

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band: - (1972)
Heft: 16

Artikel: Latein im Sprachlabor
Autor: Szidat, Joachim
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-977892>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Latein im Sprachlabor

Seitdem der Gebrauch des Sprachlabors sich im neusprachlichen Unterricht immer mehr ausbreitete, fehlte es nicht an Vorschlägen und Versuchen, dieses neue Unterrichtsmittel auch für den Lateinunterricht dienstbar zu machen¹. An der Kantonsschule Solothurn lag es nahe, ebenfalls die Verwendbarkeit des Sprachlabors im Lateinunterricht zu erproben, weil im Jahre 1967 eine Studiengruppe für Sprachlabor und audiovisuellen Unterricht geschaffen worden war, auf deren Vorarbeiten hin ein Sprachlabor² installiert und die damit verbundenen methodischen und praktischen Probleme studiert wurden³. Selbstverständlich lag es auf der Hand, dass man für das Lateinische nicht einfach die Zielsetzung der modernen Sprachen übernehmen konnte, denn es kann ja nicht darum gehen, die Schüler zum *Latine loqui* zu bringen. Mit der anderen Zielsetzung verbunden war natürlich eine Anpassung der Übungstypen an das Lateinische.

Als Zielsetzungen für den Gebrauch des Sprachlabors im Lateinischen ergaben sich folgende:

1. Die Arbeit im Sprachlabor ermöglicht eine individuelle Arbeit des Schülers. Er kann ohne Furcht, sich vor den anderen blosszustellen, arbeiten.

1 Ich möchte hier nur auf einige Veröffentlichungen hinweisen. Die Auswahl bedeutet keine Wertung.

Waldo E. Sweet, Ruth Swan Craig, Gerda M. Seligson, *Latin. A structural approach*, Michigan, 1966, empfehlen den Gebrauch von Tonbändern. cf. p. X u. XVI. Peter Hodge, *Programmed instruction in Latin*, in: *Programmed learning and the language laboratory 1*, collected papers edited by Klaus Bung, London, 1968, 171–191. Hodge handelt recht ausführlich über die theoretischen Grundlagen für den Gebrauch des Sprachlabors im Lateinischen und berichtet über einige praktische Versuche. Sein Aufsatz enthält zudem eine ausführliche Bibliographie.

Rüdiger Vischer, *Latein im Sprachlabor* in: *Gymnasium 74*, 1967, 346–354. Vischer berichtet über seine Erfahrungen mit dem Gebrauch des Sprachlabors auf der Universitätsstufe.

Elisabeth Spannagel, *Latein im Sprachlabor?* in: *Mitteilungen für Lehrer der Alten Sprachen* herausgeg. vom Deutschen Altphilologenverband, Landesverband Baden–Württemberg, 1, 1970, Heft 1, 4–9. Elisabeth Spannagel, *Lehrbuchbegleitende lateinische Sprachlaborübungen*, *ibid.* 1, 1970, Heft 2, 8–12. Die Verfasserin berichtet über einen begrenzten Versuch mit lehrbuchbegleitenden lateinischen Sprachlaborübungen.

Bericht über das Colloquium didacticum classicum quartum, in: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes* 14, 1971, Heft 3, 17 sqq. An mehreren Stellen des Berichtes werden für die Verwendungsmöglichkeiten von Tonband und Sprachlabor im altsprachlichen Unterricht Anregungen gegeben.

2 Es handelt sich um ein HSA-Labor, d.h. ein Hör-Sprech-Aufnahme-Labor.

3 Die Studiengruppe widmet sich hauptsächlich den Problemen, die im neusprachlichen Unterricht bei der Verwendung neuer Unterrichtsmittel auftreten.

