

Die Wirksamkeit audiovisueller und konventioneller Fremdsprachmethoden

Autor(en): **Kaufmann, Franz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **58 (1971)**

Heft 1

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-525974>

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.

Anmerkungen

- ¹ Landmann Michael: Philosophische Anthropologie. Berlin 1969. S. 148 ff.
- ² Gehlen Arnold: Anthropologische Forschung. Hamburg 1961.
- ³ Portmann Adolf: Zoologie und das neue Bild des Menschen. Hamburg 1951.
- ⁴ Roth Heinrich: Begabung als Problem der Forschung. In: Roth Heinrich (Hrsg.): Erziehungs-

wissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover 1967, S. 200—213.

- ⁵ Rempelin Heinz: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München/Basel 1958.
- ⁶ Getmann G. N.: Intelligente Kinder durch Erziehung. Freiburg i. Br. 1967.
- ⁷ Vgl. zum Beispiel: Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts, Kamps päd. Taschenbücher, Nr. 39, o. J.

Die Wirksamkeit audiovisueller und konventioneller Fremdsprachmethoden*

Franz Kaufmann

Im Schuljahr 1967/68 wurde an der Unterrealschule Luzern (Unterstufe des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums) in einer ersten Klasse versuchsweise mit audio-visuellem Unterricht begonnen. Nach Ablauf der ersten Versuchsperiode (1 $\frac{1}{3}$ Jahre) stellte sich die Frage, ob im darauffolgenden Schuljahr die Versuche fortgesetzt werden sollten. Ein Vergleich der Wirksamkeit der beiden Methoden drängte sich auf. Er schien um so eher möglich, als sechs Parallelklassen bestehen, in denen störende Faktoren weitgehend dadurch ausgeschaltet sind, daß es sich durchwegs um Mittelschüler handelt, die aufgrund einer Aufnahmeprüfung aus der 5. oder 6. Primarklasse übergetreten sind.

1. Die Vergleichsgruppen

Die Versuchsgruppe besteht aus den 24 Schülern der Klasse, die nach der audiovisuellen Methode unterrichtet wurde (Ka). Die Vergleichsgruppe (Kk) besteht aus Schülern dreier Parallelklassen mit konventionellem Unterricht. Wir mußten uns auf drei Klassen beschränken, da die Durchführung einer Testreihe sehr aufwendig ist.

Ka

n = 24

Alter (bei Versuchsbeginn) ca. 12 Jahre.

6. Schuljahr (alle Probanden sind nach dem 5. Schuljahr übergetreten).

Geschlecht: Knaben

Kk

n = 77 – 81

(Die Zahl der Probanden ist infolge einzelner

Absenzen nicht bei allen Testergebnissen identisch)

12–13 Jahre

$\frac{2}{3}$ der Probanden stehen im 6., $\frac{1}{3}$ im 7. Schuljahr (Übertritt an die Mittelschule ist nach der 5. oder 6. Primarklasse möglich).

2 Vergleichsklassen Knaben

1 Vergleichsklasse gemischt

(14 Mädchen, 13 Knaben)

2. Unterrichtsmethoden

Es handelt sich um Unterricht in Französisch als erster Fremdsprache. Offizielles Lehrmittel ist G. Mauger, Cours de langue et de civilisation françaises¹.

Um der Versuchsgruppe den späteren Übergang zum konventionellen Lehrmittel zu erleichtern, wurde als audiovisuelle Methode die Adaptation audio-visuelle de l'école pratique de l'Alliance française² gewählt, die sich im grammatikalischen und lexikalischen Aufbau weitgehend an das offizielle Lehrmittel hält. Es kann hier nicht der Ort sein, die Qualität dieses Lehrgangs – gegen den einiges einzuwenden wäre – zu beurteilen. Auf eine wesentliche Schwäche muß allerdings hingewiesen werden: Er begnügt sich über mehrere Lektionen hinweg – ebenso wie Mauger – mit einem dürftigen Verbenbestand und bietet daher für den audiovisuellen Unterricht gerade auf der Stufe der Exploitation über weite Strecken wenig

* Mit freundlicher Erlaubnis abgedruckt aus: «Das Sprachlabor», Heft 4, Dez. 69. Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M.

Handlungsabläufe, so daß er weitgehend im rein Deskriptiven steckenbleibt. Dieser Mangel fällt vor allem bei einem Vergleich mit den von Credif erarbeiteten audiovisuellen Lehrgängen Voix et Images de France³ und Bonjour Line⁴ auf.

