Language Laboratories**, Institute of Administrative Research, Teachers College, Columbia University, New York, 1963. Scherer, G.A.C. & Wertheimer, M., **A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching**, New York, 1964. Ph.D. Smith, **A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction**, Philadelphia, 1970. L. Levin, **comparative studies in foreign-language teaching**, Stockholm, 1972. R. Olechowski, **Das Sprachlabor. Theorie - Methode - Effektivität**, Wien, 1973.
- 8 M. Mumme, "Sprachlabore oder Aporien der Verwertungsanleitung", **Sprache im technischen Zeitalter**, 48, 1973, S. 285-308.
- 9 R. Freudenstein, "Zehn Jahre Sprachlaborarbeit - Rückblick, Stand und Ausblick", **Programmiertes Lernen Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung**, 8, 1971, 2, S. 86-92.
- 10 P.S. Green (Hg.), **The Language Laboratory in School. Performance and Prediction. An Account of the York Study**, Edinburgh, 1975.
- 11 R. Lademann, "Zu Fragen der Ausstattung von Sprachlabors für allgemeinbildende Schulen," **Erfahrungsberichte aus der Sprachlaborarbeit**, Beiheft 2 zu pl, Berlin, S. 36-41.

- G. Desselmann, **Übungsgestaltung im Sprachlabor**. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, Leipzig, 1972².
- 12 Vgl. W. Nemser, "The predictability of interference phenomena in the English speech of native speakers of Hungarian", **Papers in Contrastive Linguistics**, hg. G. Nickel, Cambridge, 1971, S. 89-96.
- 13 Vgl. U. Jung, "Co-operative Learning in the Language Laboratory", **System**, 3/1974, S. 21-26.
- 14 Huebers Fremdsprachliche Texte, Nr. 2, München 1969⁴.
- 15 Vgl. H. Wode, "Natürliche Zweitsprachigkeit: Probleme, Aufgaben, Perspektiven," **Linguistische Berichte**, 32, 1974, S. 15-36.
S. Felix, Linguistische Untersuchungen zum englisch-deutschen Zweitsprachenerwerb unter natürlichen Bedingungen, Habilitationsschrift, Kiel, 1976. Demnächst als Buchpublikation, München: Fink, 1978.
- 16 S. Felix, "Language Acquisition and Language Learning", erscheint in **System**, 2/78.



CONFERENCE ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

CONFERENCE THEME:
FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION IN THE 1980's
ALTERNATIVES, BASICS, COMPETENCIES

MEETING IN COOPERATION WITH
MINNESOTA COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

DATE: April 19-21, 1979 (as always, the weekend after Easter)
PLACE: Minneapolis, Radisson South and L'hotel de France (formerly Sofitel)

HIGHLIGHTS:

- Keynote Addresses
- Thursday Workshops
- Special Interest Sessions
- Language Sessions
- Luncheon, Banquet and Entertainment

THURSDAY EVENING SPECIAL: Wine and Cheese Fete in exhibit area

Companies or organizations wishing to exhibit, anyone seeking Advisory Council membership, and persons interested in receiving Conference Program Booklet containing registration and hotel reservation forms should write to: Maurice W. Conner, Department of Foreign Languages, University of Nebraska at Omaha, Omaha, Nebraska 68101. (402) 554-2403