

# Deutsch als Fremdsprache

## Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer

### INHALTSVERZEICHNIS

Rupprecht S. Baur Schulischer Zweitspracherwerb bei Mi- grantenschülern – Theorie und Empirie	131	Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hg.): Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden; Gerhard Neuner	179
Jörg Roche Lerntechnologie und Spracherwerb. Grundrisse einer medienadäquaten, interkulturellen Sprachdidaktik	136	Gertraude Heyd: Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion; Stefan Mummert / Annetrin Hänsgen	180
Carolin Kustusch / Britta Hufeisen <i>Ich hätte gerne doppelt so lange Schreib- unterricht ...</i> Bericht über einen DSH- Schreibkurs am Computer	144	Inge Pohl / Jürgen Pohl (Hg.): Texte über Texte. Interdisziplinäre Zugänge; Margit Ebersbach / Bernd Skibitzki	181
Renate Faistauer Schreiben in Gruppen – den Schreib- prozess sichtbar machen. Ein Experiment aus der Lehrerfortbildung	149	Friedhelm Debus: Entwicklungen der deutschen Sprache in der Gegenwart – und in der Zukunft?; Gerhard Helbig	182
Waltraud Timmermann Zeitadverbiale – Vielfalt mit System	155	Irmhild Barz / Günther Öhlschläger (Hg.): Zwischen Grammatik und Lexi- kon; Jochen Schröder	183
Andrea Abel Das lexikographische Beispiel in der L2-Lexikographie (am Beispiel eines L2-Kontext- und Grundwortschatz- wörterbuches)	163	Bengt Sandberg: Zum <i>es</i> bei transitiven Verben vor satzförmigem Akkusativob- jekt; Peter Suchsland	185
Miszellen		Elisabet Ormelius-Sandblom: Die Modal- partikeln <i>ja, doch</i> und <i>schon</i> . Zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik; Gerhard Helbig	186
Jochen Schröder <i>Hinschauen! Zugreifen! Geld sparen!</i> Zur Sprache der Werbung	170	Andreu Castell: Gramática de la lengua alemana; Meike Meliss	187
Fritz-Jürgen Schaarschuh <i>Mitarbeiter im Außendienst, Außen- dienstmitarbeiter oder Außendienstler?</i>	172	Ingrid Schäfermeier: So klingt Deutsch. Übungen zur deutschen Standardaus- sprache im Bereich Deutsch als Fremd- sprache; Kerstin Reinke	188
Rezensionen		Schreibhinweise für Autoren	190
Eva-Maria Jakobs / Dagmar Knorr (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften; Jana Steiner-Kaiser;		Autorenverzeichnis	190
Kirsten Adamzik / Gerd Antos / Eva-Maria Jakobs (Hg.): Domänen- und kulturspezi- fisches Schreiben; Britta Hufeisen	177	Dokumentation	191

# Lerntechnologie und Spracherwerb

## Grundrisse einer medienadäquaten, interkulturellen Sprachdidaktik

### 1 Einleitung

Für die meisten Lehrer und Schüler stellen die neuen Lerntechnologien und Medien eine sehr willkommene Abwechslung im Unterrichtsalltag dar. Und das kann natürlich ganz unterschiedliche Gründe haben: Man denke nur an die Exotik fremder Kulturen und Wissenschaften, die in früheren Schultagen per 16-mm-Film in die Klassenzimmer gebracht wurden und häufig nicht nur faszinierende Dinge darstellten, sondern auch den Lehrern weniger Unterrichtsvorbereitung und den Schülern weniger Lernstress bescherten. Oder man denke an die Aufregung, die „Medien-Hysterie“, die die Informationsflut per Internet verursacht hat. Zumindest in Nordamerika, wo sie ja entstanden ist, ist diese „Mediahype“ mit dem Glauben verbunden, allein durch den Zugang zu Informationsbergen<sup>1</sup> seien forthin jegliche Bildungsprobleme der Menschheit gelöst. Geradezu medienbesessen ist aber besonders auch der Sprachlehr- und -lernbereich. Hier herrscht seit langem schon die unerschütterliche Hoffnung, die Technologie könne den mühsamen Prozess des Sprachenlernens im Handumdrehen (genauer: mit dem Umdrehen einer Kassette oder dem Aufsetzen einer „Lernbrille“) mühelos lösen.<sup>2</sup>

Eine Menge Hoffnung und eine gehörige Portion Glauben haften also an dieser Technologie. Die Praxis der medialen Anwendungen im Fremdsprachenunterricht ist demnach bisher auch weitgehend eher von hoffnungsvollen Ad-hoc-Lösungen rühriger Lehrkräfte und von hoffnungslosen kommerziellen Interessen der Sprachlehrindustrie geprägt denn von linguistischer, psycholinguistischer oder didaktischer Forschung informiert. Nun ist es aber tatsächlich so, dass es recht wenige Informationen über spezifische Aspekte und Wirkungen der Medien auf den Wissenserwerb allgemein und den Spracherwerb im Besonderen gibt.

Zurückhaltung scheint daher zunächst angebracht.

