

# Autonomes Lernen? Neue Medien und ›altes‹ Fremdsprachenlernen<sup>1</sup>

*Dietmar Rösler*

## 1. Einleitung

Ich werde in diesem Text nur an den Stellen, an denen es sich beim besten Willen nicht vermeiden läßt, das Wort *Konstruktivismus* zu Papier bringen, da ich mit Ausdrücken wie »Umsetzung konstruktivistischer Lernprinzipien in der Schule« (Wolff 1994: 416) nichts anfangen kann. Mich interessiert generell, wie bei institutionell gesteuertem Lernen durch Kreativität und Selbstbestimmung Fremdsprachenlernen optimiert *und* Bildungsprozesse angestoßen werden, und speziell in diesem Aufsatz die Frage, ob und wie weitgehend dabei die Neuen Medien eine beflügelnde Rolle spielen können. Daß durch den philosophischen Zeitgeist mit der vermehrten Aufmerksamkeit für den nun ja wirklich nicht gerade erst neu entdeckten Konstruktivismus<sup>2</sup> derartige Fragestellungen Rückenwind erhalten, empfinde ich als angenehm; an der Bedeutung der Fragestellung änderte sich für mich jedoch wenig, wenn der Wind sich drehen würde.

Eine souveräne Fremdsprachendidaktik/Sprachlehrforschung setzt spätestens seit Mitte der siebziger Jahre nichts mehr

um oder wendet gar an; sie ist offen für Entwicklungen und Konzepte, seien es philosophische, technologische oder der Hirnforschung entstammende, und freut sich, wenn sie durch sie ihren eigenen komplexen Gegenstand erhellen und dadurch wiederum zu einer sich verändernden Lehr- und Lernpraxis beitragen kann.

Die Entwicklung der autonomieorientierten Didaktik-Diskussion<sup>3</sup> könnte im Verbund mit der im technologischen Bereich dazu führen, die Künstlichkeit des Fremdsprachenlernens außerhalb des zielsprachigen Raums zwar nicht abzuschaffen, aber doch zumindest ein schönes Stück weit zurückzudrängen. Durch die Neuen Medien mit ihrer schnellen Raumüberwindung und der anderen Art des Zugriffs auf Informationen können zumindest im Bereich des Fremdsprachenlernens außerhalb des zielsprachigen Raums autonome Projekte in bisher nicht möglicher Weise gefördert werden.

Die Fremdsprachendidaktik durchläuft deshalb meines Erachtens zur Zeit eine äußerst spannende Phase, in der sie in das institutionell gesteuerte Lernen bis-

1 Überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Justus-Liebig-Universität Gießen am 14.5.97. Alle Zitate und Verweise auf Seiten im Internet waren korrekt am 10.5.97.

2 Zur Bedeutung des Konstruktivismus für die Diskussion des Fremdsprachenlernens vgl. z. B. Wolff (1994) oder Wendt (1996: 61–99).

3 Vgl. zur Lernerautonomie Little (1994) oder (1996) und die Bibliographie Mißler/Wolff (1994).

her noch unübliche und ungeübte Elemente des natürlichen Lernens integrieren kann. Die damit verbundene Begeisterung sollte jedoch durch zwei Einschränkungen in Schach gehalten werden. Zum einen besteht die Gefahr, daß mit der Annahme, durch die Neuen Medien sei ein selbständiges Lernen viel einfacher, durch Investitionen in Selbstlernzentren<sup>1</sup> Lehrende dort eingespart werden, wo sie dringend notwendig wären, um autonomes Lernen überhaupt erst zu befördern. Und zum anderen könnte ein naives Autonomie- und Authentizitätskonzept, das die Manipulierbarkeit elektronischer Information nicht konsequent bedenkt und die Einschränkungen institutionellen Lernens nicht ernst genug nimmt, leicht zum Marketingbegriff und damit verschwendet werden als neues Etikett im Paradigmenwechselspiel. Und das hat ein für Lernen so wichtiges Konzept wie das der Autonomie nicht verdient.

Ich möchte im folgenden anhand der Diskussion ausgewählter<sup>2</sup> Beispiele – CD-ROM und speziell *Interactive video*, Internet und speziell Email – zeigen, wo die Bluffs und die Gefahren bei der Diskussion um die Neuen Medien für das Fremdsprachenlernen liegen und wo das ungeheure Potential ist, das wir gerade

beginnen auszuschöpfen. Dem vorangestellt seien einige gegen den Strom schwimmende Bemerkungen zur aktuellen didaktischen Autonomie-Diskussion.

## 2. Wie autonom ist autonomes Lernen in Institutionen?

In deutschen fremdsprachendidaktischen Fachzeitschriften finden sich in letzter Zeit Themenhefte<sup>3</sup> zu selbstgesteuertem Lernen, prozeßorientierter Didaktik und Lernerautonomie oder auch einzelne Titel wie »Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?«<sup>4</sup> – trotz des Fragezeichens erneut ein Beispiel für die Unsitte, »im laufenden Verfahren« einen möglichen Paradigma-Status anzudeuten, statt diesen von Wissenschaftshistorikern mit sicherem zeitlichen Abstand rekonstruieren zu lassen.

### 2.1 Läßt sich autonomes Lernen davor schützen, als Vehikel für Paradigmenwechselspielchen herhalten zu müssen?

Der neue Ansatz hat ein Feindbild, das produktorientierte Lernen. Darunter sind zu verstehen,

»die in der Praxis immer noch vorherrschenden formal-strukturalen und kommunikativ-handlungsorientierten Curricula. Der Unterricht folgt einer von Experten festgelegten lexikalisch-grammatischen

1 Selbstlernen bezieht sich auf den organisatorischen Modus, der aus der Entscheidung der Lernenden, ohne Lehrer und Klassenzimmer zu lernen, entsteht, Autonomie bezeichnet die geistige Unabhängigkeit, die die Lernenden dabei entwickeln. Während viele Selbstlernprogramme einen sehr starken impliziten Lehrer enthalten, der die Lernenden strikt führt, ihnen also gerade kein autonomes Lernen ermöglicht, soll autonomes Lernen dazu führen, sich der eigenen Lernwege bewußt zu werden und daraus Schlüsse zu ihrer Verbesserung zu ziehen.

2 Ausgelassen werden müssen hier die Bedeutung, die das Satellitenfernsehen und traditionelle Übungsprogramme auf dem Computer für die Individualisierung des Lernens und den ungesteuerten Zugang zur Zielsprache haben. Als empirische Überprüfung der Effektivität von Lernsoftware für universitäre Deutschlernende vgl. Hess/Staehlin (1997).

3 Vgl. z. B. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* Heft 1 oder das *Friedrich Jahresheft 1997* – mit dem Thema »Lernmethoden. Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit«.

4 So der Titel von Wolff (1994).

Progression [...] Das Lehrmaterial wird dort situativ verpackt angeboten und soll kommunikativ-handlungsorientiert erarbeitet werden. Was bewertet wird, sind aber in der Regel vor allem die normativ korrekten Sprachprodukte. Die Kunst des handlungsorientierten Lehrens besteht dabei darin, daß der Lehrer Sprechanelässe findet, die es den Schülern ermöglichen, das, was sie lernen und sagen *sollen*, als etwas zu empfinden, was sie sagen *wollen*.« (Jost/Multhaup 1996: 32; Hervorhebung im Original – dr)

Zwar kommt bei mir als einem Ex-Auslandsgermanisten, der in den letzten Jahren in der Curriculumsentwicklung verstärkt auf die problematischen Nebenwirkungen einer allzu überbordenden kommunikativen Begeisterung in den Schulen hat reagieren müssen<sup>1</sup>, durchaus einen Moment lang Schadenfreude auf, wenn ich lese, daß der kommunikativ-handlungsorientierte Bereich, der ja selbst nicht ganz frei davon war, das literatur- und strukturorientierte Fremdsprachenlernen auf Klischees zu reduzieren, um sich idealtypisch davon absetzen zu können, nun mit diesem zusammengefaßt zum Hintergrund wird, vor dem ein noch neuerer Ansatz glänzen kann. Aber da mit dieser Gegenüberstellung mal wieder die gesamte bisherige Lehr- und Lernpraxis auf den Müllhaufen der Geschichte geworfen wird, kommen einem doch Zweifel, ob auf diese Weise ein sinnvoller Beitrag zur Differenzierung des Fremdsprachenlernens geleistet wird.