2. Der Schüler kann viel intensiver üben.
3. Er kann seine eigenen Leistungen kontrollieren und die Fähigkeiten zur kritischen Beurteilung seiner Arbeit entwickeln.
4. Das Lateinische kann ihm stärker als Sprache bewusst werden. Die richtige Betonung, Längen und Kürzen können für ihn bedeutsamer werden als im konventionellen Unterricht. Damit können Voraussetzungen für das Verständnis lateinischer Poesie und Prosa geschaffen werden.
5. Formen können gefestigt und einfache Strukturen mechanisiert werden.
6. Die Arbeit im Sprachlabor kann den Schüler dazu bringen, sich vom Schriftbild zu lösen und Wörter, Wortgruppen und kurze Sätze zu verstehen und zu behalten.

Gerade der letzte Gesichtspunkt scheint mir der wesentliche Vorteil zu sein, den die Verwendung des Sprachlabors vor der individuellen schriftlichen Übung hat. Bei dieser ist man nicht zur raschen Übersicht und dauernder Konzentration genötigt. Man muss sich nicht so sehr vom einzelnen Wort lösen. Die geläufige Kenntnis und das rasche Erkennen häufiger Konstruktionen und Wortverbindungen ist aber eine unabdingbare Voraussetzung für eine zügig fortschreitende Lektüre. Geht man unter diesen Zielsetzungen an die Gestaltung der Übungen, so ergeben sich mehrfache Beschränkungen. Die stärkste liegt in der Notwendigkeit, dass jeder Stimulus eine eindeutige Antwort haben muss, denn anderenfalls ist eine Selbstkontrolle des Schülers unmöglich. Diese Bedingung schliesst lat.-dt. und dt.-lat. Übungen zu einem grossen Teil aus, so dass die Übungen im wesentlichen lat.-lat. gestaltet werden müssen⁴. Eine weitere Beschränkung liegt darin, dass sich die Sprachlaborübungen an einen bestimmten Lehrgang anschliessen müssen. Dies ist notwendig, weil solche Übungen im Lateinunterricht eine Ergänzung des konventionellen Unterrichtsverfahrens sind. Auf ihnen lässt sich kein ganzer Lehrgang aufbauen⁵. Aus der Bindung an ein bestimmtes Lehrmittel ergaben sich Schwierigkeiten, die von dessen Aufbau herrührten⁶. Weil in dem

- 4 Dt.-lat. und lat.-dt. Übungen finden sich in den eingangs zitierten Aufsätzen von R. Vischer u. E. Spannagel-cf. n. I – recht häufig als Beispiel erwähnt. Man muss aber bedenken, dass R. Vischer seine Übungen für Studenten und E. Spannagel ihre für ältere Schüler hergestellt haben, die bei Abweichungen der eigenen Antwort von der Lehrerantwort eher beurteilen können, ob die Antwort noch tolerierbar ist. Vielleicht wird deshalb auf das grundsätzliche Problem der eindeutigen Antwort bei dt.-lat. u. lat.-dt. Übungen in beiden Aufsätzen nicht eingegangen.
- 5 Diese Feststellung gilt natürlich nur für den augenblicklichen Stand in der Entwicklung lat. Sprachlaborübungen. Alle bisher konzipierten Übungen sind, soweit man darüber durch Veröffentlichungen unterrichtet ist, als lehrbuchbegleitende konzipiert.
- 6 Als Lehrbuch wird an der Kantonsschule Solothurn der *Ludus Latinus, Lateinisches Unterrichtswerk für Latein als erste Fremdsprache*, Ausgabe B vom Verlag Ernst Klett, Stuttgart verwendet.

benutzten Übungsbuch, wie es auch in anderen Büchern der Fall ist, die Vermittlung des Wortschatzes nach Deklinations- und Konjugationstypen erfolgt, waren z.B. Austauschübungen erst nach einer ganzen Reihe von Lektionen möglich. Ebenso hatte die relativ späte Einführung des Adjektivs zur Folge, dass Ergänzungsübungen erst ziemlich spät angewendet werden konnten. Weiterhin erwies es sich z.B. als Mangel, dass zur Einübung des Dativs anfangs nur eine sehr begrenzte Zahl von intransitiven Verben zur Verfügung steht. Die wenigen Beispiele machen deutlich, dass es wünschenswert wäre, bei der Gestaltung von Übungsbüchern darauf zu achten, dass man lehrbuchbegleitende Sprachlaborübungen müheloser herstellen kann⁷.