Für unsern Vergleich ist die Übereinstimmung der beiden Lehrmittel von Vorteil: da derselbe Stoff nach verschiedenen Methoden gelehrt wurde, lassen Leistungsunterschiede eher auf unterschiedliche Wirksamkeit der Methode schließen.

Die den Versuchsgruppen zur Verfügung stehende Unterrichtszeit betrug je fünf Wochenstunden zu 45 Minuten. Der Stoff der Lektionen 1–25 (die Adaptation audio-visuelle umfaßt nur diese Lektionen) waren bis Ende des 1. Trimesters des 2. Schuljahres zu bewältigen. Die Vergleichsprüfungen wurden am Ende dieser Unterrichtszeit (1 Jahr und 4 Monate) vorgenommen.

Konventionelle Methode

Die drei Fachlehrer der Vergleichsklassen unterrichteten aufgrund des Lehrmittels, ohne besondere Instruktionen. Es stand ihnen ein audioaktives Sprachlabor mit 14 Plätzen zur Verfügung. Eine gewisse Übereinkunft besteht im Lehrkörper bezüglich der Methode der Aussprache-Pflege (Methode Guberina)⁵.

Den Unterrichtscharakter näher zu umschreiben, fällt nicht leicht. Es darf nicht verschwiegen werden, daß das, was hier als «konventionelle Methode» der audiovisuellen gegenübergestellt ist, keineswegs ein einheitliches Vorgehen bedeutet; vielmehr ist zu vermuten, daß die Art des Unterrichtens eine beträchtliche Variationsbreite aufweist. Gemeinsam ist den drei Fachlehrern, daß die direkte Methode in ihrem Unterricht vorherrschend ist. Jedenfalls beachten auch sie üblicherweise die Reihenfolge Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben, wie sie sich allgemein als richtig durchgesetzt hat⁶.

Audiovisuelle Methode

Der audiovisuelle Lehrgang wurde – ohne Sprachlabor – im wesentlichen nach den Instruktionen der Herausgeber geboten. Das Vorgehen entspricht weitgehend den vier klassischen Stufen eines CREDIF-Kurses⁷. Der Fachlehrer verfügt über die entsprechende methodische Ausbildung. Die Stufe

der Mémorisation wurde oft etwas verkürzt und vor allem soweit beachtet, als es sich um Handlungsabläufe handelte. Nach sechs Wochen begann die Lektüre, welcher bald auch das Schreiben der Strukturen folgte, jedoch immer erst, nachdem sie mündlich weitgehend «mechanisiert» waren. Gegen Ende des ersten Schuljahres nahmen auch Übersetzungen — vor allem bei Hausaufgaben — einen gewissen Platz ein.

3. Untersuchungsmethode

Ein Vergleich der Wirksamkeit der beiden Methoden bietet hauptsächlich zweierlei Schwierigkeiten:

Die Wahl der Test-Aufgaben

Es ist nicht einfach, die komplexen sprachlichen Fertigkeiten zu erfassen, gilt es doch, Verständnis und Ausdruck, mündliche und schriftliche Beherrschung zu prüfen⁸. Es drängte sich demnach eine gewisse Vielfalt in der Prüfungsgestaltung auf, denn es ging uns ja nicht einfach darum festzustellen, welche Methode «besser» sei; vielmehr interessierte es uns zu erfahren, welche sprachlichen Fertigkeiten nach welcher Methode eher gefördert werden. Die Theorie des audiovisuellen Unterrichts läßt diesbezügliche Vermutungen zu, die sich in den von uns aufgestellten Hypothesen ausdrücken.

Wir haben uns entschlossen, als Vergleichsprüfungen die sechs Aufgaben des ebenfalls von CREDIF ausgearbeiteten Tests C.G.M. 62⁹ zu benutzen, welche in hohem Maß die Erkenntnisse der modernen Sprachtest-Forschung¹⁰ berücksichtigen, und das wissenschaftliche Ansehen der Schöpfer dieses Tests bot uns Garantie für die Güte der Test-Anlage und der Korrektur-Instruktionen. Ihre Ergänzung durch eine Übersetzungsaufgabe schien uns deshalb angezeigt, weil (leider) noch immer eine Großzahl von Aufnahme- und Übertritts-Prüfungen vorwiegend auf Übersetzungen basieren und die Kontrolle dieser besonderen Fertigkeit deshalb von Bedeutung ist.

Bei der Durchführung der Prüfungen haben wir streng darauf geachtet, daß in allen Vergleichsklassen gleiche Prüfungsbedingungen herrschten. Dagegen war es aus zeitlichen Gründen unumgänglich, in einigen

Fällen von den Instruktionen des C.G.M. abzuweichen. Auf diese Abweichungen ist bei der Beschreibung der Prüfungsaufgaben jeweils besonders hingewiesen.

