

ALEKSANDER SZULC

Intensive und extensive Methode im Fremdsprachenunterricht

Die Diskussion über die Frage nach der Zweckmässigkeit sogenannter „intensiven“ Sprachkurse, die auf einer neuartigen Unterrichtsauffassung basieren, ist heute in breiten Kreisen der internationalen Sprachmethodiker genau so rege wie vor zwanzig Jahren. Sowohl die Befürworter wie auch die Gegner der intensiven Methoden scheuen keine Argumente, um ihre Widersacher in die Enge zu treiben. Dabei betrachten die einen die intensiven Methoden als ein Panaceum besonderer Art, das alle Mängel der Ineffektivität anderer Methoden mit einem Schlag heilen würde, die anderen dagegen vertreten die Ansicht, die Intensivkurse liessen sich weder in der Schule noch im Lektorat anwenden nicht zuletzt wegen des Mangels an entsprechend geschulten Kräften.

Verfolgt man aufmerksam die mit Wort und Feder geführten Polemiken, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Diskutanten, die so disparate Meinungen vertreten, sich nicht immer darüber einig sind, was eigentlich unter einer „intensiven“ Methode des Sprachunterrichts zu verstehen sei. Die Befürworter der Intensivkurse verstehen darunter meistens eine Unterrichtsmethodik, die die gesamte Unterrichtszeit bis auf das notwendigste Minimum (als ein solches Minimum wird durchschnittlich die Zeitspanne von etwa drei Monaten genannt) herabzusetzen ermöglicht. Auf der anderen Seite betonen die Gegner der Intensivierung des Sprachunterrichts die beachtliche Steigerung an täglichen Unterrichtsstunden, die sowohl für den Studierenden als auch für den Lehrer eine oft unerträgliche Belastung darstellt, und ziehen daraus den Schluss, dass Intensivkurse unter keinen Umständen weder in der Schule noch im Lektorat Anwendung finden könnten, und daher für Spezialkurse vorbehalten werden müssten.

In den oft sehr hitzigen Auseinandersetzungen übersehen die Diskutanten oft eine wichtige Tatsache, nämlich die genaue Präzisierung und Klarstellung des Begriffs der Intensität selbst.

Die Ursache dieser ungewöhnlichen Situation ergibt sich aus der Tatsache, dass die in der Polemik Begriffenen die Lösung des Problems

vor allem auf der Ebene der Praxis suchen, ohne sich auf eine übergeordnete Theorie zu stützen. Eine derartig falsche Auffassung von der Rolle der Praxis musste sich schliesslich als verhängnisvoll erweisen und diese eher herabwürdigen als ins rechte Licht setzen. Besteht doch die Aufgabe der Praxis in der Verifizierung oder Ablehnung von Arbeits-hypothesen und wissenschaftlichen Theorien. Daher müssen jeder Verifizierung theoretische Erwägungen vorausgehen, sowie eine präzise Festlegung der zur abstrakten Spekulation notwendigen Kategorien.

Die Idee des intensiven Sprachunterrichts erwuchs auf dem Boden der seit Jahrzehnten bekannten „direkten“ (natürlichen) Methode. Doch sie unterscheidet sich von ihr, indem sie eine höhere Etappe der Entwicklung darstellt. Basierte die traditionelle direkte Methode auf den Errungenschaften der Psychologie des 19. Jh., so ist die intensive Methode das Ergebnis eines aktiven Beitrags der modernen Sprachwissenschaft zur Fremdsprachendidaktik. Das einzig gemeinsame beider Methoden ist die Tatsache, dass sie die Sprache durch Aneignung von reflektorisch bedingten Fertigkeiten (habits) lehren und nicht durch metasprachliche Reflexion. Somit verzichten beide Methoden auf das aus der Tradition der lateinischen Grammatik hervorgegangene Auswendiglernen von Paradigmen und Vokabeln, was statt zur Beherrschung der gesprochenen Sprache, zu grammatischen Überlegungen führt.