Der neue Ansatz leitet sich aus wissenschaftlichen Erkenntnissen anderer Disziplinen ab:

»Unter Prozeßorientierung verstehen wir ein besonders von Erkenntnissen der Kognitions- und Lernpsychologie, der Psy-

cholinguiistik, der neuhermeneutischen Texttheorie begründetes komplex-integratives fremdsprachendidaktisches Konzept, das auf Intensivierung und Vertiefung des Fremdspracherwerbs durch möglichst kontinuierliche Anregung subjektiver Lernprozesse zielt. Das sind vor allem Prozesse der Aktivierung und Modifizierung subjektiv repräsentierten faktischen und handlungsbezogenen Sprach-, Welt- und Selbstwissens sowie Vermittlungsprozesse zwischen repräsentierter und präsentierter Information. Die vielfältig ineinandergreifenden Aktivierungs-, Vermittlungs- und Modifizierungsprozesse begründen Konzept und Sprachbildung wesentlich«. (Gienow/Hellwig 1996: 6)

Eigentlich hat doch spätestens seit der Diskussion um den audio-lingualen Ansatz und den Phantomansatz des *cognitive code learning* die Position, Vorgehensweisen beim Fremdsprachenlernen ließen sich direkt aus Entwicklungen in der Linguistik und der Psychologie herleiten, keine Rechtfertigung mehr, aber hier scheint die Gefahr zu bestehen, daß aus der inzwischen doch recht souveränen Position der Fremdsprachendidaktik des ›Wir nehmen zur Kenntnis, was um uns herum geschieht, und integrieren es da, wo es sinnvoll ist, in unseren Umgang mit dem komplexen Gegenstand Fremdsprachenlehren und -lernen‹ wieder eine angewandtere Form wird, ein ›Wir sind von bestimmten Forschungsergebnissen in Linguistik und Psychologie so überzeugt, daß diese unseren gesamten Umgang mit dem Fremdsprachenlehren und -lernen zwingend umgestalten‹.

Damit sage ich nichts gegen die Idee der Prozeßorientierung, sondern wundere mich nur über das erneute Auftauchen einer Basisfach-Abhängigkeitsdimension. Es scheint mir außer Frage zu stehen, daß sich aus den Erkenntnissen, die die

1 Vgl. die die Konsequenzen der schulischen kommunikativen Begeisterung für das universitäre Deutschlernen in Großbritannien und Irland diskutierenden Beiträge in Harden/Marsh (1993).

kognitions- und naturwissenschaftliche Forschung in den nächsten Jahren und Jahrzehnten über die Verarbeitungsprozesse des Gehirns zu Tage fördern wird, weitreichende Konsequenzen für das Lernen von Fremdsprachen ergeben werden. Aber warum muß man, wenn die an der Hirnforschung Beteiligten schon eindringlich darauf hinweisen, wie sehr sie erst am Anfang ihres Weges stehen, dann in der Fremdsprachendidaktik gleich einen Neuanfang kreieren, der Gefahr läuft, die konkreten Lernbedingungen in Institutionen ›wegzudenken‹, statt sie vorsichtig mit den sich aus Technologie und Hirnforschung ergebenden Anregungen in Beziehung zu setzen? Warum, böse gefragt, muß man ausgerechnet dann, wenn man von der Selbstreferentialität des Gehirns überzeugt ist, von der Interaktion von Erfahrenem und Wahrgenommenem, Autonomie überhöhen, statt diese in produktive Interaktionen mit erfahrenem Lernen in Institutionen treten zu lassen?

## 2.2 Erscheinungsformen des autonomen Lernens

Wie sieht dieses neue Lernen, der Wechsel vom Instrukivismus zum Konstruktivismus, aus? In einem Artikel mit der schönen Überschrift »Lernen lernen« (Wolff 1997) finden sich die folgenden Gestaltungsparameter:

»Die inhaltliche Repräsentation eines Gebietes in seiner ganzen Komplexität [...] Der Erwerb von Fähigkeiten und Wissen, die in der realen Lebenswirklichkeit gebraucht werden können [...] Die Schaffung einer authentischen und komplexen Lernumgebung im Sinne der realen Wirklichkeit [...] Die Bewußtmachung des eigenen Wissenkonstruktionsprozesses [...] Die selbständige Auswahl und Nutzung von Lern- und Arbeitstechniken [...] Das kooperative Lernen«. (Wolff 1997: 108)

In Gienow/Hellwig (1996), dem Basisartikel von *Der fremdsprachliche Unterricht*

*Englisch* Heft 1, werden in einem Kasten 18 prozeßorientierte Lern- und Arbeitstechniken für die Sprachproduktion und Rezeption präsentiert. Sie reichen vom stichwortartigen Aufschreiben der Inhalte eines Textes über das Erstellen einer Textgliederung und das Ausfüllen von ursprünglich vorhandenen oder nachträglich eingefügten Leerstellen eines Textes bis hin zur Übersetzung eines Textes und zur Umgestaltung eines Textes, z. B. der Verwandlung eines Erzähltextes in ein Hörspiel oder dargestelltes Spiel (vgl. ibd.: 5). In diesem Kasten steht nichts, was in der Schreib- und Verstehensdidaktik nicht schon längst bekannt ist.

Und hätte ich vor dem Zitat nicht mit der Erwähnung des Stichworts Konstruktivismus den Verstehensprozeß des Lesers in eine bestimmte Richtung gelenkt, dann hätte mancher Leser assoziiert: Reformpädagogik, Jena-Plan, Wochenpläne, die in Grundschulen hängen, Handlungs- und Projektorientierung als die heißesten Didaktikthemen der letzten Jahre, Freinet, Freire, Illich, der Lehrer als *facilitator* im Sinne von Carl Rogers. Und natürlich kann man auch seinen Comenius wieder hervorholen, bei dem ja auch schon zu lesen ist, daß die Jugend leicht zu erziehen sei, wenn man dem Geiste nichts aufzwingt, wonach er nicht aus freien Stücken verlangt, wenn alles durch sinnliche Anschauung und zu gegenwärtigem Nutzen gelehrt wird (vgl. Comenius 1992: 96f.). Wie neu auch immer die psycholinguistische Absicherung des neuen didaktischen Paradigmas ist, im Hinblick auf die Organisation des Lernens hat es viele ehrwürdige Vorfahren, auf die es sich ebenso berufen könnte, und Lehr- und Lernformen, die es auch nicht erst seit gestern gibt.

Die favorisierte Sozialform des autonomen Lernens ist die Kleingruppenarbeit, Frontalunterricht ist hingegen nicht ak-

zeptabel. Ich habe ganz bestimmt nichts gegen so viel arbeitsteilige Gruppenaktivität wie möglich, aber: lerne ich nicht *auch* gut durch eine ganz traditionell frontal erzählte Geschichte (vgl. Meyer/Meyer 1997)? Versuchen wir nicht gerade, in der Wortschatzdidaktik das Geschichtenerzählen wieder zu etablieren (vgl. Weinrich 1991), übrigens mit Bezug auf die gleichen psycholinguistischen Forschungsergebnisse, auf die sich auch die konstruktivistischen Didaktiker berufen? Und wie klassifizieren wir eigentlich das Fremdsprachenlernen eines Heinrich Schliemann, der, wenn man seiner Autobiographie zumindest in dieser Hinsicht trauen kann, Fremdsprachen dadurch lernte, daß er Bücher und selbstverfaßte kurze Texte der jeweils neuen Sprache auswendig lernte? Keine Gruppenarbeit, keine Lernpartner, aber doch wohl äußerst autonom im Hinblick auf Lernweise und gewählte Inhalte (vgl. Meyer 1997).

Seinen Platz im neuen Ansatz verliert das Lehrwerk, das durch die qualitativ andersartige Sozialform Telekommunikation verdrängt werden soll:

»An die Stelle des Lehrwerks tritt eine soziale Interaktionsform, die sich von lehrwerkbestimmten Sozialformen qualitativ dadurch unterscheidet, daß sie eine etwaige Distanz zwischen Klassenzimmer und Lebenspraxis aufhebt und als Folge echte Kommunikation erzeugt« (Eck/Legenhausen/Wolff 1994: 63)

Mir scheint die Annahme, daß beim institutionalisierten Lernen in Schulen und Hochschulen Autonomie und Authentizität – die Aufhebung der Distanz zwischen Klassenzimmer und Lebenspraxis (!) – dadurch gewährleistet ist, daß neue Kommunikationskanäle bereitgestellt werden, recht naiv zu sein. Menschen weben in der Kommunikation soziale Netze und tauschen sich über Inhalte aus. Die sozialen Gesetze für Kommu-

nikation in (Zwangslern-)Institutionen sind nicht dadurch außer Kraft gesetzt, daß ein Kommunikationspartner sich physisch an einem anderen Ort aufhält. Warum, wenn der Reiz des Neuen des Mediums einmal verflogen ist, soll allein die Tatsache, daß ich mit jemand in Alaska kommunizieren kann, schon ausreichend sein für selbstgesteuertes Englischlernen? Bloß weil da ein muttersprachlicher Sprecher der Sprache sitzt und die Kommunikation damit echt ist? In deutschen Klassenzimmern sitzen, ganz ohne Medien, Sprecher verschiedener Sprachen nah beieinander, was ganz offensichtlich nicht zu einem Ausbruch von partnerschaftlichem Erwerb des Türkischen oder Russischen durch deutsche Kinder geführt hat!