Statistisches

Die Untersuchung sollte zeigen, ob die pro Vergleichsgruppe (Ka und Kk) erreichten Mittelwerte bei den einzelnen Prüfungen abweichen und – wenn ja – ob diese Abweichungen in den Mittelwerten und in der Standardabweichung nur zufällig sind. Dabei ist die Standardabweichung der Population nicht bekannt, d. h. wir wissen nicht, welche Mittelwerte und Abweichungen für unsere Schüler «normal» sind.

Der C.G.M.-Test ordnet die Punktergebnisse jeder Prüfung zuerst in fünf Niveau-Gruppen ein, die der Normalverteilung entsprechen. Der Zweck des Tests liegt ja darin, Schüler verschiedenster Herkunft und Vorbildung in ihren sprachlichen Fertigkeiten zu prüfen und zuverlässig in eine der fünf «Niveau-Klassen» einzuweisen. Da alle unsere Probanden eine ungefähr gleiche Ausbildung genossen, würde die Bewertung nach Niveau jedoch keine genügende Unterscheidung gestatten. Wir sind deshalb von den erreichten Punktzahl-Mittelwerten ausgegangen, was eine feinere Unterscheidung gestattet.

Um uns bei der Beurteilung der Ergebnisse abzusichern, haben wir

- a) die Vergleichsgruppe für konventionelle Unterrichtsmethode so groß gewählt, wie es der Zeitaufwand der Prüfungen gestattete;
- b) bei der Signifikanz-Beurteilung nur jene t-Werte als signifikant betrachtet, die es auf dem 1%-Niveau sind (d. h. es besteht dann eine Wahrscheinlichkeit von 99%, daß die zutage getretenen Unterschiede nicht bloß zufällig entstanden sind);
- c) bei der Berechnung der Signifikanz statt der Normalverteilung die t-Verteilung gewählt, wie es für kleine Stichproben angemessen ist.

Für die Berechnung der geschätzten Standardabweichung haben wir – angesichts der Größe der Vergleichsgruppe Kk – eine Formel gewählt, die die Annahme eines vorläufigen Mittelwertes m gestattet¹¹.

Die Formel lautet also folgendermaßen:

$$\sigma_{\text{est}} = t \sqrt{\frac{\sum f(x_1)^2 - \left(\frac{\sum f x_1}{n_1}\right)^2 \cdot n_1 + \sum f(x_2)^2 - \left(\frac{\sum f x_2}{n_2}\right)^2 \cdot n_2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sigma_{\text{est}} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

4. Die Prüfungsaufgaben¹²

Epreuve I (Compréhension orale)

Der Schüler hört zehn Sätze und muß aus zwölf Bildern das passende zeigen; anschließend folgen vier Fragen, die er mit oui oder non beantworten muß. Die Antwort kann durch Zeigen auf das entsprechende Bild verdeutlicht werden.

Diese Prüfung müßte einzeln aufgenommen werden. Da dies sehr zeitraubend wäre, haben wir die Sätze von einem Sprecher französischer Muttersprache auf Band sprechen lassen. Die Bilder haben wir numeriert und einer Gruppe von je sechs Schülern gleichzeitig vorgelegt. Der Schüler hatte die passende Nummer zu schreiben. Höchste Punktzahl: $10 + (4 \cdot 2) = 18$ P.

Epreuve II (Expression orale)

Dem Schüler wird eine Serie von 16 Bildern vorgelegt; seine Aufgabe besteht darin, in höchstens fünf Minuten die Bildgeschichte zu erzählen. Diese Prüfung wurde genau nach Testvorschrift durchgeführt und ausgewertet.

Auswertung:

- a) Die Punktzahl erfaßt die Häufigkeit und Komplexität der Äußerungen sowie ihre Richtigkeit;
- b) ein Indice d'Expression gibt die Anzahl verständlicher Äußerungen pro Minute;
- c) ein Indice de Correction gibt den Prozentsatz fehlerloser Äußerungen an. Er bewegt sich zwischen 0 und 1 und wurde in unseren Berechnungen der Einfachheit halber mit 10 multipliziert.

Epreuve III (Dictée)

Der Proband hat vier Sätze mit steigendem Schwierigkeitsgrad zu schreiben. Um die Ausgangslage genau gleich zu gestalten, haben wir die Sätze auf Band sprechen lassen und jeden Satz nur einmal wiederholt. Diese Art der Durchführung bedeutete eher eine Erschwerung gegenüber den flexiblen Instruktionen des Tests. Höchste Punktzahl: 13.