Einer der ersten Sprachwissenschaftler, die sich theoretisch mit dem Problem der syntagmatischen Spracherlernung auseinandersetzten, war Bloomfield¹. Bereits 1933 stellte er fest, dass „... the thousands of morphemes and tagmemes of the foreign language can be mastered only by constant repetition“². Damit begründete Bloomfield theoretisch, indem er sich auf die behavioristische Theorie stützte, was vor ihm Berlitz (1852—1921) und seine Schule intuitiv erfasst hatten. Bloomfields Worte bleiben jedoch beinahe ein Jahrzehnt lang unbeachtet, vor allem in den Kreisen der amerikanischen Mittelschullehrer³. Dieser Zustand würde sich wahrscheinlich bis auf den heutigen Tag nicht geändert haben, hätte die Kriegssituation nach 1941 nicht dazu beigetragen, dass

¹ BLOOMFIELD *Introduction to the Study of Language*. New York 1914; *Language*. New York 1933; *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore 1942.

² BLOOMFIELD, *Language*, S. 507.

³ BLOOMFIELD hat diese Situation vorausgesehen. Bereits 1925 sagte er in „*Why a Linguistic Society*“, *Language* 1/1925, S. 1—5: „Our schools are conducted by persons who, from professors of education down to teachers of the classrooms, know nothing of the results of linguistic science, not even the relation of writing to speech or of standard language to dialect. In short, they do not know what language is, and yet must teach it, and in consequence waste years of every child's life and reach a poor result“.

strukturell gerichtete Sprachwissenschaftler zur Ausarbeitung eines neuen, effektiveren Programms des Fremdsprachenunterrichts aufgefordert wurden, vor allem aber, was recht charakteristisch ist, für „unusual languages for which teaching materials were woefully insufficient“⁴. Mit diesem Augenblick hört an sich der Streit auf, ob man die Fremdsprache syntagmatisch oder paradigmatisch unterrichten sollte, und die Aufmerksamkeit der Forscher konzentriert sich seitdem mehr und mehr auf die Ausarbeitung einer zweckdienlichen Zusammenstellung von syntagmatischen Strukturen.

In Anbetracht der akuten Notwendigkeit entwarf die American Council of Learned Societies, im Hinblick auf die in den USA herrschenden sprachwissenschaftlichen Theorien, doch ohne Rücksicht auf europäische Anregungen, die besonders von den Schülern de Saussures ausgingen, das sog. „Intensive Language Program“, das sich der finanziellen Unterstützung der Rockefeller Foundation erfreute. Dieses Programm sollte als „... an administrative base of operations until after the war“⁵ dienen. Trotz dieser Einschränkung hat es bis auf den heutigen Tag an Gültigkeit nicht eingebüsst und es dient weiterhin als Wegweiser im Bereich der sprachwissenschaftlich orientierten Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Diese Methoden werden selbstverständlich dauernd korrigiert und vervollkommen, gemäss dem jeweiligen Stand der sprachwissenschaftlichen Theorie. Unter den Nachfolgern Bloomfields, die mit ihren Arbeiten die Theorie des Sprachunterrichts bereichert haben, sind neben vielen anderen solche Namen zu nennen, wie Fries, Francis, Hill, Stockwell, Chomsky.

In diesem Zusammenhang erscheint es zweckmässig, daran zu erinnern, dass die europäische Sprachwissenschaft der amerikanischen in Bezug auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts zuvorgekommen ist. So versuchte z.B. bereits 1917 Palmer⁶ die direkte Methode theoretisch zu begründen. Doch erst dank den Errungenschaften der de saussureschen Schule konnte man den entscheidenden Schritt zu einer neuen, linguistisch untermauerten Theorie des Fremdsprachenunterrichts tun. Die allgemeinen Grundlagen für eine solche Theorie gab Réal in einem Artikel mit dem Titel *Linguistique et pédagogie in Mélanges de Linguistique offerts à Ch. Bally*, Genève 1939. Einige seiner Formulierungen antizipieren viele späteren Aussagen amerikanischer Linguisten. In manchen Punkten geht Réal sogar weiter, indem er, sich auf de Saussure stützend, streng zwischen Sprachunterricht auf dem Wege der „langue“ und Sprachunterricht auf dem Wege der „parole“ unterscheidet:

⁴ CARROLL *The Study of Language*. Cambridge, Mass. 1953, S. 173.

