

DaF-Software in der Anwendung – »Alter Quark noch breiter«?

Hans Werner Hess

Glaubt man so manchen Erziehungswissenschaftlern, so stehen wir mit Ankunft der »neuen Medien« vor einer – der wievielten? – Revolution, einer gänzlich »neuen Qualität des Lernens von Individuen und Gruppen« (Wolf 1997). Auch in der »postkommunikativen Fremdsprachendidaktik« (Wolff 1996) und in der jetzt modischen »konstruktivistischen« Schule ist Computereinsatz nur mehr eine Frage des guten Tons; keine sich »fortschrittlich« verstehende Schule/Institution kann auf Technik und Vernetzung mehr verzichten. Die äußerlich erreichte Modernität ist aber nicht einfach gleichzusetzen mit der *Effektivität* der eingesetzten Mittel – besonders dann nicht, wenn man tatsächlich auf dem Markt verfügbare Software (anstatt experimenteller Versuchsprogramme) betrachtet. In welchem Ausmaß tragen »neue Medien« wirklich zum schnelleren, besseren Lernen bei? Mit Blick auf das Internet meint jedenfalls Botho Strauß (in den »Fehlern des Kopisten«), daß hier nur eine technische Möglichkeit geschaffen sei, »den alten Quark noch breiter zu treten«. Und alter Quark ist, so meine ich, leider weit-

aus das meiste, was uns unter dem Etikett einer neuen Lernqualität im digitalen, postkommunikativen Zeitalter verkauft wird. Dies spricht keineswegs gegen die Nutzbarmachung der Technologien. Nur begründen diese noch lange keine qualitativ neue Didaktik, und sie führen auch nicht automatisch zu empirisch nachweisbaren Lernzuwächsen oder -fortschritten.

In der Debatte um die »neuen Medien« – worunter ich hier all jene verstehe, die auf »dem Computer« basieren oder über ihn zugänglich werden – wird allzu oft vergessen, daß das Medium nur einen kleinen Teil des Unterrichts- oder Lerngefüges ausmacht. Die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Technik kann also letztlich nur im Zusammenhang dieses Gesamtsystems (der »Praxis«) nachgewiesen werden. Genau diese empirische Absicherung fehlt aber zur Zeit weitgehend – wie auch Berichte darüber, wie die »neuen Medien« konkret in die nicht-experimentelle Alltagspraxis einbezogen werden können. Und schließlich ist der Jubel über die »neuen Medien« zu einem erheblichen Teil nur der Enthusi-

asmus einer schon älteren Lehrer-/Wissenschaftlergeneration, die sich immer noch freut, wenn eine Maschine auf Knopfdruck piept. Studenten und Schüler aber haben hier schon erheblich andere, eher nüchterne Einstellungen als wir.

»Der Lehrer«, schrieb Wilhelm Peterßen schon vor 15 Jahren, »kann [...] die Attraktivität bestimmter Medien nicht an seinem eigenen Enthusiasmus, sondern ausschließlich an der Einstellung der Schüler messen« (Peterßen 1988: 400).

Gegenwärtige Chancen und Grenzen des Computereinsatzes in der DaF-Praxis im Ausland sollen im folgenden an einem Praxisbeispiel erörtert werden – und auch die Skepsis, die auf diesen Erfahrungen basiert.

Beurteilungsrahmen

Seit 1994 wird an der *Hong Kong Baptist University* (HKBU) im Rahmen eines vierjährigen sozialwissenschaftlichen Europastudienprogrammes auch intensiver Deutsch- oder Französischunterricht erteilt. Etwa 45% aller Stunden in den ersten zwei Studienjahren gehören der Fremdsprache (12 h/Woche) – noch nicht genug, denn das dritte Studienjahr wird in Europa verbracht (sechs Monate an einer Universität, bis zu sechs weitere Monate in einem Industriepraktikum). Bis zu diesem Zeitpunkt muß ein entsprechend hoher Kompetenzgrad in Deutsch oder Französisch erreicht sein. Dies jedoch ist in der sprachlich recht komplizierten Situation Hong Kongs (in der gleichzeitig schon auf Kantonesisch, Englisch und Hochchinesisch gelernt oder gearbeitet wird) für die Studenten ein schwieriges Unterfangen. An diesem Punkt nun kommen die »neuen Medien« ins Spiel. Um die *Effizienz* der Sprachausbildung im Grundstufenbereich zu erhöhen, wurde ein umfangreiches multimediales Selbstlernzentrum eingerichtet, in dem die Studenten zusätzliche

Zeit mit selbständigem, »autonomen« Lernen verbringen können (und dies freiwillig auch mit durchschnittlich 5–7 Stunden/Woche tun). Sie sind dabei, anders als manche ihrer Lehrer, von Anfang an »computer-literate« und nutzen das Medium ohnehin häufig im Studium.