Ein weiteres Hindernis für die Herstellung von Sprachlaborübungen liegt in der Notwendigkeit, die Länge der Sätze zu begrenzen. Wird die Silbenzahl zu gross, kann man nämlich nicht mehr mit einem Verständnis rechnen. Hieraus ergaben sich besonders für die Gestaltung von Übungen, die syntaktische Probleme zum Gegenstand hatten, Schwierigkeiten.

Zu beachten war ferner, dass die Übungen für Schüler gedacht sind, die als erste Fremdsprache Latein lernen und damit nach einer Primarschulzeit von 5 bzw. 6 Jahren im Alter von 12 bis 13 Jahren beginnen. Man durfte also keine grosse Wendigkeit im Ausführen von Anweisungen erwarten und konnte keine Erfahrung im Umgang mit fremden Sprachen voraussetzen⁸.

Auf Grund der oben dargelegten Überlegungen wurden die Übungen als lehrbuchbegleitende im 4-Phasenprinzip gestaltet. Es handelt sich mit Ausnahme von Formenübungen um lat.-lat. Übungen, wobei neusprachliche Übungstypen, soweit sie übertragbar waren, verwendet wurden. Austausch- und Veränderungsübungen wurden vor allem zur Einübung neuer Flexionen, aber auch zur Einübung syntaktischer Phaenomene gebraucht. Dazu einige Beispiele⁹.

7 Dieser Wunsch gilt cum grano salis wahrscheinlich für alle vorhandenen Lehrbücher. Es ist aber auch völlig verständlich, dass man früher darauf keine Rücksicht genommen hat.

8 Dies bedingt einen wesentlichen Unterschied zu den Übungen, wie sie E. Spannagel in ihren oben zitierten Aufsätzen skizziert (cf. n. 1). Eine Reihe ihrer Übungen setzt relativ komplizierte Anweisungen voraus, die von 12 bis 13 jährigen nur mit grosser Mühe verstanden würden. Die in den Übungen geforderte Leistung muss für jüngere Schüler möglichst einfach formuliert sein.

9 Ich gebe nicht alle 4-Phasen wieder, sondern nur den Stimulus und die geforderte Antwort.

Ergänzungsübungen wurden verwendet, um neue Deklinationen zu üben, syntaktische Erscheinungen einzuschleifen oder die Möglichkeiten der Ergänzungen zu üben, die bei einem vorgegebenen Ausdruck vorhanden sind.

Beispiele:

1. Füge in den folgenden Sätzen jeweils zu dem Substantiv *omnis* hinzu!
z.B. *exempla falsa erant* *omnia exempla falsa erant*
a) *facinus laudatur* *omne facinus laudatur*
b) *hospiti aderant* *omni hospiti aderant*
c) *memores laborum erant* *memores omnium laborum erant*
Es folgen 5 weitere Schritte.
2. Mache die folgenden Ausdrücke jeweils von *narrat* abhängig!
z.B. *seduli fuistis* *narrat vos sedulos fuisse*
a) *pons fit* *narrat pontem fieri*
b) *cras amicus veniet* *narrat cras amicum venturum esse*
c) *contenti sunt* *narrat eos contentos esse*
Es folgen 5 weitere Schritte.
3. Ergänze zu den folgenden Ausdrücken jeweils *imago* im richtigen Fall!
Verwende nur den Singular! Achte auf die Satzstellung!
z.B. *magnitudo* *magnitudo imaginis*
 pater donatus est *pater imagine donatus est*
a) *occultaverunt* *imaginem occultaverunt*
b) *pulchritudo* *pulchritudo imaginis*
c) *appropinquaverunt* *imagini appropinquaverunt*
Es folgen 3 weitere Schritte.