⁵ CARROLL, op. cit., S. 173.

⁶ PALMER *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London 1917.

„Quoiqu'il en soit, la classification des formes et des rapports ne peut être basée que sur la notion saussurienne de la «langue», mais nous estimons que l'enseignement vivant doit être fondé sur celle de la «parole»" ⁷.

Weiterhin führt er aus:

„Passer de la règle à l'exemple, c'est mettre la charrue devant les boeufs" ⁸.

Wir sehen also, dass die Schule de Saussures als eine der ersten linguistischen Schulen die Grundlagen einer wissenschaftlichen Sprachunterrichtstheorie geschaffen hat und aktiv an die Ausarbeitung einer sprachwissenschaftlich orientierten Methodik herantrat.

Leider hat der Krieg, der in den Jahren 1939—1945 Europa erschütterte einen hemmenden Einfluss auf die weitere Entwicklung linguistischer Sprachunterrichtsmethoden ausgeübt. Nach Kriegsende war die Vorherrschaft der amerikanischen Linguistik auf diesem Gebiet bereits eine anerkannte Tatsache. Erst in den letzten Jahren beginnt die europäische Sprachwissenschaft wieder eigene Methoden des Fremdsprachenunterrichts zu entwickeln.

Die Diskussion zum Thema der Intensivierung des Sprachunterrichts, die neuerdings so viele europäische Methodiker passioniert, ist allerdings ein Abglanz jener Polemiken, die in den USA in den 40er Jahren geführt wurden. Schon damals behauptete man, besonders in populärwissenschaftlichen Artikeln, dass das „Intensive Language Program“ Wunder wirken könne⁹. Man sprach und schrieb sogar davon, dass man dank der neuen Methode eine Fremdsprache in einigen Wochen, ja sogar in einigen Tagen zu erlernen fähig wäre¹⁰. Doch die Praxis hat bis jetzt solche Thesen ad absurdum geführt. Daher sind die von vornherein skeptisch eingestellten amerikanischen Mittelschullehrer zu der Ansicht gelangt, dass sich die intensive Methode unter keinen Umständen für den Schulunterricht eigne¹¹.

Die Ursache für diesen Zustand ist darin zu sehen, dass sich die intensiven Kurse von Anfang an von der berlitzschen Tradition nicht zu befreien vermochten. Noch heute kann man an amerikanischen Universitäten Sprachunterrichtsmethoden begegnen, die nur zu sehr an die traditionellen Methoden der Berlitzschule erinnern. Wir ersehen daraus, dass nicht alle amerikanischen Sprachlehrer ihre Unterrichtsmethodik

⁷ REAL *Linguistique et pédagogie* in *Mélanges de Linguistique offerts à Ch. Bally*. Genève 1939, S. 65.

⁸ REAL, op. cit., S. 65.

⁹ CARROLL, op. cit., S. 176.

¹⁰ CARROLL, op. cit., S. 176.

¹¹ CARROLL, op. cit., S. 177.

in Übereinstimmung mit den neuesten linguistischen Theorien bringen. Die meisten von ihnen vertrauen noch heute vor allem auf ihre praktischen Erfahrungen. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass die deskriptive Sprachwissenschaft noch nicht alle Probleme der Intensivierung zu lösen vermochte. Als der Gedanke der Intensivierung, worunter man zunächst lediglich eine Beschleunigung des Aneignungsprozesses der Sprachfertigkeit verstand, aufgeworfen wurde, ging ihm keine fertige Theorie voraus. Trotzdem gebührt der amerikanischen Sprachwissenschaft das Verdienst, als erste das Prinzip der Intensivierung und der Repetition der Strukturen durch das Auswechseln einzelner Elemente konsequent eingeführt zu haben. Das bedeutet, dass man aufhörte, syntagmatisches Sprachmaterial zufällig zusammenzustellen, sondern, es nach sprachwissenschaftlich gewonnenen Prinzipien ordnet und so oft wiederholt, bis sich beim Lernenden die entsprechenden reflektorischen Fertigkeiten entwickelt haben, die ein ungehindertes Kodieren des lexikalischen Vorrats im Rahmen einer bestimmten Struktur ermöglichen.