### 2 Der Status quo

Man täte der Sprachlerntechnologie wohl aber auch Unrecht, wenn man diese eher kritischen Beobachtungen zum Anlass einer pauschalen Ablehnung der Medien im Unterricht verwenden würde. Gerade aufgrund der Erfahrungen im Sprachlehrbereich sollte die zur Zeit noch anhaltende Phase der Medienbegeisterung aber dennoch eher nüchtern betrachtet und über einen stärker fokussierten, vielleicht sogar selektiven Einsatz von Lerntechnologie nachgedacht werden. Was haben denn die neuen Lerntechnologien im Sprachlernbereich gegenüber den traditionellen Medien bisher eigentlich gebracht? Das sind m. E.:

- eine ganze Menge Komfort („convenience“) auf Tastendruck (Zugang zu großen Datenmengen, elektronischen Werkzeugen und Übungsprogrammen);
- Schnelligkeit – durch Kommunikationsmittel wie Videobrief oder Videokonferenz per Satellit, E-Mail, Tandem per E-Mail, E-Spiel (zum Beispiel „Odyssee“), E-Listen oder E-Zeitschriften;
- verbesserte Techniken der Ausspracheschulung, z. B. durch die Visualisierung von Schallwellen, durch bessere digitale Aufnahmequalität und schnelleren Zugriff;
- erweiterter Zugang zu virtuellem Lernen oder „telelearning“/„open learning“;

<sup>1</sup> Botho Strauß wird in diesem Zusammenhang das vielsagende Zitat von „dem noch breiter getretenen alten Quark“ zugeschrieben.

<sup>2</sup> Etwa nach dem Motto einer in Nordamerika häufig gesendeten Radiowerbung „Learn a language such as French, German or Spanish in 30 hours“ oder dem „Nie mehr Büffeln!“-Motto von Hexaglot.

– verbesserter und leichterer Zugang zu anspruchsvollerer sprachlicher und kultureller Eingabe.

Die technologischen und medialen Entwicklungen haben im Fremdsprachenunterricht besonders im letztgenannten Bereich die größten Auswirkungen gehabt. Gemeinsames Ziel dieser Programme ist es, das Sprachenlernen stärker an immersionsartige Bedingungen in der Zielkultur heranzuführen, diese in der Komplexität des verbalen und nonverbalen Kontextes quasi zu simulieren. Die drei Hauptansätze lassen sich als Mikrokosmos-Simulation, Internet-Integration und Fachsprachenunterricht klassifizieren.

1. In die Mikrokosmos-Kategorie gehört die Produktion fiktionaler und nichtfiktionaler Geschichten und ethnographischer Aufzeichnungen oder Situationen, die geschlossene und begrenzte Segmente der Zielkultur abbilden. Das im Bereich Deutsch als Fremdsprache am weitesten entwickelte Produkt liegt in dem am MIT entstandenen Programm „Berliner sehen“ von Crocker/Fendt und ihrem Produktionsteam vor. „Berliner sehen“ arbeitet mit authentischen Aufnahmen aus einem Berliner Stadtviertel (Interviews, Dokumentaraufnahmen, Dokumenten), die es den Benutzern erlauben, die Lebendigkeit des gewählten Mikrokosmos auf vielfältige Art zu rekonstruieren. Auf gesonderte grammatische Übungen oder Audiodrills wurde in dem Programm bewusst verzichtet. Diesem Ansatz verwandt, aber im linearen TV-Medium realisiert sind auch neuere Bestrebungen, mit Fernsehserien im Unterricht zu arbeiten, insbesondere mit den Genres Sitcom und Soap Opera. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache besonders relevant – und das kann angesichts der Kontroversen um das dort vermittelte Kulturverständnis sicher auch kritisch bewertet werden – sind die vom Goethe-Institut mitproduzierten, adaptierten Folgen der „Lindenstraße“ (1996). In die Kategorie der Mikrokosmos-Simulation gehören weiterhin die Videos und CD-ROMs, die eine Reihe kurzer Clips zielsprachlicher Kommunikation enthalten, die in authentischer oder pseudo-authentischer Umgebung gefilmt und anschließend für den Unterricht bearbeitet wurden, das heißt genauer gesagt, mit verschiedenen Übungen und Hilfsfunktionen versehen wurden. Beispiele hierfür sind Video-Sprachkurse wie „Kontakt Deutsch

– Deutsch für berufliche Situationen“ (1995), „Made in Germany“ (1996) und „Einblicke“ (1998). Zu den auf CD-ROM vorliegenden, so genannten „interaktiven“ Programmen gehören „Einfach Toll“ (1996) und – auch mit deutschen Dialogen – „Business Challenges“ (1996). Im Großen und Ganzen eignen sich alle bisher genannten Programme durch die Aufnahme der visuellen Parallelinformation vor allem für die Verbesserung der rezeptiven Fertigkeiten, insbesondere natürlich des Hörverstehens, und damit verbunden für die Verbesserung von Kontext- und Kulturverständnis. Entsprechend sind auch die dazugehörigen Übungen strukturiert, sofern es in diesen Programmen überhaupt irgendwelche didaktischen Strukturen gibt. Insgesamt existieren bisher nur wenige Programme, die sich auch in dem Sinne interaktiv einsetzen lassen, dass die Lerner ihre eigenen Konzepte sprachlich verwirklichen und in den Fortgang der Handlung integrieren können. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache könnte dabei das im Unterricht Englisch als Fremdsprache einsetzbare Programm „Hollywood Theatrix“ (1996) sein, das zwar nicht speziell für diesen Zweck entwickelt wurde, aber den Benutzern mittels zahlreicher Hilfsmittel (Personenbeschreibungen, Handlungsrahmen, Skriptversatzstücke, Regieanweisungen) erlaubt eigene Drehbücher zu schreiben, die dann graphisch in Bewegung umgesetzt und synthetisch versprachlicht werden.