Satzpaarübungen wurden gebraucht, um die Konstruktion von Nebensätzen sowie Partizipialkonstruktionen zu üben. Es war dabei notwendig, einen der beiden Sätze möglichst unverändert zu lassen, weil die Übung sonst für die Schüler zu schwer wurde.

Beispiele:

1. z.B. *de ranis legimus. eae inter se certaverunt*
 de ranis legimus, quae inter se certaverunt
a) *de ranis legimus. eas Iuppiter reprehendit*
 de ranis legimus, quas Iuppiter reprehendit
b) *de ranis legimus. iis iudex defuit*
 de ranis legimus, quibus iudex defuit
Es folgen 6 weitere Schritte.

2. Fasse jeweils zwei Sätze zusammen, indem Du den ersten durch einen Ablativus absolutus ersetzt! Das verbindende Adverb musst Du weglassen!

z.B. *pater invitus erat. tamen puer iter fecit*
patre invito puer iter fecit

a) *dei adiuverunt. itaque puer iter fecit*
deis adiuvantibus puer iter fecit

b) *pater absens erat. tamen puer iter fecit*
patre absente puer iter fecit

Es folgen 4 weitere Schritte.

Übersetzungsübungen wurden fast ausschliesslich für dt.-lat. und lat.-dt. Formenübungen verwendet, weil sich bei diesen ohne umständliche Nebenbedingungen eine eindeutige Antwort erreichen liess.

Beispiele:

1. Übersetze die folgenden Formen in das Lateinische! Verwende die Wörter von Lektion 40! Gebrauche in den zusammengesetzten Zeiten immer die maskuline Form!

z.B. *er dient* *servit*
a) *sie kleideten* *vestiebant*
b) *ihr wart gehindert worden* *impediti eratis*

Es folgen 6 weitere Schritte.

2. Übersetze die folgenden Formen in das Deutsche! Verwende in der 3. Person Singular immer die maskuline Form!

z.B. *venit* *er kommt*
a) *nescit* *er weiss nicht*
b) *serviamus* *lasst uns dienen*
c) *venit* *er ist gekommen*

Es folgen 5 weitere Schritte.

Übungen, deren Stimulus in einer Frage besteht, wurden weniger verwendet. Wenn auch vom Stimulus her gesehen solche Übungen sehr geeignet wären, so erwies sich ihre Anwendbarkeit als recht beschränkt, denn relativ selten liess sich der zu übende Stoff sinnvoll in ein Frage- und Antwortspiel aufgliedern¹⁰.

¹⁰ Das Vorgehen von Sweet in seinem eingangs zitierten Buch (cf. n. 1) lässt sich bei lehrbuchbegleitenden Übungen nur selten übernehmen, denn er geht von einer begrenzten Zahl von "basic sentences" aus, wodurch eine bestimmte Anzahl von Sätzen als bekannt vorausgesetzt werden kann und zu diesen Fragen gestellt werden können.

Bisher wurden Übungen zu allen Lektionen des *Ludus I* und zu den ersten 20 des *Ludus II* hergestellt¹¹. Im Minimum sind pro Lektion drei Serien mit jeweils 6–10 Übungsschritten vorhanden, zu den meisten Lektionen sind etwa 4–6 Serien im Gebrauch. Diese haben entweder jeweils verschiedene Probleme einer Lektion zum Gegenstand oder sind in Gruppen zusammengefasst, um je ein einzelnes Problem in seinen verschiedenen Schwierigkeitsstufen zu üben. Alle Übungen wurden ausschliesslich für die Verwendung in den ersten 3–3 1/2 Jahren des Lateinunterrichtes konzipiert. Später lassen sie sich wahrscheinlich¹² nur noch zur gelegentlichen Wiederholung verwenden. Diese Beschränkung auf den Grundkurs ergab sich daraus, dass ein nur verbales Verständnis schwieriger Texte durch die Schüler im allgemeinen nicht möglich scheint¹³.