Die traditionelle sog. „direkte“ Methode überliess den Aufbau der Strukturen dem Zufall. Die einzige Richtlinie war dabei die Situation. So empfahl z.B. die Berlitzsche Schule das Sprachmaterial mit einer Einführung in die unmittelbare Umgebung zu beginnen, also praktisch mit dem Klassenraum, obwohl die auf diese Weise gewonnenen Strukturen keine grosse Generativität hatten und sich ausserdem bei späterer Anwendung der Sprache als völlig nutzlos erweisen konnten. Die Überbetonung des Situationellen Aspekts machte einen rationellen Aufbau der Strukturen nach dem Prinzip der Auswechselbarkeit, welches die Voraussetzung für die Entstehung der Matrize bildet, unmöglich. Indem man die Frequenz des Auftretens der entsprechenden Strukturen dem Zufall überliess, wurde die Unterrichtszeit bedeutend verlängert. Auf diese Weise erreichte man lediglich eine Annäherung an die „natürliche“ Methode der Sprachaneignung, ähnlich der beim Kinde. Leider übersah man dabei, dass — abgesehen von der sprachlichen Interferenz¹² der das Kind im allgemeinen nicht ausgesetzt ist, das Verhältnis der Bombardierung mit Sprachstrukturen beim Kind, das sich die Sprache in einheimischer Umgebung aneignet, und beim Erwachsenen, der die Sprache in anderssprachiger Umgebung erlernt, sich wie zumindest 1000 : 1 verhält.

Seit der Berufung des „Intensive Language Program“ gingen die Bemühungen sowohl der Sprachunterrichtsmethodiker wie auch der

¹² SZULC *Teoria lingwistyczna a nauczanie języków obcych*. Języki Obce w Szkole, 4/1960, S. 338—346.

reinen Sprachwissenschaftler dahin, diesem Zustand abzuhelpfen. Doch bewirkte eine mangelhafte Kenntnis der Theorie der Intensivierung, dass man zunächst die Lösung lediglich in einer Steigerung der Bombardierungen mit den Strukturen der Fremdsprache suchte, und das Problem der Intensivierung des Sprachmaterials beiseite liess.

Die Bezeichnung *intensiv* muss daher denjenigen Sprachunterrichtsmethoden abgesprochen werden, die durch eine Vergrößerung der Zahl der Unterrichtsstunden die mangelhafte Intensivierung des Sprachmaterials auszugleichen versuchen. Solche Methoden müssen als *extensiv* bezeichnet werden.

Die Tatsache, dass die direkte Methode und überhaupt der „oral approach“, um Erfolg zu haben, eine bedeutende Steigerung der Zahl der Unterrichtsstunden erfordern, ist seit langem beobachtet worden. Daher die Überzeugung der meisten Schulmethodiker, dass die hier notwendige Extensivierung in normalen Schulverhältnissen nicht durchführbar sei. Anstatt diese Extensivierung der Unterrichtszeit durch eine Intensivierung des Sprachmaterials zu ersetzen, griffen die Schulmethodiker in den meisten Ländern nun aber zur sog. kombinierten Methode, die dem Übel der Extensivierung durch metalinguistische Erwägungen und halbphilologische Studien abzuhelpfen sucht. Dabei liegt die Lösung in einer richtigen Zusammensetzung der sprachlichen Strukturen und in der gleichzeitigen Steigerung der Revisionsfrequenz durch zweckmässige Anwendung entsprechender Apparatur. Anders ausgedrückt: die Extensivität des sprachlichen Kontakts wird durch die Intensivierung des Materials ersetzt und dadurch die Zahl der Unterrichtsstunden auf ein in der Schule angemessenes Mass reduziert.