Und was ist, wenn alle Lernenden mit Personen der Zielsprache elektronisch kommunizieren? Hätten wir dann wirklich das Authentizitätsproblem gelöst? Als Rollenspiele Mode wurden, glaubten manche, damit könne man endlich auch im Klassenzimmer echt kommunizieren, bis man ihnen nachweisen konnte, daß zwischen authentischem und zitierend-spielendem Handeln große Unterschiede bestehen. Dann glaubten die Verfechter von Simulationen (vgl. Jones 1982), mit diesen habe man im Klassenzimmer das Authentizitätsproblem endgültig gelöst, weil die Teilnehmer bei Simulationen im Gegensatz zum Rollenspiel die angenommene Person tatsächlich verkörperten. Werch ein Illtum!

Souveräner im Hinblick auf die ›neue Qualität‹ ist da wohl die Einschätzung von Donath (1997), der eine resümierende Bilanz zur elektronischen Kommunikation durch das Internet vorlegte, die nicht nur Wochenpläne, Lieblingsthemen der Sekundarstufe I, notwendige Vorarbeiten und Gedanken zur Rolle des Lehrers als *facilitator* enthält, sondern die sich auch ganz selbstverständlich als Teil ei-

nes kommunikativen und handlungs- und projektorientierten Unterrichtskonzepts versteht und autonomes Lernen per Email integriert sieht in den Unterricht u. a. dadurch, daß es »das Lehrbuch und die darin vermittelten Informationen (ergänzt)« (ibid.: 34).

### 2.3 Behutsame Autonomie

All dies spricht nicht dagegen, sich ausführlicher als bisher mit der Bedeutung der Selbststeuerung für das Fremdsprachenlernen auseinanderzusetzen. Solange es noch für normal gehalten wird, daß man Sprachen in Schulen am besten über viele Jahre in kleinen Häppchen lernt, nicht integriert in reale und virtuelle Begegnungen und nicht verbunden mit den Sachen, die man in anderen Fächern aufnimmt, kann man gar nicht genug über alternatives selbstbestimmtes Sprachenlernen nachdenken. Das sollte man aber nicht verwechseln mit einer Verabsolutierung des Autonomiekonzepts, vor allem, wenn man es, wie im Fach Deutsch als Fremdsprache, weltweit mit Lernenden mit höchst unterschiedlichen Sprachlerntraditionen zu tun hat.

Die überhöhten Authentizitäts- und Autonomieannahmen, die im Augenblick die aufregenden Projekte begleiten, werden sich meines Erachtens bald als störend erweisen. Die Projekte finden weiterhin im Bereich des institutionellen Lernens außerhalb des zielsprachigen Raums mit seinen Beschränkungen, seinen Prüfungen, Unlustgefühlen usw. statt. Durch autonome und besonders durch technologieorientierte autonome Projekte werden dessen Grenzen ausgereizt und Elemente des natürlichen Lernens soweit wie möglich in das Lernen in

Institutionen hineingedrückt: das ist ein großer Fortschritt. Die dogmatische Propagierung von Autonomie und Authentizität im institutionalisierten Lernen durch die Anwendung einer bestimmten medialen Lernform ignoriert aber die vielen Kräfte, die auf das institutionalisierte Lernen einwirken, und eine radikal konstruktivistische Fremdsprachendidaktik darf sich dann in Zukunft nicht wundern, wenn die Lernenden genauso wenig Lust zu »noch'm« Projekt haben wie überfütterte Kommunikative Reißaus vor »noch'm« Rollenspielen oder früher überdrillte Audiolinguale vor »noch'm« Sprachlaboreinsatz.

### 3. Vor- und Nachteile beim Einsatz einer CD-ROM

Inwieweit tragen die Neuen Medien zur Ausreizung der Grenzen autonomen Lernens in Institutionen bei? Als problematisch stellt sich der Einsatz von CD-ROMs heraus.

#### 3.1 Der Platz-Vorteil

Die Vorteile der CD-ROM für das Fremdsprachenlernen liegen auf der Hand. Variables statt lineares Material, die Interaktion von Schrift, Bild und Ton. Gespeicherte Landeskunde wird gleichzeitig hör-, les- und sichtbar, Enzyklopädien wie *encarta* machen die Suche nach Informationen leicht, und alles wird immer billiger<sup>1</sup>.

Größere Korpora elektronisch lesbarer Texte (vgl. Wagner 1996) wie z. B. ein Jahrgang des *Spiegel* liefern bei Anwendung von Konkordanzprogrammen<sup>2</sup> für bestimmte Wörter und grammatische Strukturen die sprachlichen Umgebungen und damit den Lehrenden authentisch

1 Schon für 12,98 DM bekam man im Frühjahr 1997 bei ALDI die neue Deutsche Rechtschreibung, 120 000 Stichwörter und ein Programm zur Umwandlung von Texten aus der alten in die neue Schreibweise.

2 Vgl. z. B. Groß/Mißler/Wolff (1996).

sche Kontexte, die die isolierten Sätze der Beispiele und Übungen aus Grammatikbüchern ergänzen oder gar verdrängen können.

Unter dem Gesichtspunkt des autonomen Lernens ist die CD-ROM allerdings jenseits dieser unbestreitbaren Vorteile als Träger von Informationen mit interessanten Zugriffsmöglichkeiten auf diese nicht unproblematisch. Ich möchte das an zwei Beispielen demonstrieren, rückblickend an der Frage, ob *interactive video* per Videokassette oder per CD betrieben werden sollte, und am Beispiel eines Anfängerkurses auf CD-ROM.

### 3.2 Technologischer Fortschritt als didaktischer Rückschritt: ein Beispiel aus dem Bereich *interactive video*

CDs speichern mehr als Kassetten, sie haben eine mehr oder weniger perfekte Standbildqualität und man kann, ohne zu spulen, sofort an jede gewünschte Stelle springen, was bei einem linearen Videoband nicht möglich ist. Vom Standpunkt der Materialpräsentation und auch der interaktiven Aufbereitung des präsentierten Materials ist die Diskette also der Videokassette eindeutig überlegen. Entsprechend eindeutig ist die Entwicklung von *interactive video*: die Kassette spielt keine Rolle. Mit dem technologischen Vorteil einher geht aber ein didaktischer Nachteil. CDs enthalten, wie gut auch immer es erschlossen ist, bisher noch nur das Material, das die Hersteller bereitstellen. Das ist unproblematisch,

wenn man in museumspädagogischen, kunstgeschichtlichen oder bestimmten landeskundlichen Bereichen Informationen so gut wie möglich aufbereitet präsentieren will. Es wird dann zum Nachteil, wenn man weiß, daß beim Fremdsprachenlernen die Vorbestimmung der Lerninhalte durch die Lehrmaterialmacher, egal ob sie per Lehrbuch oder CD erfolgt, ein Hindernis für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen, das von den Bedürfnissen vor Ort ausgeht, werden kann.

Am Dubliner Centre for Language and Communication Studies wurde in den frühen achtziger Jahren ein Gerät entwickelt, *Autotutor* genannt, das dezentral die Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen fördern sollte (vgl. Little 1991). Der *Autotutor* bestand aus einem Personal-Computer, einem VHS-Videorecorder und einem Bildschirm. Sein Ziel: Authentisches Videomaterial sollte mit Hilfe dieses Gerätes in Selbstlernmaterial<sup>1</sup> für Fremdsprachenlerner umgewandelt werden.