2. In diese Kategorie gehört die Verwendung des Internets, der schier unendlichen Quelle authentischer, ständig aktualisierter und relativ unstrukturierter Information und Kommunikation. Einer Übersicht in „MacLeans Magazine“ (11/1998) zufolge sieht es dabei für die deutsche Sprache als Internetsprache gar nicht so schlecht aus. So verwenden weltweit immerhin knappe 10 % aller Internetbenutzer Deutsch. Bei der wachsenden Masse der Internetquellen und -aktivitäten bedeutet das eine recht beachtliche und für einen sinnvollen Deutschunterricht sicher bei weitem ausreichende Menge deutscher Sprache. Mit den anstehenden technischen Verbesserungen (zunehmende Schnelligkeit der Datenübertragung durch Glasfaserkabel, leistungsstärkere Mikroprozessoren, Erweiterung der Bandbreite, effizientere Software) lassen sich auch zunehmend Audio- und Videoübertragungen

in besserer Qualität realisieren. Schon jetzt kann man sogar die Verkehrsdurchsagen des Bayerischen Rundfunks mit den Zustandsmeldungen zu den „außerbayrischen Fernstraßen“ weltweit per Computer hören. Das Internet, wie im Übrigen auch die Onlineübertragung von Fernsehprogrammen per Satellit oder Kabel (zum Beispiel Deutsche Welle), ist damit ein idealer Lieferant authentischer Sprache und Kultur für diejenigen, deren Kenntnisse weit genug fortgeschritten sind daran teilzunehmen. Offen bleibt aber weiterhin, wie die überwältigende Fülle auch an weniger fortgeschrittene Lerner vermittelt werden kann. „Stop Press“ (1998) und die „Schnupper-Module“ auf der Leitseite des Arbeitskreises Wirtschaftsdeutsch in Kanada stellen solche Versuche dar.

3. In diese Kategorie der auf Inhalte ausgerichteten Programme fällt die Vermittlung fachspezifischen Inhalts. Sprachlehrer besitzen ja normalerweise nicht die fachliche und fachkommunikative Kompetenz in Natur-, Ingenieur- oder Wirtschaftswissenschaften, die eigentlich nötig wäre um fachsprachliche Kurse sinnvoll zu unterrichten. Umgekehrt verfügen Vertreter solcher Disziplinen nur in seltenen Fällen über die nötige sprachdidaktische Kompetenz. Hier ist es also so, dass Lerntechnologie – wenigstens in einem gewissen Rahmen – zur Überbrückung von Kompetenzdefiziten eingesetzt werden kann, wo fachsprachlicher Unterricht ansonsten nur mit viel Aufwand möglich wäre. Die Integration der Sprache wissenschaftlicher Kulturen bringt dabei noch eine Reihe weiterer didaktischer Vorteile mit sich: Fachsprachlich orientierte Lerner sind in der Regel hoch motivierte und fokussierte Lerner. Sie sind zudem mit den Inhalten und mit den in ihrer Disziplin gängigen internationalen Standards und Methoden vertraut, häufig deshalb auch mit der internationalen Terminologie. Das lässt den Unterricht auf einem wesentlich höheren inhaltlichen Niveau ansetzen und erlaubt eine viel steilere Lernprogression. Genau diese Prinzipien macht sich der Fachsprachen-Lesekurs „Reading German“ zunutze (Roche 1997). Er besteht aus einem Einführungsmodul mit 26 Einheiten und vier Fachsprachenmodulen (je 25 Einheiten) in den Bereichen Wirtschaftsdeutsch, Geisteswissenschaften, Chemie und Musik. Jedes der fünf Module deckt den Stoff eines Semesters ab

und kann auch im Selbststudium bearbeitet werden. Während das Einführungsmodul wichtige Lesestrategien, Ressourcen und Arbeitsweisen, Grundwortschatz und Grundgrammatik vermittelt, beschäftigen sich die Fachsprachenmodule vor allem mit den Spezifika der jeweiligen Fachsprache, und zwar in der Regel auf fünf verschiedenen Ebenen fachsprachlicher Komplexität. Die Lerner können dabei die CD-ROM-Programme und die gedruckten Begleitmaterialien auf verschiedene Weise angehen: Sie können sich von der allgemeinen Ebene zur fachwissenschaftlichen hocharbeiten, in genau umgekehrter Reihenfolge vorgehen (z. B. wenn sie mit den behandelten Inhalten sehr vertraut sind) oder auch beliebige Zwischenwege, je nach Interesse und Fertigkeit, einschlagen.

Die interessanten Entwicklungen spielen sich bisher also vor allem im Bereich des Sprachverstehens ab. Nur ansatzweise wird bisher versucht die medialen Möglichkeiten auch im Bereich der Sprachproduktion zu erschließen. Und ebenfalls nur ansatzweise erkennt man Versuche die Programmentwicklung in einem soliden linguistischen, psycholinguistischen und interkulturell-didaktischen Rahmen vorzunehmen. Der Forschung in diesen Bereichen kommt daher besondere Bedeutung zu, wenn sich der Sprachunterricht nicht länger von Ad-hoc-Lösungen und kommerziellen Interessen leiten lassen will.