Welcher ist nun der sicherste Weg zur Intensivierung des Sprachmaterials? Die amerikanische Descriptive Linguistics, die das Problem als erste aufwarf, hat bis auf den heutigen Tag das Problem des Aufbaus der Strukturen im Sprachunterricht, der eine unerlässliche Vorbedingung für die Intensivierung des Sprachmaterials ist, theoretisch nicht gelöst. Vor allem wurde das Problem der geschlossenen und offenen Strukturen und des sozialgebundenen semantischen Wertes nicht erörtert. Dabei sind das die entscheidenden Punkte, die die zu entwickelnde Fähigkeit des Kodierens bestimmen.

Diejenigen Strukturen, die in Form von Kodierungsmustern (Matrizen) vom Studierenden als reflektorische Fertigkeit beherrscht werden müssen, nennen wir *generative Strukturen*. Eine generative Struktur ermöglicht, dank der Auswechselbarkeit ihrer Glieder, das Bilden (Generieren) neuer (derivativer) Strukturen nach dem gleichen Modell. Nun ist aber, was viele Sprachunterrichtsmethodiker übersehen, der

Grad der potenziellen Generativität bei den einzelnen Strukturen unterschiedlich. Gehen wir nun von der Annahme aus, dass die Sprache ein System von Strukturen ist, die sich durch unterschiedlichen Freiheitsgrad auszeichnen dann müssen wir feststellen: je geschlossener die Struktur (des semantischen Plans), um so grösser ihre potenzielle Generativität.

So ist z.B. das generative Feld, also die Summe von derivativen Strukturen, die eine Grundstruktur (Matrize) durch Auswechseln von einzelnen Elementen zu generieren vermag, einer komplizierten morpho-syntaktischen Struktur (z.B. eines Satzes) immer kleiner als das generative Feld einer einfacheren Struktur (z.B. einer Phrase).

Dabei muss noch ein Moment berücksichtigt werden, das oft übersehen wird, nämlich das Verhältnis des generativen Feldes zum semantischen Feld, also der Summe von semantischen Einheiten, die eine Struktur zu generieren vermag. So ist z. B. das generative Feld eines Idioms oder einer Redewendung an sich dem einer morpho-syntaktisch verwandten generativen Struktur gleich. Sobald wir jedoch die semantischen Felder beider Strukturen untersuchen, werden wir feststellen, dass der semantische Wert des Idioms konventionell ist. Diese soziale Gebundenheit des semantischen Wertes eines Idioms oder einer Redewendung bewirkt, dass die potenzielle Generativität der idiomatischen Struktur vom Standpunkt ihrer Verwendbarkeit aus gesehen von sehr beschränktem Wert ist. Mit anderen Worten: die Generativität eines Idioms oder einer situationeilen Redewendung ist praktisch gleich Null.

Diese Tatsache ist von vielen Sprachunterrichtspraktikern des öfteren beobachtet worden. Sie wurde aber theoretisch nicht in ihrem ganzen Umfang ausgewertet. Dies hatte zur Folge, dass viele Methodiker des Fremdsprachenunterrichts häufig dazu neigen, sei es die Wichtigkeit der generativen Strukturen („angewandte“ Grammatik), sei es den Wert der Situationsgespräche zu überschätzen.

Im ersten Fall führt es dazu, dass der Schüler zwar die Kodierungsregeln beherrscht, doch im Bereich der offenen Sprachstrukturen eigene Idiome und stehende Redensarten in die Fremdsprache kodiert, was sich in einer ganzen Reihe von sog. Interferenzfehlern äussert (ein typisches Beispiel aus dem Bereich der polnischen Interferenz wäre der Satz „der Anzug liegt ausgezeichnet“: poln. „ubranie leży doskonale“ statt dem zu erwartenden „der Anzug sitzt ausgezeichnet“).