IV: Epreuve auditive

Der Schüler hört vom Tonband 22 Zweier-

gruppen von Sätzen, die nur wenig voneinander abweichen oder identisch sind (Minimalpaar-Sätze). Der Schüler muß angeben, ob sie sich unterscheiden. (Beispiel: Il est énorme. Il était morne). Durchführung und Auswertung genau nach Vorschrift. Höchste Punktzahl: 27.

Epreuve V (Compréhension écrite)

a) Der Schüler muß aus drei vorgegebenen Ergänzungen zu einem Satz die richtige auswählen (6 Sätze).

b) Der Schüler liest zwei Geschichten; zu jeder werden vier Fragen gestellt, deren Beantwortung das Verständnis des Gelesenen voraussetzt.

Durchführung nach Vorschrift. Höchste Punktzahl: 15.

Epreuve VI (Expression écrite)

Der Schüler hat eine kleine Geschichte in vier Bildern vor sich, die er schriftlich erzählen soll. Durchführung und Bewertung nach Vorschrift.

VII: Übersetzung

Diese Prüfung gehört nicht zur Gruppe der C.G.M.-Testaufgaben. Der Schüler hat einen zusammenhängenden deutschen Text zu übersetzen, der jede der wichtigen grammatikalischen Schwierigkeiten enthält. Erfasst werden nicht die Gesamtzahl der Fehler, sondern lediglich die erwähnten Schwierig-

keiten je einmal. Das ergab 34 mögliche Irrtümer. (Eine frühere Untersuchung hat – bei gleicher Untersuchungsanlage – gezeigt, daß eine hohe Korrelation [0,81] besteht zwischen der allgemeinen Fehlerzahl und der Zahl der erfaßten grammatikalischen Verstöße.)

5. Hypothesen

Aufgrund methodischer Überlegungen vermuteten wir, daß die Gruppe Ka in den Prüfungen I, II (+ Indice d'Expression) und IV signifikant besser abschneiden würde. Der Gruppe Kk muteten wir bessere Leistungen in Expression écrite und Traduction zu. Indice de correction, Dictée und Compréhension écrite – so vermuteten wir – dürften kaum wesentliche Unterschiede in den Mittelwerten ergeben.

Wir stellten demnach folgende Hypothesen auf:

(Ma = Mittelwert von Ka; Mk = Mittelwert von Kk)

I (Compréhension orale)	$Ma - Mk > 0$
II (Expression orale)	$Ma - Mk > 0$
Indice d'Expression	$Ma - Mk > 0$
Indice de Correction	$Ma - Mk \geq 0$
III (Dictée)	$Ma - Mk \geq 0$
IV (Epreuve auditive)	$Ma - Mk > 0$
V (Compréhension écrite)	$Ma - Mk \geq 0$
VI (Expression écrite)	$Ma - Mk < 0$
Traduction	$Ma - Mk < 0$

6. Ergebnisse

Epreuve	n _a	n _k	M _a	M _k	σ _{test}	t
I	24	80	6,33	7,41	3,10	-1,5
II	24	80	12,7	11,45	6,29	0,85
IdE	24	80	4,96	3,66	1,43	3,92
IdC	24	80	4,33	4,83	1,98	-1,08
III	24	78	5,91	6,47	1,84	-1,30
IV	24	77	14,54	15,41	4,62	-0,80
V	24	79	7,41	7,78	2,07	-0,76
VI	24	78	4,7	5,28	2,26	-1,09
Traduction	24	81	12,54*	10,58*	5,19	1,62

* Fehlerzahl. Leistungen von Kk besser!

Die kritischen Werte von t betragen:
auf dem 1 %-Niveau

(100 Freiheitsgrade) ± 2,626

auf dem 5 %-Niveau

± 1,984

Die Tabelle zeigt, daß die Gruppe mit konventionellem Unterricht in sämtlichen Prüfungen außer II und Indice d'Expression bessere Resultate erzielt hat. Dabei sind die

Unterschiede bei den Prüfungen I, III und Traduction beträchtlich. Statistisch ist aber nur ein Unterschied auf dem 1 %-Niveau signifikant: Die Schüler mit audiovisuellem Unterricht weisen eine größere Häufigkeit der mündlichen Äußerungen auf, d. h. sie äußern in gleicher Zeit mehr Ideen als ihre Kollegen. Allerdings ist dabei zu bedenken, daß der Prozentsatz richtiger Äußerungen niedriger ist. Erstaunlich ist, daß die Gruppe Ka weder in der Compréhension orale noch in der Epreuve auditive besser abschneidet, doch sind diese Unterschiede nicht signifikant.