### *3 Psycholinguistische Aspekte*

Neuere Modelle der Sprachverarbeitung betrachten die Sprachproduktion und das Sprachverstehen als Prozesse sukzessiver und sich überlappender Verarbeitungsschritte (z. B. Levelt 1989). Bei der Sprachproduktion beginnt dieser Prozess mit der Konzeptualisierung einer Nachricht, bei der die für die Sprachlichung relevante Information ausgewählt und geordnet wird und gleichzeitig die eingehenden Nachrichten ausgewertet werden. Darüber hinaus überprüft ein Monitor die intendierte Nachricht mit der tatsächlich produzierten auf möglicherweise bestehende Diskrepanzen. Das Ergebnis des Konzeptualisierungsprozesses wird anschließend an den Formulator weitergeleitet, dessen Aufgabe die Konstruktion von Äußerungen ist. Er hat Zugang zum mentalen Lexikon, in dem lexikalisches Wissen in Form von Lemmata und Lexe-

men gespeichert ist, und produziert einen phonetischen Plan, der schließlich in Anweisungen an den Artikulationsapparat umgesetzt wird. Sprachverstehen erfolgt nach Levelt im Übrigen in genau umgekehrter Reihenfolge. Während nun die Konzeptualisierung der Äußerung einen großen Teil der zur Verfügung stehenden Kapazität des Gehirns bindet, laufen die Formulierungs- und Artikulationsprozesse mit einem großen Automatisierungsgrad ab.

Schon diese knappe Darstellung eines prozessbezogenen Modells sollte genügen um besser zu verstehen, warum manche Sprachlehrmethoden nicht die antizipierten Erfolge bringen können, und umgekehrt um zu einer besseren Einschätzung effizienter didaktischer Verfahren zu gelangen. Hieraus ließe sich dann ableiten, wie die so begründeten didaktischen Verfahren medial am besten zu realisieren seien. Um dies zu veranschaulichen kann man sich das Problem der grammatischen und phonologischen Automatisierung ansehen, mit dem sich wohl alle Lerner intensiv auseinander zu setzen haben. Hier geht es darum, eine konzeptualisierte Nachricht schnell, das heißt mit einer Zielsprachensprechern angepassten Geschwindigkeit, zu produzieren. Das Muttersprachler damit in der Regel keine Schwierigkeiten haben, liegt daran, dass diese Prozesse eben hochautomatisiert ablaufen, sich sogar direkter Kontrolle entziehen. Es ist für Muttersprachler daher eher schwierig, ihre normale Sprechgeschwindigkeit zu reduzieren oder bestimmte Morpheme oder Laute auszulassen oder zu verändern. Das ist übrigens auch einer der wichtigsten Gründe dafür, dass wir nicht in reduzierten Registern verharren, wenn wir mit Ausländern/Lernern oder anderen Gesprächspartnern kommunizieren, die der Zielsprache nicht richtig mächtig zu sein scheinen (Roche 1989a; 1989b; 1998). Automatisierung lässt sich aber nur durch intensiven Sprachgebrauch, durch Üben, erzielen und umgekehrt bei einmal erfolgter Fossilierung (zum Beispiel durch ungesteuerten Spracherwerb) später schwer aufbrechen. Die klassischen, auch heute gelegentlich noch kurstragend eingesetzten Pattern-drill-Übungen hätten daher am ehesten hier ihren Einsatzort: zur Erzielung einer flüssigen und zielsprachengerechten Aussprache oder auch zum Auffinden der nötigen Lemmata und Lexeme, sofern diese bereits im Lexikon der Lerner gespeichert sind (vgl. v. a. Müller-Jacquier 1992a). Dieser Bereich des

Spracherwerbs und der Sprachvermittlung wäre damit auch ein hervorragendes Einsatzgebiet für die Technologien und die Software, die sich in besonderem Maße den sehr mechanischen und zeitaufwendigen Automatisierungsvorgängen widmen. Da selbst in relativ homogenen Klassen große lernerspezifische Unterschiede in Fehlerfrequenz, Aussprache, Lerngeschwindigkeit und Lernverhalten auftreten, könnten gerade in diesem Bereich durch den Einsatz von Technologie individuelle Schwächen elegant und ohne die häufig im Klassenverband beobachtete Einschüchterung ausgeglichen werden.

Allerdings hat die Sprachlehr-Innung auf recht deutliche Art und Weise gelernt, dass der Lerner in einer fremden Sprache nicht von der Automatisierung allein leben kann. Denn obwohl viele Sprachverarbeitungsprozesse hoch automatisiert sind, sind es andere – wie die Konzeptualisierung der Äußerungen – mit Sicherheit nicht. Sie verlangen Planung und binden eine Menge der Verarbeitungskapazitäten des Gehirns.