Das Video-Band enthielt z. B. die aktuelle Nachrichtensendung des Vorabends oder ein aktuelles Kulturmagazin. Ausgewählt wurden diese nach den thematischen Interessen der jeweiligen Lernenden, die Erstellung der Verstehensübungen erfolgte zugeschnitten auf ihren Sprachstand. Sobald dieses Videoband von den Lernenden durchgearbeitet worden war, konnte es durch ein neues, aktuelles ersetzt werden<sup>2</sup>. Der *Autotutor* war also ein Service für Lehrer, die Programme

1 Die Anwendungen des *Autotutor*, die ich gesehen habe, waren relativ traditionelle Verstehensübungen. Die Lernenden wurden mit einem Menü konfrontiert, auf dem sie sich ein Thema aussuchen konnten, zu diesem Thema gab es einen Film, zu diesem wiederum Übungen, die den Inhalt des Films zusammenfassen sollten, es gab Sprünge zu Zusatzinformationen, weitere Übungen und Zugang zu einem textspezifischen deutsch-englischen Glossar. An beliebigen Stellen konnte das Programm vor- und zurückgespult werden. Verglichen mit dem, was per CD heute möglich ist, sah das relativ simpel aus. Auch hat man sicher schon elaboriertere Verstehensübungen auf Papier gesehen als dort auf dem Bildschirm. Aber darauf kommt es in diesem Zusammenhang nicht an.

für selbstlernende Fremdsprachenlerner schrieben, eine Art Autoren-Programm für das Hör-Seh-Verstehen. Im Gegensatz zu interaktivem Video per CD, wo die angeschaffte Diskette auf Dauer inhaltlich festgelegt als Lehrprogramm bleibt, hergestellt von zentralen Produzenten, weit entfernt von den Lernenden, kann der dezentrale *Autotutor* direkt auf Sprachstand und inhaltliche Bedürfnisse der Lernenden eingehen, von diesen auch ein Feedback über ihr Lernverhalten als Selbstlerner erhalten und die nächsten Umgangsweisen mit dem visuellen Material wiederum an dieses Feedback anpassen.

Die technisch eindeutig unterlegene Variante Kassette war also der technisch überlegenen Variante CD didaktisch überlegen. Der technologische Fortschritt hat hier vorerst lehrmaterialdidaktisch einen Rückschritt bewirkt, der erst dann wieder aufgehoben (und dann aufgrund der überlegenen Zugriffsmöglichkeiten auch gleich zum didaktischen Fortschritt) würde, wenn die ›Beschreibbarkeit‹ einer CD der der Kassette angeglichen ist.

### 3.3 Technologischer Fortschritt als didaktischer Rückschritt: ein Beispiel aus dem Anfänger-Bereich

Ein CD-ROM-Anfängerkurs wie *Learn to speak German* (Learning Company 1995), den es baugleich auch für andere Sprachen gibt, ist auf den ersten Blick eine aufregende Angelegenheit. Kaum hat man ihn eingeschaltet, gibt es Landeskunde pur – Bilder und Musik von Karl dem Großen bis heute, schön gemacht

und bunt gemischt, Kafka und Beethoven ebenso wie Bismarck, Adenauer und Alltagsszenen. Eine ›Orientation‹ genannte Seite gibt dem Lernenden einen Überblick über den Kurs. Sein Lernziel wird expliziert: ›how to approach a stranger‹ lernen wir beispielsweise in Lektion 1, und schon bietet sich ein Menü mit einer Auswahl von Lernschritten an: man kann per Vokabellernen, Movie, Story, Grammatikübungen usw. einsteigen.

Die Vorteile des Lernens per CD springen sofort ins Auge: jedes Teilstück einer Szene kann beliebig wiederholt werden, diverse abrufbaren Hilfen stehen bereit, landeskundliche Hintergründe ebenso wie sprachspezifische Erklärungen, einsprachig oder zweisprachig, wobei bei den einfachen 1:1-Entsprechungen, die das Übersetzungsfenster liefert, allerdings nicht nur überzeugte Verfechter einer interkulturellen Wortschatzvermittlung zusammenzucken werden<sup>1</sup>. Was macht man mit diesem Wunderwerk?

Als Testperson beginne ich, frei und autonom in meinen Entscheidungen, mit dem Vokabellernen, das sich als Spiel herausstellt, ich gegen das Programm. Ein englischer Stimulus ›the (f)‹ erscheint, ich, ein muttersprachlicher Sprecher des Deutschen, spreche ›die‹ ins Mikrofon, der Computer antwortet ›stimmt nicht ganz‹ und stellt den Spielstand auf 1:0 für sich ein. Dann spielt er seine richtige Lösung ›die‹ ab und wiederholt mein ›die‹, ich höre nicht, was ich falsch gemacht haben könnte, es wird mir auch nicht erklärt.

Nächster Stimulus: ›later‹. Ich übertreibe, sage ›späääter‹, erhalte dafür überraschenderweise einen Punkt. Unentschieden.

Beim nächsten Stimulus ›the (m)‹ werde ich frech, statt ›der‹ sage ich ›Unsinn‹, ich erhal-

2 Mit jeder Verstehensübung, mit jedem Verweis auf Hintergründe wurde die Arbeit für die Bearbeiter einfacher. Die Programm-Schablone für die Entwicklung der Übungen blieb bestehen, sie und die Inhalte mußten natürlich der neuen Sendung angepaßt werden, die Bearbeitungszeit reduzierte sich aber bei jedem Einsatz.

1 Vgl. Müller (1994) zur Kritik des vorschnellen Bildens von Äquivalenten und zur interkulturellen Bedeutungsvermittlung.



te meinen verdienten Punkterückstand und wieder die Fehlermeldung ›stimmt nicht ganz‹. Das ist zwar motivationspsychologisch nett, aber doch äußerst unbefriedigend, der offensichtliche Unsinn hier und der Fehler vorher, den ich selber nicht entdecken konnte, erhalten die gleiche Rückmeldung ›stimmt nicht ganz‹.

Nun packt mich der Ehrgeiz, ich möchte schließlich gewinnen, Auf die kontextlosen Stimuli ›first‹ und ›about‹ antworte ich mit ›zuerst‹ und ›um‹. Pech – ich hätte ›erst‹ und ›über‹ sagen müssen, so stimmt es wieder nicht ganz und ich liege 4:1 hinten. Ich resigniere – wahrscheinlich werde ich jetzt gleich von Mister Trappatoni ausgewechselt –, antworte auf den Stimulus ›can‹ mit ›Dose‹ und erhalte verdientermaßen einen weiteren Strafpunkt. Nach dieser verheerenden Niederlage schaue ich mir ganz selbstbestimmt erstmal das Movie an, bevor ich mich in die nächsten Übungen stürze. Dort erlebe ich weitere Überraschungen:

Bei einer graphisch sehr ansprechend gestalteten Übung, bei der ich Substantiven einen definiten Artikel zuordnen muß, macht es offensichtlich einen Unterschied, welchen falschen Artikel ich verwende, denn manchmal erhalte ich bei Fehlern ein aufmunterndes ›stimmt nicht ganz‹, manchmal ein strenges ›das stimmt nicht‹. Sollte es hier eine von der germanistischen Linguistik noch nicht entdeckte Tendenz zum semiakzeptablen Zweitgenus für Substantive geben, deren Angabe die freundlichere Fehlermeldung auslöst?

Echt verblüfft bin ich bei einer anderen Übung, als ich auf die Aufforderung, einen Fremden höflich anzusprechen, ›Entschuldigen Sie bitte‹ sage und mir anhören muß, daß auch das nicht ganz stimmt. Beim Anhören erfahre ich dann, daß ich mich für ›Entschuldigung‹ oder ›Entschuldigen Sie‹ hätte entscheiden müssen. Mein ›bitte‹ hatte in der höflichen Aufforderung nichts zu suchen.

Selbst bei Lektion 1, dort, wo die sprachliche Vielfalt der Lernenden noch stark begrenzt ist, finden wir also keine akzeptable Fehleranalyse, kein tieferes Eingehen auf die sprachlichen Aktivitäten der Lernenden vor. Autonom ist diese CD

weitgehend nur im Hinblick auf den Zeitpunkt des Ein- und Ausschaltens und der Bestimmung der Abfolge der Lernschritte, im Hinblick auf die möglichst weitgehende Selbstbestimmung von Inhalten und Lernformen sind die Lernenden hier aber ebenso wenig autonom wie bei traditionellen Selbstlernmaterialien.