Die Versuche, im Lateinischen mit dem Sprachlabor zu arbeiten, werden an der Kantonsschule Solothurn seit dem Herbst 1968 durchgeführt. Daran sind sowohl der Verfasser dieses Aufsatzes als auch einige andere Kollegen beteiligt. Zur Zeit gehen von den 18 Klassen der Unterstufe –1.–3. Gymnasialklasse – etwa 30 % ins Sprachlabor. In der Regel verbringen diese Klassen bei 6 Wochenstunden eine im Sprachlabor.

Nach aller einschlägigen Literatur ist eine ganze Stunde Arbeit im Sprachlabor keineswegs als optimal zu bezeichnen. Es erwies sich aber bisher als notwendig, so vorzugehen, weil ein Wechsel vom Sprachlabor in ein Klassenzimmer nach etwa 20 Minuten nur dann sinnvoll ist, wenn gleich daneben ein Raum zur Verfügung steht, denn sonst nimmt ein Zimmerwechsel zuviel Zeit in Anspruch und schafft zuviel Unruhe. Um eine Überbeanspruchung der Schüler zu verhindern, wird in der Regel die Stunde durch eine Pause von 5 Minuten unterbrochen, ein Vorgehen, das sich recht gut bewährt hat.

Wenn der Einsatz des Sprachlabors im Lateinunterricht für eine Klasse selbstverständlich geworden war, erwies es sich als notwendig, die Arbeit im Sprachlabor zu motivieren, denn von sich aus motiviert sie auf die Dauer nicht¹⁴, wie auch die Erfahrungen im neusprachlichen Unterricht gezeigt haben¹⁵.

11 Zum verwendeten Übungsbuch cf. n. 6

12 Diese Aussage beruht nicht auf praktischer Erfahrung, weil die Versuche mit den lehrbuchbegleitenden Sprachlaborübungen erst seit 3 Jahren im Gange sind.

13 Es besteht allerdings auch die Auffassung, dass sich bei der Arbeit mit literarischen Texten das Tonband und das Sprachlabor sinnvoll einsetzen lassen. Dies lassen z.B. der Aufsatz von Peter Hodge a.a.O. p. 184 sqq. und der Bericht über das Colloquium didacticum classicum quartum a.a.O. p. 23/24 erkennen.

14 Eine andere Auffassung vertritt E. Spannagel a.a.O. Heft 2, p. 12.

15 vgl. z.B. Peter Doyé, *Französischunterricht im Sprachlabor*, pl 1, 1964, 32–37.

Die einzelnen Laborstunden mussten im Unterricht sorgfältig vorbereitet werden. Die den Übungen vorausgehenden Arbeitsanleitungen und Beispiele reichten nämlich in der Regel nicht aus, die zu lösende Aufgabe für jeden Schüler verständlich zu machen, und befähigten ihn nicht ohne weiteres dazu, die Übungen gut durchzuarbeiten. Zudem war es zweckmässig, dem Schüler Sinn und Aufbau einer Übung einsichtig zu machen. Dies verhinderte ein verständnisloses, rein mechanisches Bilden von Sätzen und Formen, eine Gefahr, die gerade bei lat.-lat. Übungen besteht und der man in jeder Weise begegnen muss. Man hat sie in dem Moment gebannt, in dem die Schüler sich bei ihnen unverständlichen Formen und Sätzen über den Lehrerruf melden und nach deren Bedeutung fragen.

Es erwies sich als sinnvoll, die schriftlichen Prüfungen teilweise der neuen Arbeitsform anzupassen. Die sofortige Umformung gehörter Sätze und die schriftliche Fixierung des Ergebnisses machten in der Regel keine Schwierigkeiten. Wo diese auftraten, entsprach das Bild nur dem sonstigen Leistungsstand und machte noch deutlicher als die Klausuren, in denen schriftlich gestellte Aufgaben zu lösen waren, dass die betreffenden Schüler im Lateinischen leistungsschwach waren.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Wert der Arbeit im Sprachlabor in einem direkten Verhältnis zu ihrer Integration in den Unterricht steht. Wo diese nicht erfolgt oder nicht hinreichend ist, ist die Arbeit im Sprachlabor weitgehend sinnlos.