Man kann nun im Grunde den beschränkten Erfolg vieler Methoden des Sprachlehrens dadurch erklären, dass sie wesentliche Schritte der Sprachproduktion und des Sprachverstehens entweder völlig übergehen oder zumindest stark vernachlässigen und in einem Vakuum behandeln: So wird dem Bereich der Konzeptualisierung weder in behavioristischen Lernmodellen noch in den meisten alternativen Methoden wie der Suggestopädie, dem Natural Approach oder der Total Physical Response noch in der Grammatik-Übersetzungsmethode ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt. In der Grammatik-Übersetzungsmethode wird jedoch impliziert, dass die Lerner den Prozess der Konzeptualisierung im Wesentlichen selbst vervollständigen, aber in Wirklichkeit fehlt ihnen in der Regel der Zugang zu den angemessenen Konzepten und Kontexten der fremden Kultur und Sprache. Darüber hinaus wird natürlich in dieser Methode wenig Wert auf die weiteren Verarbeitungsschritte gelegt. Im Mittelpunkt steht hier im Grunde der Aufbau des Monitors, und zwar als System, das relativ unabhängig von den pragmatischen und funktionalen Bezügen der Grammatik und der Kommunikation schlechthin existiert. Aufgrund dieser Beobachtungen geht Krashen ja sogar so weit zwei unverknüpfte Lernmodi zu postulieren, nämlich ei-

nen bewussten Learning- und einen unbewussten Aquisition-Modus (Krashen 1985), eine Annahme, die sich aus der sprachpsychologischen Forschung so weitreichend jedoch nicht bestätigen ließ. Auf die fehlende Anbindung an den Bereich der Konzeptualisierung macht auch die Lernpsychologie aufmerksam. Rohrer (1985: 596) weist zum Beispiel darauf hin, dass das weit verbreitete Paar-Assoziationslernen im Wortschatzbereich semantisch und konzeptuell verknüpften Lernformen deshalb weit unterlegen ist, weil es dazu tendiert, sinnfrei und ungeordnet zu sein. Begriffe werden dabei nur assoziativ verknüpft, ohne dass die Lerner an die gemeinte Sache denken. Informationsaufnahme erfolgt aber gerade durch die Einbettung in bestehende Beziehungsgeflechte, wobei der Inhalt mehr interessiert als die Form.

Ohne also derartige Probleme der im Wesentlichen als wenig erfolgreich geltenden Methoden der Vergangenheit identifiziert zu haben und dafür Lösungen anzubieten wiederholen heute viele Sprachlehrprogramme mit neuer Technologie das, was schon früher nicht erfolgreich war. Der wesentliche Unterschied liegt dabei im Medium, nicht im didaktischen Konzept.

#### 4 Interkulturelle Aspekte

Aus den eben genannten Gründen sollte man besonders den Bereich der Konzeptualisierung genauer betrachten. Fehlprogrammierungen, die beim Sprechen (oder Schreiben) in dieser Phase vorgenommen werden, setzen sich fast zwangsläufig durch alle folgenden Produktionsschritte fort, es sei denn, dem Monitor gelänge es, sie rechtzeitig zu entdecken. Das ist aber eher unwahrscheinlich, insbesondere bei beginnenden Lernern, da der Monitor erstens selbst nicht sehr weit entwickelt ist und es zweitens an den Verbindungen zu den anderen Sprachverarbeitungsprozessen fehlt. Viele Fehler, die auch sehr fortgeschrittene Lerner noch machen, lassen sich so auf die kulturspezifische Semantik und Pragmatik der fremden Sprache zurückführen.<sup>1</sup> Bei englischsprachigen Lernern, die ansonsten als „fast-muttersprachlich“ gelten, lassen sich aus diesem Grunde ständig Fehler bei der Verwendung von *du* und *Sie* in der Anrede und dem dazugehörigen Referenzsystem beobachten, und zwar nicht etwa, weil die Formen (die ohnehin nicht zu dem kompliziertesten Kapitel der

deutschen Grammatik gehören) falsch verwendet würden, sondern weil die Lerner große Schwierigkeiten haben den Sinn einer Unterscheidung verschiedener Anredeformen einzusehen und daher das zugrunde liegende System der Distanz- und Höflichkeitsmarkierung richtig zu verstehen. So finden wir nicht etwa nur Formen wie *du gehen* oder *Sie gehst*, sondern Äußerungen wie *Herr Professor, hast du nachher Zeit?*

Da es nun eigentlich keine Begriffe und keine Grammatik in einer kulturfreien Zone gibt, kann man leicht ermessen, wie komplex das Sprachenlernen ist und wie vielschichtig die Ursachen der Fehlleistungen eigentlich sein können. Das reduktionistische Kulturverständnis in vielen Lehrwerken und im Unterricht ist in dieser Hinsicht Besorgnis erregend.<sup>2</sup> Benötigt wird insgesamt eine interkulturelle Sprachdidaktik, die noch besser zwischen den Bedingungen und Interessen der Innen- und Außenperspektiven vermittelt.<sup>3</sup> Und das muss beim Stand der Technisierung auch eine Reflexion der Rolle der Technologie einschließen. Es ist nämlich keinesfalls so, dass von gleichem Gebrauch der elektronischen Medien oder ihren Diskurstypen und Textsor-

<sup>1</sup> Die europäische Spracherwerbsforschung hat insbesondere mit Untersuchungen zu Diskursabläufen und -strategien und zur Realisierung von Syntax, Zeit, Raum und personalen Referenzsystemen auf die semantischen und funktional-pragmatischen Prinzipien von Lerneräußerungen hingewiesen, z. B. Bhardwaj et al. (1988), Becker et al. (1988), Bremer et al. (1988), Broeder et al. (1988), Klein/Perdue (1988), Klein (1986). Diese Forschung ist von der Fremdsprachendidaktik allerdings bisher weitestgehend ignoriert worden.