Zwar wird es bessere CD-ROMs geben als diese, CDs, bei denen in das Kleinklein der Vermittlung ebenso viel Arbeit investiert wird wie in die aufregende Benutzeroberfläche. Aber auch dann bleibt ein Sprachlehrgang auf CD ein Fertigprodukt, das man kaufen kann. Es ist eine der vielen ironischen Wendungen in der Diskussion um Lernen und Neue Medien, daß zu einem Zeitpunkt, wo in der traditionellen Lehrmaterialanalyse auch mit größeren Scheuklappen nicht mehr zu übersehen ist, wie lernerfern und eigentlich unhaltbar die sogenannten großen weltweit einsetzbaren DaF-Lehrwerke sind und wie problematisch der Einsatz von nicht auf die Bedürfnisse vor Ort zugeschnittenem Lehrmaterial ist, nun durch eine technologische Neuerung wieder Lehrwerke auf den Markt kommen werden, die mit einer äußerst oberflächlichen Lernerorientierung arbeiten, die sich auf die Benutzeroberfläche beschränkt.

Solange CD-ROMs nur die Rolle des Lehrsklaven spielen, der unendlich geduldig sein enzyklopädisches Wissen nur dann hervorholt, wenn der, in heutiger Terminologie, autonome Lerner danach verlangt, sind sie ohne Zweifel eine Bereicherung für Kulturvermittlung und Spracherwerb. Wenn sie den Lernprozeß bestimmen, dann sind sie, trotz der vermeintlich Autonomie fördernden Benutzeroberfläche, ein strenger Magister, starker steuernd und weitaus weniger kompetent diagnostizierend als sich das die

heutigen Magister in den Klassenzimmern trauen würden.

#### 4. Autonomes Lernen im Internet

Während bei einer CD-Rom Personen oder Gruppen von Personen Informationen wie auch immer aufbereitet zu einem bestimmten Thema und mit einer intendierten Käufergruppe zusammenstellen, ist im Internet die Lage weitaus unübersichtlicher.

##### 4.1 Sechs Möglichkeiten, das Internet einzusetzen

Da im Internet alles möglich ist, findet man auch alles Mögliche. Nützliches wie das Langenscheidt-Handwörterbuch mit seinen 220.000 Einträgen oder ausgewählte Kapitel der deutschen Grammatik, die als integrierte ›Sprungpartner‹ für Lernende mit der Begleitsprache Englisch in Frage kommen, aber unter der Überschrift ›Deutsche Grammatik‹ eben auch eine Homepage<sup>1</sup>, auf der zu elf Grammatikthemen unsystematisch einige Punkte angesprochen werden.

Neben dem didaktisch bisher am besten erforschten Aspekt, dem Einsatz von Email, auf den ich in Kap. 5 gesondert eingehen werde, finden sich im Internet unter Sprachlerngesichtspunkten zumindest sechs unterschiedliche Entitäten:

a) Nicht im Hinblick auf Sprachlernende produzierte Informationen zur Zielsprache und Zielkultur, die einfach

vorhanden sind und gehört, gelesen und gesehen werden können – ungesteuerte Sprach- und Landeskunde sozusagen.

b) Für das Sprachlernen relevante Informationen wie Grammatiken oder Wörterbücher.

c) Versuche, die im Netz vorhandenen Informationen unter Sprachlerngesichtspunkten zu sammeln, sie aufeinander zu beziehen und/oder sie für das Sprachenlernen didaktisch aufzubereiten.

d) Räume, in denen man direkt miteinander kommuniziert, sog. Chats<sup>2</sup>.

e) Am problematischsten: direkt für das Internet erstelltes Sprachlernmaterial.

Und schließlich

f) Foren, auf denen Lehrende und Lernende über das Lernen und Lehren miteinander kommunizieren können.

Auf den ersten Blick unschlagbar ist das Internet natürlich im Bereich der brandaktuellen Landeskunde. Hier zeigt sich ein genuiner Vorteil des Mediums für selbstbestimmtes Lernen. Authentische Texte aller Art, jeweils aktuell, können leicht in Sprachlernaktivitäten integriert werden. In den entsprechenden Internet-Übungen werden Lernende aufgefordert, deutschsprachige Web-Seiten anzusteuern und auf der Basis ihrer Recherche Fragen zu beantworten<sup>3</sup>. Je fortgeschrittener die Lernenden sind, desto einfacher lassen sich landeskundliche Ermittlungen

1 <http://tichy.ch.uj.edu.pl/~frytek/gramm.htm>

2 Das sind Diskussionen im virtuellen Raum, bei dem die Beiträge der Teilnehmer, die per Tastatur eingegeben worden sind, fast zeitgleich bei allen anderen Teilnehmern auf dem Bildschirm auftauchen, so daß eine Diskussion stattfinden kann, obwohl die Teilnehmer Tausende von Kilometern entfernt wohnen können (als einfach geschriebene Einführung in die technische Seite des ›Chattens‹ vgl. Zoller 1996: 23ff.). In Kombinationen von Doppelpunkten und Klammern können die Teilnehmer dabei sogar ausdrücken, daß sie glücklich sind, lachen, etwas nicht lustig finden, traurig oder verärgert sind, daß etwas ironisch gemeint ist und mit einem Augenzwinkern zu versehen ist. Wie interessant und niveauvoll die Gespräche sind, hängt dabei, wie bei traditionellem Konversationsunterricht, von den Teilnehmern ab.

3 Vgl. die Zusammenstellung <http://www.artsci.wustl.edu/~langlab/gerteachaid.html>.

gen bei authentischen Quellen durchführen. Für die weniger Fortgeschrittenen und die echten Anfänger hingegen steht und fällt die Relevanz dieser Lernmöglichkeit damit, daß der Umgang mit den authentischen Quellen dem Sprachstand angemessen initiiert wird, d. h. er steht und fällt mit der Entwicklung einer medienadäquaten Übungstypologie. Wenn man sich eine umfangreiche Dokumentation von Gestaltungsmöglichkeiten für Sprachübungen im Internet wie die von Manfred Prokop<sup>1</sup> ansieht, dann muß man feststellen, daß man, abgesehen von den sogenannten *pop-up menus*, bisher eher die konventionellen Papierübungen elektronisch abgebildet sieht.

Kommunikationsorte für Lehrende und Lernende können unterschiedlichste Funktionen erfüllen. Die Homepage von Hartmut Aufderstraße<sup>2</sup> z. B., einem der Autoren des Lehrwerks *Themen*, versorgt Lehrende und Lernende mit auf die Lehrwerkprogression zugeschnittenem Zusatz-Material.

An der John Baptist University in Hong Kong findet sich der Versuch, eine Datenbank für Zusatz-Lehrmaterial für einen bestimmten Sprachkurs zu initiieren. Dort lernen die Sprachanfänger des Studiengangs *European Studies* mit dem Lehrwerk *Themen*, ihnen wird zusätzlich zum Lehrwerk in einem sogenannten *study path* alles, was das dortige Selbstlernzentrum an Sprachlehrrmaterialien überhaupt anzubieten hat, angeboten, sortiert in Bezug auf den Lehrwerk jeweils erreichten Sprachstand. Dies ist zunächst nichts anderes als eine sprachkursbezogene Inventarisierung von vorhandenem Lehrmaterial vor Ort zum Selbststudium, der auch als Zettelkasten vorstellbar ist.

Aber nicht nur die Studierenden in Hong Kong können diese *study path*-Angebote im Internet abrufen; gleichzeitig sind sie für Kollegen in aller Welt lesbar<sup>3</sup>. Diese könnten nun ihre zum Teil anderen Materialien, die auf die jeweiligen Lektionen von *Themen* bezogen sind, nach Hong Kong melden, wo sie in eine internationale Fassung des *study path* integriert werden könnten. So könnte eine weltweit verfügbare Sammlung von zu einem jeweiligen Lernzeitpunkt vorhandenen Zusatzmaterialien entstehen, eine Arbeit, die stückweise tausendfach überall in der Welt geleistet wird. Dabei, so ist zu hoffen, ermöglicht die gleichzeitige Zentralisierungs- und Dezentralisierungsfunktion des Internet die Schaffung von Informationssammlungen, die, aus der weltweiten Vielfalt von Unterrichtserfahrungen gespeist, der tausendfachen Verschwendung guter Ideen Einhalt gebieten und viele schnell auffindbare und auch tatsächlich realisierbare Anregungen für den konkreten Unterricht vor Ort bereitstellen, ohne einengende zentrale Unterrichtsmodelle durchzusetzen.

#### 4.2 Qualitätssicherung

Die Zahl der aufrufbaren Informationen wächst kontinuierlich. Wie man aus der Vielfalt des Angebots welche Informationen auswählt, welchen Quellen man trauen darf, wie man es vermeidet, stundenlang frustriert Nichtigkeiten nachzujagen, ist nicht nur für den Bereich des Deutschlernens die Frage, die mitentscheidend für die langfristige Akzeptanz des Mediums ist. Das ›Schrott rein, Schrott raus‹-Prinzip gilt für das Internet ebenso wie für Printmedien, wobei in der gegenwärtigen Phase der Entwicklung

1 Vgl. <http://www.ualberta.ca/~german/present.htm>.

2 Vgl. [http://ourworld.compuserve.com/homepages/hartmut\\_aufderstrasse/](http://ourworld.compuserve.com/homepages/hartmut_aufderstrasse/).