Im zweiten Fall führt die Überbetonung des Semantischen dazu, dass dem Schüler von vornherein die Möglichkeit eines planmässigen Aufbaus der generativen Strukturen genommen wird. Ein so unterrichteter Schüler wird die auswendig gelernten idiomatischen Strukturen nur

in genau derselben Situation anwenden können, für die er sie gelernt hat und er wird nicht fähig sein, die auswendig gelernten Strukturen nach Bedarf umzuwandeln.

Bei der künftigen Programmierung eines wirklich intensiven Sprachunterrichts (wobei unter Intensivierung vor allem die strukturelle Einordnung des Sprachmaterials zu verstehen ist) wird man also sehr genau das Verhältnis der nichtidiomatischen, generativen Strukturen zu den idiomatischen (situationellen) abwägen müssen.

Nun ist aber der Schüler im ersten Stadium des Unterrichts verständlicherweise nicht imstande die zahlreichen und unterschiedlich konstruierten idiomatischen Redewendungen strukturmässig zuzuordnen. Dies ändert aber nichts an der Tatsache, dass er ohne diese Strukturen nicht einmal das einfachste Gespräch führen kann.

Als Beispiel sei hier die deutsche Struktur „ich hätte gern“ genannt. Ihre Nützlichkeit, besonders bei Einkäufen, dürfte keinem Zweifel unterliegen. Doch ihre strukturmässige Zuordnung kann erst in dem Augenblick geschehen, in dem der Schüler die zeitlichen Oppositionen („ich habe“ : „ich hatte“ : „ich hätte“) im Deutschen kennengelernt hat. Dies kann aber schwerlich in einer der ersten Unterrichtsstunden geschehen, da sonst zu viele andere, viel einfachere Strukturen, ihre Zuordnung missen würden. Die einzige Lösung scheint also die zu sein, dass man in der ersten Phase des Unterrichts neben der Einübung von generativen Strukturen noch die für eine einfache situationsgebundene Unterhaltung notwendigen idiomatischen Strukturen (am besten in Form eines Dialogs) erlernen lässt. Da diese Strukturen wie bereits betont wurde, im Anfangsstadium des Unterrichts strukturmässig noch nicht zugeordnet werden können, muss man zu ihrer Versinnbildlichung zu einer situationsmässigen (nicht strukturellen) Übertragung in die Muttersprache des Schülers greifen (z.B. dt. „Ich hätte gern“ : poln. „poproszę“). In diesem Falle spielt die Muttersprache der Fremdsprache gegenüber die Rolle einer *Metasprache*.

Die Situationsidiome ermöglichen eine sprachliche Kommunikation bereits in einem sehr frühen Stadium der Sprachbeherrschung, doch darf dabei die Rolle der generativen Strukturen nicht übersehen werden. Wenn nämlich die nichtgenerativen Strukturen die unmittelbare Kommunikation ermöglichen, so sind die generativen Strukturen in erster Linie unerlässlich für die Entwicklung der reflektorischen Tätigkeit des Kodierens.

Eine so verstandene intensive Methode ist in der Praxis nur möglich mit Hilfe eines auf diesen Grundlagen bearbeiteten Unterrichtsbuches. Wenn nämlich nicht das Unterrichtsbuch die Methode bestimmt, dann stört es den Unterricht mehr, als es ihm helfen würde. Daher entbehrt

die von einigen Schulmethodikern vertretene Ansicht, dass man die Wahl der Unterrichtsmethode dem Lehrer, ungeachtet der vom Unterrichtsbuch vertretenen Methodik, überlassen könnte, jeglicher theoretischen Begründung.