<sup>2</sup> Das ist ein Zustand, dem gerade auch die Empfehlungen des Beirates Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Institutes (1992) entgegenwirken wollen.

<sup>3</sup> Die Auffassung von Neuner/Hunfeld (1993: 106ff.), beim interkulturellen Ansatz handele es sich um eine Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes, muss insofern spezifiziert werden. Sie beschreibt in erster Linie die Praxis und Prämissen der Entwicklungen in Deutschland. Die Praxis im Ausland sieht häufig anders aus. Aber auch zum theoretischen Konzept der interkulturellen Fremdsprachendidaktik, zumindest soweit es hermeneutische Verfahren einbezieht, gehört die Reflexion der Prämissen der Zielkultur. Das schließt ein Infragestellen der Prämissen kommunikativer Kompetenz in der Zielsprache ein. In Webber (1990), Roche (1989b), Müller-Jacquier (1989: 1992b) sowie Rösler (1987; 1988) werden die Grundlagen einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik skizziert. Roche/Webber (1995), Bachmann et al. (1995) und Behal-Thomson et al. (1993) gelten als ausgearbeitete didaktische Ansätze (Lehrbücher), die die Außenperspektive der Lerner konsequent in ihrer interkulturellen Konzeption umsetzen.

ten (zum Beispiel E-Mail) nur deshalb ausgegangen werden kann, weil überall in der Welt die gleichen Maschinen stehen.

Ähnlich ist es mit den Sehgewohnheiten bei filmischen Medien. So finden amerikanische Lerner, die auf Verfolgungsjagden, Gewalt und die Dramatisierung von Recht und Unrecht filmisch sozialisiert sind, nur schwer Zugang zu Themen und Geschwindigkeiten sowie zu Einstellungen und anderen filmischen Techniken europäischer Filme. Es sei denn, sie entsprechen – wie zum Beispiel „Das Boot“ – amerikanischen Sehgewohnheiten. Deutsche Fernsehfilme erscheinen ihnen allgemein zu langsam, französische Talkshows zum Beispiel zu gekünstelt (Kramsch 1991: 233). Das folgende Zitat bringt die Problematik gerade an einem im Fremdsprachenunterricht an Beliebtheit gewinnenden Genre auf den Punkt: „Seichter Humor ist ein störrischer Stoff für Übersetzer. Tagelang plagen sich die Synchronautoren, ehe die Wortspiele der ‚Golden Girls‘ zu ein paar deutschen Scherzen geronnen sind, und auch die können noch in die Hose gehen, weil das hiesige Publikum es möglicherweise dämlich findet, wenn eine Großmutter anzügliche Bemerkungen macht – egal wie diese nun übersetzt werden.“ (Süddeutsche Zeitung, 15. 3. 1994) Die Aufgaben der Sprach- und Kulturdidaktik werden deshalb durch die elektronischen Medien nicht notwendigerweise vereinfacht.<sup>1</sup>

## 5 Didaktische Aspekte

Hieraus ergeben sich nun konkrete Folgerungen für die Fremdsprachendidaktik und den Einsatz von Medien beim Sprachenlernen.

1. Zunächst sollten bei der Strukturierung des Unterrichts und bei der Vermittlung der Grammatik der Fremdsprache stärker die funktionalen und pragmatischen Prinzipien des Erwerbsverlaufes berücksichtigt werden. Daraus würde sich zum Beispiel eine andere grammatische Progression ableiten lassen, als

sie zurzeit in Lehrwerken praktiziert wird, unter anderem eine funktionale Satzperspektive, die in den Anfangsstadien ohne komplexe syntaktische Strukturen und Flexionsmorphologie auskommt, dabei aber die kommunikativen Möglichkeiten der Lerner nicht einschränkt.<sup>2</sup>

2. Wenn Medien zur Kontaktherstellung zu Zielsprache und Zielkultur oder als deren Simulation eingesetzt werden, so wie das heute verstärkt und durchaus innovativ geschieht, ist dennoch auf entsprechende Vermittelbarkeit zu achten. Verstehen ergibt sich nicht einfach dadurch, dass man sich fremdem Input aussetzt, zumal dann nicht, wenn er wesentlich fortgeschrittener ist, als es der Erwerbsstand des Lerners erlaubt, und wenn er zudem – auch bei aller Lernerbeteiligung – doch nur auf bestimmte, arbiträr ausgewählte Ausschnitte der Zielkultur limitiert bleibt. Darüber hinaus sollten auch die Medien selbst und die in ihnen vermittelten Inhalte nicht als absolut gegeben vorausgesetzt, sondern in die interkulturelle Vermittlung einbezogen werden. Das könnte zum Beispiel auch dadurch geschehen, dass man die Lerner selbst mit den Medien aktiv umgehen lässt, zum Beispiel im Rahmen der Erstellung von Mikroethnographien innerhalb des Klassenverbandes oder einer ethnischen Gruppe. Die dazu nötigen elektronischen Werkzeuge gibt es bereits (z. B. WebConstellations, vgl. Goldman-Segall 1998).