3 Vgl. <http://www.hkbu.edu.hk:80/~europe/themen.html>.

die Menge des vorhandenen Schrotts oft noch dem Medium und nicht den individuellen Produzenten angelastet wird. Das ist unfair. Bei den Printmedien haben sich schließlich über Jahrhunderte durch eine sich entwickelnde Lesesozialisation, durch Preise und Stipendien, durch Bibliothekare und Rezensenten, durch Verleger, Lektoren und Mäzene, durch Hochschullehrer und andere Schriftgelehrte Bewertungsmaßstäbe und kanonisierte Texte entwickelt – und auch die Handlungsfreiheit, Bewertungskriterien und die Auswahl der heilig gesprochenen Texte von Zeit zu Zeit zu verändern. Und außerdem hat die Materialität des Drucks mit den damit verbundenen Kosten dazu geführt, manchem Text den Zugang zur Öffentlichkeit zu versperren. Diese materiellen Mauern sind gefallen, Grund zur Freude über die Abschaffung der Diktatur des Textestablishments ebenso wie Grund zum Stöhnen über das Unsäglichke, was man nun findet. Für das Sprachenlernen, und natürlich nicht nur dafür, liegt die entscheidende Aufgabe darin, beschreibend und kommentierend qualitätssichernde Maßnahmen zu ergreifen, ohne dabei den anarchistischen Charme des Netzes zu zerstören.

Für Deutsch als Fremdsprache entwickeln sich Kriterien durch den fachinternen Diskurs, in ersten elektronischen, hauptsächlich aber noch in papiernen Fachzeitschriften, außerdem etablieren sich im Netz selbst ordnende Anlaufstellen. Ihr Status erwächst bisher aus der Tatsache, daß sie früh und umfangreich angefangen haben, Vorhandenes zu sam-

eln und zu systematisieren, wie z. B. die Bestandsaufnahme von Übungsmöglichkeiten von Manfred Prokop in Alberta und den ›Stand der Dinge‹ im Internet für verschiedene DaF-Teilbereiche dokumentierende Überblicke von Andreas Lixl-Purcell<sup>1</sup> von der University of North Carolina oder Peter Gölz<sup>2</sup> in Victoria, Kanada.

Eine weitere Möglichkeit der Etablierung von respektierten Anlaufstellen im Internet ist der Transfer der Autorität einer bereits etablierten Institution wie z. B. des Goethe-Instituts<sup>3</sup>. Für ein wirklich zielgerichtetes selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen – in Abgrenzung zum individuellen Driften durch die Informationsflut – werden diese strukturierenden und qualitätssichernden Maßnahmen von größter Bedeutung sein.

Während bei den brandaktuellen landeskundlichen Informationen und auch bei den chatrooms die Vorteile des Internet für das autonome Sprachenlernen von weiter fortgeschrittenen Lernenden auf der Hand liegen und sich im Laufe der Entwicklung immer noch steigern werden, ist die Situation bei den falschen Anfängern und leicht Fortgeschrittenen weniger eindeutig. Auch in der ›Papierdidaktik‹ sind eigentlich erst in den letzten zwanzig Jahren Arbeitsformen für das Hör- und Leseverstehen und in Ansätzen auch für das Hör-Seh-Verstehen entwickelt worden, die es den Lernenden erlauben, selbstbewußt Inhalte, die sprachlich jenseits der Wortschatz- und Grammatikprogression ihres jeweiligen Sprachstands liegen, zur Kenntnis zu

1 Vgl. <http://www.uncg.edu/~lixlpurc/publications/NetzUeb.html>.

2 Vgl.: <http://castle.uvic.ca/german/149/3index.html>.

3 Vgl. Stefan Ulrichs umfassenden beschreibenden Überblick zu ausgewählten Quellen für das Deutschlernen im Netz, in dem relevante Institutionen und Verlage, World Wide Web Lernwelten, Email- und chat-Adressen, Nachschlagewerke, elektronische Fachzeitschriften, Materialangebote und Fortbildungsmöglichkeiten, Unterrichtshilfen usw. dokumentiert werden: <http://www.goethe.de/eservlis.htm>.

nehmen. Soweit ich das überschauen kann, haben wir bei den Lernhilfen im Internet, obwohl wir dort mit den Verknüpfungen zu Wörterbüchern und Grammatikdarstellungen gegenüber der Papierwelt an Genauigkeit und Schnelligkeit der Hilfsinformationen klar im Vorteil sind, noch nicht die für diese Lernergruppe notwendige Arbeitsformenvielfalt erreicht<sup>1</sup>.

### 4.3 Anfänger-Kurse im Internet?

Am problematischsten erscheint mir bisher die Idee, im Internet Lehrmaterial für echte Anfänger zu etablieren. Ein Anfänger-›Lehrwerk‹ im Internet darf nicht einfach mehr oder weniger technologisch ausgereift traditionelle Fremdsprachendidaktik in das neue Medium übersetzen, sondern muß zeigen, daß für die vorerst noch recht diffuse Zielgruppe Lernende im Internet eine dem Medium adäquate Lernart produzierbar ist. Daß es daran noch hapert, möchte ich nur an einem kleinen Beispiel zeigen, an der Repräsentation der Position der Lernenden.

Ich glaube nicht, daß z. B. der Duda in der Anfängerlektion des Texthaus-Kurses eine angemessene Repräsentation darstellt. In Lektion 1 heißt es dort:

Dudas 1. Abenteuer

(Duda geht in das Bild und trifft auf einen Mann, Helmut Kohl.)

Mann: Guten Tag.

Duda: ---.

Mann: Guten Tag!

Duda: ---.

Mann: Guten Tag!!! Ich heiße Helmut Kohl.

Duda: ---.

Mann: Guten Tag! Ich heiße Helmut Kohl. Ich wohne in Oggersheim.

Duda: ---.

Mann: Guten Tag!!! Ich heiße Helmut Kohl, und ich wohne in Oggersheim. Und wie heißen Sie?

Duda: ---.

(<http://www.texthaus.com/duda/1/e/11.html>)

Die Lernenden kennen wahrscheinlich Herrn Kohl, wenn auch nicht unbedingt, wie eine englische Umfrage ergeben hat, in der für Deutsche gewohnten schriftlichen Realisierung des Namens. Aber Oggersheim gehört bestimmt nicht zu den *cultural frames* der Lernenden. Neben Fragen wie ›Ist diese Art der landeskundlichen Information so besonders lernerrelevant?‹ oder ›Kommt die Begegnung mit Herrn K. aus O. nicht eher dem Humorbedürfnis der Textmacher als dem der Lernenden entgegen?‹ ist hier vor allem die Perspektive zu diskutieren. Jeder Lernende ist ›ich‹, nicht ›Du da‹ (auch ein angemesseneres ›Sieda‹ würde an der Perspektivenverschiebung nichts ändern). In diesem Lehrmaterial ist die potentielle Identifikationsfigur für die Lernenden der Angesprochene, der explizit andere, und nicht ein Lerner-Ich. Man müßte doch zumindest fragen, ob nicht durch die Kommunikationsweisen des Internet eine Lösung vorstellbar ist, die eine visuelle darstellt und näher an ein tatsächliches ›Ich als Lerner‹ herankommt.

Jede Lehrwerkproduktion im Anfängerbereich ist im Gegensatz zur Erstellung von Materialien für weiter Fortgeschrittene ein mühsames Kompromißgeschäft, das die Anforderungen der Wortschatz-, Grammatik-, Textsorten- und Lernstrategieprogressionen in ein Gleichgewicht bringen muß mit lernerrelevanten Themen. Handwerklich einigermaßen gut gemachte Lehrwerke für Anfänger zu erstellen, ist arbeits- und kostenintensiv, sie erfordern langen Atem. Für das Internet bedeutet das, daß entweder interes-

1 Häussermann/Piephos 1996er *Aufgabenhandbuch* schlägt bisher noch jede multimediale Übungstypologie.

sierte Organisationen die Materialmacher dafür bezahlen oder daß der Bereich Fremdsprachenlerner für Anfänger auch im Internet nur über einen bezahlten Zugang qualitativ befriedigend ist.