Schwierigkeiten ergaben sich bei den bisherigen Versuchen vor allen Dingen bei der Selbstkontrolle der Schüler. Diese erwies sich zu Anfang der Arbeit im Sprachlabor als nur begrenzt wirksam. In der ersten Gymnasialklasse – die Schüler sind 12–13 Jahre alt – war es notwendig, die Schüler weitgehend zu überwachen und sie immer wieder auf ihre Fehler aufmerksam zu machen. Im zweiten Lateinjahr besserte sich die Situation meistens entscheidend. Wie lange Zeit man benötigte, um die Schüler zu einer wirklichen Selbstkontrolle zu bringen, hing neben der individuellen Fähigkeit und Bereitschaft dazu weitgehend von der Zahl der Schüler ab, die man zu betreuen hatte. Je intensiver man sich dem einzelnen Schüler widmen konnte, um so rascher entwickelte sich die Fähigkeit, die eigenen Fehler zu bemerken.

Das Verständnis längerer Sätze beim ersten Hören bereitete relativ häufig Schwierigkeiten. Allerdings liess es sich nur in seltenen Fällen eindeutig voraussehen, bei welchen Sätzen Verständnisschwierigkeiten auftreten würden. Diese hängen nämlich nicht ausschliesslich von der Länge der Sätze ab, sondern weitgehend auch von ihrem Bau und dem Wortschatz. Um von vornherein solche Sätze ausschalten zu können, die das Auffassungsvermögen der Schüler übersteigen, wäre die Bestimmung der subjektiven Informationsmenge eines Satzes wünschenswert. Die durchschnittliche subjektive Infor-

mation eines gegebenen Satzes in einer fremden Sprache zu bestimmen ist aber bisher, soweit mir bekannt ist, nicht möglich. So bleibt man bei der Gestaltung der Übungen auf die Erfahrung angewiesen, die bisweilen leider nicht das Richtige trifft.

Fasst man die Vorteile zusammen, die sich durch den Einbezug des Sprachlabors in den Lateinunterricht ergeben haben, so kann man auf folgende Punkte hinweisen:

- 1 Die Sicherheit in der Formenlehre wird erheblich gesteigert.
- 2 Einzelne grammatische Strukturen, wie z.B. die Umwandlung vom Aktiv ins Passiv, die Konstruktion des praedikativen Gerundivs oder der A.c.I. lassen sich besser einschleifen als mit der konventionellen Methode.
- 3 Die Fähigkeit, die eigenen Leistungen zu kontrollieren, wird auf die Dauer gestärkt.
- 4 Die mündliche Mitarbeit wird reger, weil die Arbeit im Sprachlabor die Schüler vom Buch löst.
- 5 Schüler, die mit dem Lateinischen Schwierigkeiten haben werden, sind relativ früh erkennbar. Mangelnde Konzentrationsfähigkeit, Schwierigkeiten im Umgang mit einer Sprache und geringe geistige Wendigkeit treten nämlich im Labor früher zutage als im konventionellen Unterricht¹⁶, denn durch die Möglichkeit mitzuhören und mitzuschneiden lässt sich die Leistungsfähigkeit, Arbeitsintensität und Arbeitshaltung einzelner Schüler recht objektiv beurteilen, weil diese nicht durch äussere Einflüsse gehemmt sind und man sie unbemerkt beobachten kann.

Eine abschliessende Beurteilung über den Wert, den die Arbeit im Sprachlabor für den Lateinunterricht hat, scheint mir zur Zeit noch nicht möglich, weil die Übungen erst in letzter Zeit auf Grund der bisherigen Erfahrungen überarbeitet worden sind und durchaus noch weiter verbesserungsfähig sind. Zudem ist die Erfahrungsbreite noch viel zu schmal, und man kann auch noch nicht erkennen, wie sich die Arbeit im Sprachlabor auf die Leistungen in der Mittel- und Oberstufe auswirken wird.