Die intensive Methode wird am wenigsten konsequent dort durchgeführt, wo der Ausländer die Sprache an Ort und Stelle lernt (z.B. im Englischunterricht, den ausländische Studenten in den USA oder in Grossbritannien gemessen). Dies ist durchaus verständlich, denn ein in einer bestimmten sprachlichen Umgebung lebender Ausländer unterliegt in der Zeit zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden einer ununterbrochenen zusätzlichen Bombardierung mit sowohl auditiven wie graphischen Strukturen dieser Sprache. Auf diese Weise werden einerseits die bereits während des Unterrichts kennengelernten Strukturen sozusagen automatisch verstärkt und andererseits wird der Grund zur Aufnahme und Automatisierung der noch zu lernenden Strukturen vorbereitet. Diese Sachlage wird mit einem Schlag dort anders, wo die Erwerbung einer Fremdsprache in einer völligen Isolierung von der gegebenen Sprachgemeinschaft geschieht. Hierbei wird der Lernprozess dadurch kompliziert, dass der Schüler ausserhalb des Unterrichts nur in einer sehr beschränkten Masse auf eine nicht bewusste Verstärkung der im Unterricht gewonnenen Strukturen rechnen kann. Alle sogenannten auditiven bzw. audio-visuellen Hilfsmittel wie Radio, Schallplatte, Film, Fernsehen und selbst das Sprachlabor sind letzten Endes nur eine Substitution der sprachlichen Wirklichkeit. Unter solchen Verhältnissen kann selbst der kleinste theoretische Fehler, wie z.B. ein wenig zweckmässiger Aufbau der Strukturen, die Stundenzahl beeinflussen, die zur Beherrschung der Sprache notwendig ist.

Aus diesen Gründen können wir schwerlich ein monostrukturelles Lehrbuch als intensiv bezeichnen. Ein solches Lehrbuch berücksichtigt nämlich die Interferenz von Seiten der Muttersprache nicht. Es kann seine Rolle lediglich dort erfüllen, wo der Unterricht durch einen unmittelbaren Kontakt mit der gegebenen Sprachgemeinschaft verstärkt wird. Dagegen muss es dort versagen, wo eine konsequent durchgeführte Intensivierung des Sprachmaterials eine unumgängliche Voraussetzung für den Erfolg der intensiven Methode ist. Wir sehen also, dass die Intensivität einer Sprachunterrichtsmethode in erster Linie durch das Lehrbuch bestimmt wird.

Zum Schluss muss noch die Frage beantwortet werden, ob das intensive Lehrbuch und die intensive Methode in der Schule und im Universitätssektor Anwendung finden können. In Anbetracht des hier bereits Ausgeführten drängt sich folgende Antwort auf: sie können nicht nur Verwendung finden, sondern sie sollten vielmehr alle

anderen Methoden ablösen. Das bedeutet natürlich nicht, dass man durch die Intensivierung des Sprachmaterials die für den Sprachunterricht bestimmte Zeit besser, zweckmässiger und ökonomischer wird auswerten können.

Da das Postulat nach einer Repetition der Strukturen bis zur Herausbildung der gegebenen Matrize in einer grösseren Gruppe lediglich bei Anwendung eines Sprachlabors realisierbar ist, wird eine volle Durchführung der intensiven Methode nur dort möglich, wo ein solches Labor existiert. Dies ändert selbstverständlich nichts an der Tatsache, dass ohne ein intensives Lehrbuch (und ein ideales intensives Lehrbuch wird erst ein programmiertes Lehrbuch sein) keine Rede von einem intensiven Sprachkursus sein kann, selbst in einem noch so gut ausgestatteten Labor.

In den letzten zwanzig Jahren haben die sogenannten intensiven Sprachunterrichtsmethoden einen langen Entwicklungsweg durchgemacht. Dieser führte von einer auf zufälligen Sprachstrukturen aufgebauten extensiven Methode zu einer immer besser sprachwissenschaftlich untermauerten Intensivierung des Sprachmaterials. Das Endziel, das seine Erfüllung in einem programmierten Lehrbuch finden dürfte, wird durch das Zusammenspiel folgender Faktoren bestimmt, nämlich: 1. die Reduktion des Sprachmaterials auf Strukturen mit grösster Generativität, 2. eine experimentell festgelegte Anzahl von Repetitionen, 3. eine zweckmässige Auswahl von Übungen zur Neutralisierung der Interferenz und 4. eine zweckmässige Auswahl von Situationsidiomen. Die Erfüllung dieser Voraussetzungen dürfte einen Wendepunkt in der Geschichte des Sprachunterrichts darstellen.