Der Sog des Netzes kann bei allen Benutzern dazu führen, daß sie den Überblick verlieren und sich nicht mehr verorten können, wenn sie zuviel springen. Die didaktische Konsequenz daraus lautet: Man sollte einen Sprachlernkurs nicht ›überlinken‹, sondern die Sprünge auf das funktional Notwendige beschränken. Dagegen spricht aber: Hypertext-Autoren können nicht wissen, in welcher Reihenfolge der Benutzer die Informationen sehen wird, pädagogisch soll Hypertext gerade der Individualisierung des Lernens dienen, die Lernenden sollen Zugang zu weitaus größeren Sammlungen von Informationen haben als beim traditionellen Lehrwerk und sie sollen dadurch, daß sie selbst das Lernen steuern, natürlich hochgradig motiviert sein. Ein reichhaltiges Angebot von Verknüpfungen ist entsprechend wichtig. Hier widersprechen sich zwei Anforderungen. Richtig ist wohl, daß Sprachlernen im Internet mit dem Phänomen des *Lost in Hyperspace* umgehen muß, daß es eine Art Sprachlernheimat schaffen muß. Die erste Seite und die generelle Art des Ansprechens müssen so gestaltet werden, daß sich die Lernenden in dem Kurs zu Hause fühlen, daß sie weder dauernd weggeleitet werden, noch den Wunsch haben, sich wegzuzappen. Sprachlernheimat ist vielleicht ein etwas großes Wort dafür, aber es wird wohl zu den Gestaltungskriterien eines Angebots für selbstgesteuertes Lernen im Internet-Chaos gehören müssen, die

Ruhe zu stiften, die für den Lernprozeß, egal ob an einem realen oder virtuellen Ort, immer notwendig ist.

### 5. Email-Projekte

Während bei dem, was ich bisher zum Einsatz des Internets beim Sprachenlernen gesagt habe, das Wünsch- und vielleicht bald Machbare meist interessanter ist als das zur Zeit schon Vorhandene, ist man bei einem anderen Aspekt des weltweiten Kommunikationsnetzes, beim Email, bei der Kommunikation von zwei oder mehreren Individuen oder Gruppen von Individuen an verschiedenen Orten, mitten in der Diskussion um den jetzt möglichen Beitrag der Neuen Medien zur stärkeren Autonomisierung des Sprachenlernens<sup>1</sup>.

Emails sind Texte, die einen interessanten Grenzbereich von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch darstellen<sup>2</sup>. Schriftlich produziert und rezipiert scheinen sie dennoch diverse Eigenschaften gesprochener Sprache anzunehmen, in Bezug auf Registerwahl und eine erhöhte Fehlertoleranz<sup>3</sup>. Für ein spontanes Schreiben im Lernprozeß ist dies sicher nicht die schlechteste Textsorte.

Im Kontext des Tandemlernens, das aufgrund der Gleichzeitigkeit von Kommunizieren und Lernen die Höflichkeitsmaxime des ›Du sollst in natürlicher Kommunikation keinen Gesichtsverlust herstellen durch sprachliche Korrektur‹ aufheben darf, kann eine simple technische Möglichkeit des Email wie die Reply-Funktion mit Beibehaltung des eingegangenen Briefes fremdsprachendidaktisch sehr wirksam werden, da sie es möglich macht, einen Brief inhaltlich zu beant-

1 Vgl. die Beiträge zum Einsatz von Email im schulischen Lernkontext von Donath (1997) und Eck/Legenhausen/Wolff (1994).

2 Vgl. Günther/Wyss (1996).

3 Im Hinblick auf orthographische und manchmal auch, wie ich das mit Schrecken bei mir selbst feststelle, im Hinblick auf syntaktische Abweichungen.

worten und ihn dabei gleichzeitig korrigiert oder je nach vereinbartem Korrekturmodus auch teilkorrigiert zurückzuschicken.

Per Email erreicht das klassische Tandem-Lernen, in der ›alten‹ Fremdsprachendidaktik der Bereich, in dem das autonome Lernen am stärksten verankert war, einen raumüberschreitenden Lernort. Ein Blick auf den Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum<sup>1</sup> mit der dort dokumentierten Vielfalt der Sprachkombinationen zeigt, daß hier autonomes Lernen mit den Neuen Medien europaweit aktiv ist (vgl. Little/Brammerts 1996).

Im Gegensatz zum klassischen Tandem hat man es beim Email-Tandem meist mit asynchroner schriftlicher Kommunikation zu tun, ein Glücksfall, der das Pendel, das mit der kommunikativen Begeisterung oft zu stark zur gesprochenen Sprache hin ausgeschlagen ist, durch funktionales kommunikatives Schreiben wieder etwas zurückschwingen läßt. Das Email-Tandem muß dabei aufpassen, daß es sich nicht lediglich um eine beschleunigte Brieffreundschaft handelt, sondern tatsächlich um eine den jeweiligen Spracherwerbsprozeß reflektierende und vorantreibende Lernpartnerschaft.

Autonome Lernformen wie das Tandem-Lernen per Email werden langfristig nur dann über den alternativen Sektor hinaus erfolgreich sein, wenn es gelingt, diese Art von Aktivitäten in institutionelle Curricula zu integrieren – und das bedeutet nicht nur, sie wohlwollend zu tolerieren, sondern zu überlegen, wie sie in Scheinerwerbs- und Prüfungskontexte integriert werden können.

## 6. Konsequenzen für Lehrerbildung und Forschung

Unterstellen wir einmal, daß wir ein Interesse daran haben, die Trias – im Englischen so schön mit einem höchste Bonität signalisierenden ›triple A‹ ausdrückbar – von *autonomy*, *authenticity* und *language awareness* (vgl. van Lier 1996) stärker in unseren Lehr- und Lernalltag und nicht nur in Vorzeigeprojekte zu integrieren, und daß es stimmt, daß die Neuen Medien dabei eine ständig wachsende Rolle spielen werden. Welche Konsequenzen hat dies für Forschung und Lehre?

### 6.1 Lehrerbildung

Für die Lehre bedeutet dies: Wenn der alte Satz aus der Lehrerforschung, ›teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach‹ (vgl. Altman 1983), stimmt – und neuere Forschungsüberblicke wie Legutke (1997) und Ehlers/Legutke (i. V.) tragen eine Menge Belege dafür zusammen, daß das zumindest nicht so ganz falsch ist –, dann müßte man z. B. fragen, ob Referate und Hausarbeiten, die kanonisierten autonomen Lernweisen an der Universität, so dominierend bleiben müssen, oder ob nicht mit stärker selbstorganisiertem arbeitsteiligem Projektlernen eine andere Lernerfahrung vermittelt werden kann, die dann weiterwirkt.

Auf der praktischen Ebene bedeutet dies im Hinblick auf den Umgang mit Medien z.B: warum gibt es nicht schon längst einen im Laufe des Studiums nebenbei erworbenen Medienführerschein, eine Testatsammlung dafür, daß man mindestens einmal ein Referat mit Overhead-Folien gehalten hat, einen Videorekorder sinnvoll eingesetzt hat, eine Statistik-Software benutzt und ein Textverarbeitungsprogramm in seinen darstelleri-

1 Vgl.: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>.

schen Mitteln voll ausgereizt hat, daß man mindestens einmal ein Hypertext-Programm geschrieben und zu einem Thema eine Internet-Recherche durchgeführt hat, daß man mindestens einmal elektronisch in einer fremden Bibliothek bibliographiert hat? Gerade für den Bereich Deutsch als Fremdsprache sind diese handwerklichen Kleinigkeiten von großer Bedeutung: die Videorekorderbenutzung, die einen zukünftigen DAAD-Lektoren vielleicht davor bewahrt, in seiner zweiten Unterrichtswoche entnervt vor dem scheinbar nicht funktionierenden Gerät zu stehen und danach den audio-visuellen Bereich aus seinem Lehrprogramm zu streichen, ebenso wie der Hypertext-Kurs, der den Studierenden, die später in der Lehre oder in der Verlagsarbeit mit elektronischen Lehrmaterialien zu tun haben werden, auf deren Nicht-Linearität und die damit verbundenen Möglichkeiten und Fallstricke vorbereitet.