Als Problem für die weitere Arbeit stellen sich die Verbesserung der Übungen und die Erweiterung der verwendeten Übungsformen. Man sollte vermehrt Übungen zu demselben Problem mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen herstellen. Hierbei wären zwei Wege gangbar. Welchen man geht, hängt von der Komplexität der Aufgabe ab. Bei zu grosser Komplexität kann man in

¹⁶ Schüler, die im normalen Unterricht gut sind, im Sprachlabor aber weitgehend versagen, sind nach meiner bisherigen Erfahrung eine sehr seltene Ausnahme.

verschiedenen Schritten die einzelnen Aspekte eines Problems üben¹⁷, um diese dann zum Abschluss in einer Übung zusammenzufassen. Ist das Problem weniger verwickelt, kann man mehrere Übungen dazu herstellen, die sich durch die Schwierigkeit, die das Verständnis der Sätze bietet, unterscheiden. Dieses Vorgehen würde zu einer weiteren Individualisierung der Arbeit führen. Weiterhin wäre es wünschenswert, die einzelnen Übungen stärker an Geschichten zu binden und dadurch auch inhaltlich geschlossener zu gestalten. Das würde das Verständnis der Sätze erleichtern, motivierend wirken und die Gefahr einer rein mechanischen Bildung der Formen vermindern. Sicher wäre die Bindung einzelner Übungen oder Übungsgruppen an Geschichten auch eine Möglichkeit, in stärkerem Masse lat.-dt. Übungen ohne zu viele einschränkende Bedingungen zu verwenden. Noch nicht in Angriff genommen habe ich das Problem, den Wortschatz im Sprachlabor zu vermitteln und zu festigen. Der naheliegende Weg, die einfache Übersetzung, wie sie R. Vischer in seinen Wortschatzübungen teilweise verwendet¹⁸, enthält auf der Gymnasialstufe die Gefahr, zu Wortgleichungen zu führen, sei es, dass man den lat.-dt. oder dt.-lat. Weg beschreitet¹⁹. Wahrscheinlich müsste man von Situationen oder bildlichen Darstellungen ausgehen²⁰.

Neben der weiteren Ausgestaltung der Übungen wäre es notwendig, die vorhandenen objektiv auf ihre Wirkung hin zu prüfen, also Testverfahren zu entwickeln²¹, und in einer weiteren Stufe die Leistungen von Klassen, die im Sprachlabor geübt haben, mit denen konventionell geführter Klassen zu vergleichen. Im letzteren Fall wären allerdings die Schwierigkeiten für ein objektives Verfahren dann ganz erheblich, wenn eine einheitliche Doktrin über die Unterrichtsziele nicht vorhanden ist.

Kantonsschule
CH-4500 Solothurn

Joachim Szidat

17 Einen solchen Weg kann man z.B. gut bei der Umsetzung des Aktivs ins Passiv beschreiten. Man kann hier zuerst solche Sätze umwandeln lassen, bei denen das Subjekt ausdrücklich genannt ist, und dann solche, bei denen es aus der Verbform zu erschliessen ist. Abschliessend kann man dann beide Arten zusammen in einer Übung durcharbeiten lassen. Übt man beide Möglichkeiten von Anfang an zugleich, so können nur gute Schüler diese Aufgabe bewältigen.

18 cf. R. Vischer a.a.O., p. 349

19 Natürlich führt auch das jetzige System, Vokabeln dt.-lat. oder lat.-dt. zu lernen, zu Wortgleichungen. Durch das Üben im Sprachlabor würden diese aber noch viel stärker mechanisiert werden und sich noch blockierender als bisher auswirken.

20 Auf solche Wege macht schon R. Vischer a.a.O., p. 350 aufmerksam.

21 Solche Testverfahren erwähnt P. Hodge a.a.O., p. 182. Im kleineren Rahmen wendet sie auch E. Spannagel an. cf. E. Spannagel a.a.O., Heft 2, p. 11.