3. Bei den sprachlichen Prozessen, die Automatisierung verlangen (die phonologische und grammatische Kodierung, der Zugriff zum mentalen Lexikon und die Artikulation vor allem), lassen sich auch die klassischen audiolinguale Ansätze der Medienverwendung durchaus Gewinn bringend einsetzen, aber nur dann, wenn diese Prozesse nicht isoliert herausgegriffen, sondern in der Sukzession der Sprachverarbeitungsprozesse und im pragmatischen Kontext von Kommunikation behandelt werden. Ähnliches gilt für die Programme, die sich besonders der Schulung der Strukturen des Monitors annehmen. Hier könnte die pragmatische und diskurslinguistische Forschung Gewinn bringend im Sinne des Theatrix-Programms in die Medien integriert werden, und zwar z. B. durch die Speicherung verschiedener Diskurstypen, die dann entsprechend den Lernerfertigkeiten von den Lernern „durchgespielt“ und kreativ verändert werden können.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Hierauf verweisen auch Kramsch/Andersen (1999) nachdrücklich.

<sup>2</sup> Beispiel eines solchen Vermittlungsansatzes ist Roche/Webber (1996).

<sup>3</sup> Hierzu bietet z. B. Ehlich (1994) einen guten Forschungsüberblick. Die „Grammatik der deutschen Sprache“ (Zifonun et al. 1997) kann als anschauliches Beispiel dafür gelten, wie komplex die Programmierung von Diskurstypen dabei sein müsste.

4. Viel stärker als bisher müsste schließlich die Technologie interaktiv eingesetzt werden, das heißt den Lernern nicht nur erlauben Input zu rezipieren, sondern sie auch befähigen Sprache kreativ, intelligent und in verschiedenen Registern zu verwenden. Hier ist die Sprachlehrforschung allerdings auf die bisher nicht zufrieden stellenden Ergebnisse der Erforschung künstlicher Intelligenz angewiesen.

5. In den Unterricht einzuschließen sind darüber hinaus auch Texte und Genres, die sich nicht unbedingt leicht in elektronischen Medien erfassen oder vermitteln lassen, z. B. gedruckte literarische Texte und Face-to-face-Gespräche. Überhaupt sollte es nicht so sehr darum gehen, traditionelle Kommunikationsformen elektronisch zu ersetzen, sondern die zunehmend die Alltagskommunikation bestimmenden E-Medien auch authentisch im Unterricht abzubilden. Das schließt im Übrigen auch das ein, was jetzt gerne als „Hyperfiction“ bezeichnet und zum Beispiel durch den IBM/Zeit-Internet-Literaturwettbewerb gefördert wird, denn gerade der Bereich der E-Literatur zeigt deutlich, dass kreativer mit den E-Medien umgegangen werden kann und muss.<sup>1</sup>

6. Bei der Entwicklung neuer Software ist nicht nur auf Eleganz und leichte Bedienbarkeit zu achten (und das schließt unterhaltende und spielerische Charakteristika durchaus ein). Im Mittelpunkt der Verwendung von Medien und der Entwicklung von Applikationen muss der Lernerfolg stehen. Hierzu ist eine wesentlich intensivierte Medien- und Technologieforschung notwendig. Die Möglichkeiten der Technologie stärker auf individuelle Bedürfnisse der Lerner einzugehen sollte ebenfalls mehr als bisher genutzt werden.

7. Eine stärker sprachprozess- und lernpsychologisch orientierte interkulturelle Didaktik hat Auswirkungen auf die technologische Infrastruktur von Unterrichtsräumen und Sprachzentren. Auch bei vielseitigem Einsatz der Technologie soll sie der menschlichen Interaktion nicht im Wege stehen, wie das in vielen Sprach- und Computerlabors auch heute noch (oder wieder) der Fall ist. Sie muss sozusagen transparent sein.<sup>2</sup>

Insgesamt sollte sich die Sprachdidaktik nicht so sehr davon leiten lassen, was technisch möglich ist, denn das ist eine Frage der Zeit, son-

dern was didaktisch sinnvoll ist, denn das ist eine Frage des Willens. Gefordert ist also das, was man eine „medienadäquate, interkulturelle Sprachdidaktik“ nennen könnte.

### Computerprogramme

- Berliner sehen (von Ellen Crocker und Kurt Fendt, voraussichtlich Yale University Press, New Haven, 1999).
- Business Challenges (von Nina O'Driscoll und Sarah Macburnie, Addison Wesley Longman, 1996).
- Einblicke (Goethe-Institut, Inter Nationes, 1998).
- Einfach Toll (Houghton Mifflin / Interactive Factory, 1996).
- Hollywood Theatrix (Theatrix Interactive, Emeryville, 1996).
- Kontakt Deutsch – Deutsch für berufliche Situationen (Finnisches Fernsehen, Deutsche Welle, 1995).
- Lindenstraße im Deutschunterricht. Arbeitsmaterialien zu sechs Folgen der populärsten deutschen Fernsehserie (Arbeitsbuch und Video, hg. von Bernd Desinger, Goethe-Institut Toronto, 1996).
- Made in Germany. Videounterrichtseinheiten zur Vorbereitung auf die Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (Arbeitskreis Wirtschaftsdeutsch in Kanada, Deutsche Welle, 1996).
- Reading German. A Multimedia Self-Study Course on German for Special Purposes (fünf Bände und CD-ROM, von Jörg Roche, UBC-Access, Vancouver 1997).
- Stop Press (Foreign and Commonwealth Office / Auswärtiges Amt / British Council / Goethe-Institut, 1998).
- WebConstellations (von Ricki Goldman-Segall, Vancouver, 1998).