## 6.2 Forschung

In der Forschung braucht es für das Vortreiben von möglichst autonomem Lernen neben der Technikbeobachtung und -erprobung und der Diskussion von medienadäquaten Vermittlungsformen vor allem Arbeiten, die viel genauer als bisher die Interaktion von natürlichem und institutionell gesteuertem Lernen unter die Lupe nehmen: welche Aspekte des natürlichen Lernens können wie und wie weitgehend in einen gesteuerten Kontext eingebaut werden, welche gesteuerten Elemente wiederum arbeiten diesen natürlichen Komponenten wann wie zu?<sup>1</sup>

Und je stärker die technologische Entwicklung nicht nur das Lesen und das

Fernsprechen und Fernsehen, sondern auch das Fern-Erleben möglich machen wird, je näher wir uns also dem Bereich des Lernens per virtueller Realität anzunähern beginnen, desto wichtiger wird ein bisher eher vernachlässigter Bereich, die Diskussion um die Ästhetik von Lehr- und Lernformen und um die Inszenierung von Fremdsprachenlernen (vgl. Schewe 1993).

Um ästhetische Texte als Gegenstand kümmert man sich in der Fremdsprachendidaktik natürlich ausreichend, aber wo wendet die Fremdsprachendidaktik die literaturwissenschaftlichen Werkzeuge auf Sprachlernmaterialien an? Warum kenne ich keine Analyse des impliziten Autors und impliziten Lesers eines Lehrwerks, die ja wohl etwas ganz anderes zu Tage fördern würde als die von Verlag und Autoren propagierten Zielgruppen? Warum können wir uns so schnell auf ›Lehrbuchtext‹ als einen pejorativen Ausdruck einigen? Warum können wir über künstliche Sprachverknappung als ästhetisches Experiment reden, über Georges Perecs fehlendes E oder über minimale Texte der konkreten Poesie, aber nicht über die Ästhetik von Texten, deren Verknappung sich aus ihrem Verzicht auf den Sprachstand der Lernenden überschreitende sprachliche Mittel ergibt?

Wenn wir wirklich einmal Deutsch als Fremdsprache per Virtueller Realität lernen können sollten, wenn wir also paradox durch eine komplett fremdbestimmte programmierte Künstlichkeit ein bisher unerreichbares authentisches und autonomes Deutschlernen auch außerhalb des deutschsprachigen Raums ermöglichen könnten, dann müssen wir jetzt nicht nur die technologische Entwick-

1 Da sind dann plötzlich die beiden sich bisher nicht gerade durch übergroße Kooperation auszeichnenden Teilbereiche Zweitspracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik gemeinsam gefordert.



lung und die Diskussion im Bereich künstliche Intelligenzforschung beobachten, wir müssen uns auch genau überlegen, wie diese virtuellen Welten aussehen und was sie leisten sollten.

Wir wissen noch nicht einmal, ob wir mit der Synthetisierung von sprachlicher Interaktion in nicht radikal reduzierten Welten je soweit kommen werden, daß Lernen per Virtueller Realität jenseits der Anfängerebene überhaupt möglich wird. Die kühnen Träume, die mit Winograds Förmchenwelt und Elizas inhaltslosem Parlieren verbunden waren, sind ja eher der realistischen Kleinarbeit gewichen. Trotzdem müßte die Sprachlehrforschung sich eigentlich jetzt schon, vor der technischen Realisierung, genau mit der Diskussion der ästhetischen, inszenatorischen, sprachsystematischen, landeskundlichen, kommunikativen, usw. Aspekte, die bei der Entwicklung der virtuellen Lernwelt eine Rolle spielen müssen, und mit der Funktionalisierung des virtuellen Lernens, mit dessen Integration in den gesamten Lernprozeß, befassen.

### Literatur

- Altman, H: »Training Foreign Language Teachers for Learner-Centered Instruction: Deep Structures, Surface Structures and Transformations«. In: Alatis, James (ed.): *Applied Linguistics and the Preparation of Language Teachers*. Washington: Georgetown University Press, 1983, 19–26 (Georgetown University Round Table on Language and Linguistics).
- Brammerts, Helmut; Little, David (Hrsg.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Brockmeyer, 1996.
- Comenius Johann Amos: *Große Didaktik*. Übersetzt und hrsg. von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992 (Pädagogische Texte).
- Donath, Reinhard: »Fremdsprachenlernen und Kommunikationstechnologien: Möglichkeiten der elektronischen Kommunikation durch das Internet«, *Neusprachliche Mitteilungen* 50, 1 (1997), 33–37.
- Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard; Wolff, Dieter: »Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbshilfernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme«. In: Fechner (1994), 59–74.
- Ehlers, Swantje; Legutke, Michael: »Fortbildung von Fremdsprachenlehrern: Bestandsaufnahme und Revision«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (i. V.).
- Fechner, Jürgen (Hrsg.): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994 (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Gienow, Wielfried; Hellwig, Karlheinz: »Prozeßorientierung: ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept«, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 30, 1 (1996), 4–12.
- Groß, A.; Mißler, Bettina; Wolff, Dieter: »MULTICONCORD: Ein multi-linguales Konkordanzprogramm«. In: Rüschoff/Schmitz (1996), 49–63.
- Günther, Ute; Wyss, Eva Lia: »E-mail-Briefe – eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit«. In: Hess-Lüttich, Ernest; Holly, Werner; Püschel, Ulrich (Hrsg.): *Textstrukturen im Medienwandel*. Frankfurt: Lang, 1996, 61–86 (Forum Angewandte Linguistik 29).
- Harden, Theo; Marsh, Clíona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium, 1993.
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium, 1996.
- Hess, Walter; Staehlin, Andreas: »The Introduction of Language Learning Software into the Curriculum under Non-Experimental Conditions«. <http://home.ust.hk/~ettsha/paper/bu21/bu21.html>. Korrekt am 10.5.1997.
- Jost, Axel; Multhaupt, Uwe: »Prozeßorientierte Interpretation eines Telekommunikationsprojektes«, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 30, 1 (1996), 31–36.
- Jones, Ken: *Simulations in Language Teaching*. Cambridge CUP, 1982.
- Jung, Udo (Hrsg.): *Computers in Applied Linguistics and Language Teaching: A CALL Handbook*. Frankfurt a. M.: Lang, 1988.

- Learning Company: *Learn to Speak German. The Complete Interactive Course*. Fremont CA 1995 (besteht aus 2 CDs, User's Guide und Text sowie Workbook).
- Legutke, Michael: »Understanding Teacher Learning in Language Teaching: Anmerkungen zur Ausbildungsforschung im Bereich Fremdsprachen«. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplin*. Tübingen: Narr, 1997.
- Little, David: »The Autotutor: An Interactive Videocassette System for Language Learners«. In: Jung (1991), 71–77.
- Little, David: »Learner Autonomy: A Theoretical Construct and its Practical Application«. *Die Neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 430–442.
- Little, David: »Learner Autonomy and Learner Councelling«. In: Little/Brammerts (eds.) (1996), 23–34.
- Little, David; Brammerts, Helmut (eds.): *A Guide to Language Learning in Tandem Via the Internet*. CLCS Occasional Paper No. 46, Summer 1996, Dublin, Trinity College.
- Meyer, H.; Meyer, Meinert: »Lob des Frontalunterrichts«. Seelze: Friedrich, 1997, 34–37 (*Friedrich Jahresheft*).
- Meyer, Meinert: »Selbstbestimmt und selbstbewußt: Heinrich Schliemann als Fremdsprachenlerner«. Seelze: Friedrich, 1997, 6–9 (*Friedrich Jahresheft*).
- Mißler, Bettina; Wolff, Dieter: »Lernerautonomie: Eine Bibliographie zum Themenheft«. *Die Neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 528–538.
- Müller, Bernd-Dietrich: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsermittlung*. Berlin: Langenscheidt, 1994.
- Multhaupt, Uwe; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1992.
- Rogers, Carl R.: *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill, 1969.
- Rüschhoff, Bernd; Schmitz, Ulrich (Hrsg.): *Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien*. Frankfurt a. M.: Lang, 1996.
- Schewe, Manfred: *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis [1993].
- van Lier, Leo: *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman, 1996.
- Wagner, Friedrich: »CD-ROM und computerlesbare Zeitungskorpora als Datenquelle für Linguisten«. In: Rüschhoff/Schmitz (1996), 78–87.
- Weinrich, Harald: »Sprache und Gedächtnis«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17 (1991), 128–148.
- Wendt, Michael: *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 1996.
- Wolff, Dieter: »Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?«. *Die Neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 407–429.
- Wolff, Dieter: »Lernen lernen: Wege zur Autonomie des Schülers«. Seelze: Friedrich, 1997, 106–108 (*Friedrich Jahresheft*).
- Zoller, Bernd: *Supertrip Cyberspace*. Kaarst: bhv, 1996.