7. Zur Interpretation der Ergebnisse

Insgesamt gesehen, wirkt das Ergebnis unserer Untersuchung eher ernüchternd: von den von uns aufgestellten Hypothesen läßt sich nur halten, daß Schüler mit audiovisuellem Unterricht eine größere Häufigkeit des mündlichen Ausdrucks aufweisen. Diese Hypothese darf als erhärtet gelten, haben wir doch sehr hohe statistische Anforderungen gestellt.

Bei der weiteren Interpretation unserer Ergebnisse müssen unbedingt die folgenden Einschränkungen beachtet werden:

a) Wegen der kleinen Gruppen waren wir gezwungen, strenge Anforderungen an die Signifikanz eines Unterschiedes zu stellen. Alle nicht-signifikanten Unterschiede können zufällig entstanden sein.

b) Unsere Testaufgaben haben – so vielgestaltig sie auch waren – nicht alle Aspekte sprachlichen Könnens berücksichtigt und erfaßt, so etwa die Qualität der Intonation, die bei Schülern mit audiovisuellem Unterricht eher besser sein dürfte.

c) Die vorliegenden Ergebnisse gelten natürlich nur für Kinder im Alter von 12 bis 14 Jahren; über eventuelle geschlechtsspezifische Unterschiede sagt unsere Untersuchung nichts aus.

d) Unsere Probanden sind Gymnasiasten; es ist zu vermuten, daß diese Schüler mit ihrem ausgeprägten Bedürfnis nach intellektueller Durchdringung des Lernstoffes und einem entsprechenden Verlust spielerischer Lernbereitschaft schlechter auf die audiovisuelle Methode ansprechen als ein Volksschüler.

e) Wir vermuten, daß die Wahl des audiovisuellen Lehrmittels nicht ohne Einfluß auf die Resultate blieb, d. h. diese wären viel-

leicht anders ausgefallen, hätten wir einen andern Lehrgang gewählt.

Gerade die beträchtlichen Einschränkungen, die wir in der Interpretation der Ergebnisse machen mußten, zeigt, wie wünschbar ähnliche Leistungsvergleiche wären. Tatsächlich haben beispielsweise die Untersuchungen von Jeanneret teilweise andere Resultate erbracht¹³.

¹ Hachette, Paris.

² Hachette, Paris.

³ *Voix et Images de France, réalisé par le Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français*. Didier, Paris. o. J.

⁴ *Bonjour Line, Méthode d'enseignement du français aux enfants de 8 à 11 ans, réalisé par le CREDIF*. Didier, Paris 1963.

⁵ P. Guberina u. a., «Correction de la prononciation des élèves qui apprennent le français». Sonderabdruck aus *Revue de Phonétique Appliquée* 1965, Nr. 1.

⁶ R. Lado, *Modernes Sprachunterricht*. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. Hueber, München (1967) 1969, S. 77.

⁷ *Voix et Images de France, livre du maître*; a. a. O., S. XII—XVII.

⁸ Siehe dazu: F. Leisinger, *Elemente des neu-sprachlichen Unterrichts*. Klett. Stuttgart 1966, S. 119.

⁹ *Test C. G. M. 62. Pour apprécier le niveau des connaissances linguistiques*, Réalisation du CREDIF. Didier, Paris.

¹⁰ Zur Problematik der Sprachtests: R. Lado, a. a. O., S. 214 ff.

¹¹ Henrysson, Haseloff, Hoffmann, *Kleines Lehrbuch der Statistik*. Berlin 1960, S. 112—115.

¹² Die nachfolgenden Hinweise sollen dem Leser, der den C.G.M.-Test nicht kennt, einen Überblick über die Art und den Umfang der Prüfungen bieten. Wer sich eingehender orientieren will, konsultiert die Testanleitung, a. a. O., S. 11—32.

¹³ Vgl. den Bericht von R. Jeanneret im *Bulletin de la CILA*, 2, S. 19—28.

Aus der Schule geplaudert

Stilblüten aus Aufsätzen von Seminaristinnen: «Ich glaube, richtig angewendet, ist die berufstätige Frau ein Segen für die Gesellschaft.»

«Der Inhalt (dieser Textstelle) könnte sich gut auf Goethe selbst beziehen, da er ja auch viele Frauen an den Fingern hatte.»

Mitgeteilt von A. M.