---

<sup>1</sup> Auf die Sprachverwendung in elektronischen Medien gehen insbesondere Runkehl et al. (1998) ein. Im Übrigen zeigen auch diese Beobachtungen erneut, wie mit dem Lesen und – wie unter anderem Glück (1988), Hermanns (1988) und Nolden/Kramsch (1996) auf verschiedene Art dargelegt haben – auch mit dem Schreiben innovativ und erfolgreich im Sprachunterricht umgegangen werden kann.

<sup>2</sup> Gute Beispiele für multifunktionale Sprachlehrzentren, in denen trotz vollständiger technischer Ausstattung alle im Sprachunterricht anwendbaren Sozialformen ohne Behinderung durch Technologie realisiert werden können, sind das Multimedia Language Centre der University of British Columbia (Vancouver) und das Language Centre der University of Victoria in Kanada.

## Literatur

- Bachmann, Saskia et al. (1995): Sichtwechsel. München.
- Becker, Angelika et al. (Hg.) (1988): Reference to Space. Strasbourg/Heidelberg.
- Behal-Thomsen, Heinke et al. (1993): Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität. Berlin/München.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1992): 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In: A. Wierlacher et al. (Hg.), Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18. München, 547–551.
- Bhardwaj, Mangat et al. (Hg.) (1988): Temporality: Second Language Acquisition by Adult Immigrants. Strasbourg.
- Bremer, Katharina et al. (Hg.) (1988): Ways of Achieving Understanding: Communicating to Learn in a Second Language. Strasbourg/London.
- Broeder, Peter et al. (Hg.) (1988): Processes in the Developing Lexicon. Strasbourg/Tilburg/Göteborg.
- Ehlich, Konrad (Hg.) (1994): Diskursanalyse in Europa. Frankfurt a. M. u. a.
- Glück, Helmut (1988): Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: M. Lieber / J. Posset (Hg.), Texte schreiben im Germanistik-Studium. München, 25–43.
- Goldman-Segall, Ricki (1998): Points of Viewing Children's Thinking: A Digital Ethnographer's Journey. New Jersey.
- Hermanns, Fritz (1988): Personales Schreiben. In: M. Lieber / J. Posset (Hg.), Texte schreiben im Germanistik-Studium. München, 45–67.
- Klein, Wolfgang (1986): Second Language Acquisition. Cambridge.
- Klein, Wolfgang / Perdue, Clive (Hg.) (1988): Utterance Structure. Nijmegen/Strasbourg.
- Kramsch, Claire (1991): Culture in Language Learning: A View from the United States. In: K. de Bot et al. (Hg.), Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective. Amsterdam, 217–240.
- Kramsch, Claire / Andersen, Roger (1999): Teaching Text and Context Through Multimedia. In: Language Learning & Technology 2, 31–42.
- Krashen, Stephen (1985): The Input Hypothesis: Issues and Implications. London / New York.
- Levelt, Willem J. M. (1989): Speaking. From Intention to Articulation. Cambridge.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (1989): Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Berlin/München.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (1992a): Wortschatzvermittlung und Landeskunde. Fernstudienbrief des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen. Tübingen.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (1992b): Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: B. Krause et al. (Hg.), Präludien. München, 133–156.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Berlin/München.
- Nolden, Thomas / Kramsch, Claire (1996): Foreign Language Literacy as (Op)Positional Practice. In: J. Roche / Th. Salumets (Hg.), Germanics under Construction – Intercultural and Interdisciplinary Prospects. München.
- Roche, Jörg (1989a): Xenolekte. Berlin / New York.
- Roche, Jörg (1989b): Critical Thinking und Kritische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Pragmatik-Frust oder Chance? In: Die Unterrichtspraxis 2, 121–130.
- Roche, Jörg (1998): Variation in Xenolects (Foreigner Talk). In: U. Ammon (Hg.), Sociolinguistica 11. Tübingen.
- Roche, Jörg / Webber, Mark (1995): Für- und Widersprüche. New Haven.
- Roche, Jörg / Webber, Mark (1996): Minigrammatik Deutsch als Fremdsprache. München.
- Rösler, Dietmar (1987): Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe. In: Zielsprache Deutsch 1, 23–29.
- Rösler, Dietmar (1988): Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. In: A. Wierlacher et al. (Hg.), Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14. München, 221–237.
- Rohrer, Josef (1985): Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit. In: Die Neueren Sprachen 6, 595–612.
- Runkehl, Jens et al. (1998): Sprache und Kommunikation im Internet. Überblick und Analysen. Op-laden.
- Webber, Mark (1990): Intercultural Stereotypes and the Teaching of German. In: Die Unterrichtspraxis 2, 132–141.
- Zifonun, Gisela et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin / New York.