Wesentlich sind hier zwei Aspekte: (a) Computerunterstütztes Lernen ergänzt und erweitert den Sprachunterricht, ist aber nicht Teil von ihm. Auch ist der Umgang mit der Technik kein Lernziel an sich. (b) Nicht zuletzt aufgrund der hohen Investitionskosten für ein solches Zentrum muß die »neue Qualität des Lernens« per Computer idealerweise auch meß- oder feststellbar sein, sowohl subjektiv in der Einstellung der Lerner als auch objektiv durch Testleistungen. Analog zum eingesetzten Lehrwerk *Themen neu* wurde deshalb eine Serie von 15 Tests (in vier Semestern) entwickelt, bei der stets *alle* Fertigkeiten sowohl isoliert als auch in Kombination festgestellt werden. Lehrziele und Methodik werden unter diesen Voraussetzungen weitgehend von den Anforderungen des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* bestimmt (bei dem explizites Sprachwissen ebenso wie »kommunikative Selbstbehauptung« gefragt sind). Computerunterstütztes Lernen, bzw. die dafür zur Verfügung stehende Software, muß sich also implizit daran messen lassen, ob es unter den gegebenen (Hong Konger) Verhältnissen auf das *Zertifikat*, mithin auf das Auslandsjahr der Studenten (für das ZDaF die Minimalvoraussetzung ist) hin adäquat vorbereitet oder nicht. Anders als die nebulöse Behauptung neuer Lernqualitäten ist dieses Effizienzkriterium nachprüfbar – und auch Konsens bei Studenten, Lehrern und Institution.

Typologie der »neuen Medien«

In der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik in Deutschland (wie auch z. B. in den USA), soweit sie sich mit den »neuen Medien« befaßt, fällt mir zweierlei auf: Zum einen werden gängige didaktische Prinzipien im Sinne von verkaufsfördernden Argumenten auf Computersoftware gestülpt, ohne daß der Nachweis erbracht wird, daß das Medium diesen Ansprüchen auch faktisch gerecht wird. Zum anderen werden die »neuen Medien« argumentativ an eine Variante der Didaktik angeknüpft, zu der sie faktisch nur wenig beitragen – der sog. »kognitivistischen« Didaktik des »selbstbestimmten«, »autonomen« Lernens (Wolff 1996). Wie fragwürdig diese Prämissen sind, zeigt sich in intensiver Alltagspraxis. Allerdings führt auch schon ein Blick auf die Arbeitsformen, die Computersoftware heute bietet, zu erheblichen Zweifeln am Zweckoptimismus ihrer Befürworter.

Wissenschaftlich nicht unproblematisch, aber gemeinhin anerkannt, werden heute im wesentlichen drei Typen von Sprachlernsoftware (oder »CALL« = computer-assisted language learning) unterschieden (vgl. Warschauer 1996): (a) »behavioristisches CALL«, (b) »kommunikatives CALL«, (c) »integratives CALL«. Unter die erste Kategorie fällt fast alles, was derzeit an kommerziellen Übungsprogrammen erhältlich ist. Auch die meisten Sprachlernprogramme der Rubriken 2.1. und 3.1. sind vom Verlauf der Lernsequenzen her nur Varianten von »behavioristischem CALL«. Die Kategorien 2.2. und 2.3. beziehen sich auf Lernvorgänge, die mit dem Medium selbst kaum etwas zu tun haben (bzw. durch andere »Medien« ebenso gut erzielt werden können). Etwas wirklich Neues (aber deswegen noch nicht Besseres) haben wir bei 3.2., dem Internet.

1. »Behavioristisches CALL«	»Der Computer als Tutor« (Trainings- und tutorielle Programme)
2. »Kommunikatives CALL«	(»Basis: Kommunikativer Ansatz«) 2.1. Kommunikation Maschine/ Lerner (Tutor-Modell) 2.2. »Der Computer als Stimulus« 2.3. »Der Computer als Werkzeug«
3. »Integratives CALL«	3.1. Multi-/Hypermedia 3.2. Internet/World Wide Web

Was mit den Begriffen gemeint ist, soll hier kurz anhand von Beispielen aus dem Selbstlernzentrum der HKBU erläutert werden. »Behavioristische« Software, wiederum unterscheidbar in »training software« und »tutorial software« (vgl. Bodendorf 1990: 55ff.), bietet sprachstrukturell orientiertes Übungsmaterial (Drills). Die Eingabe wird vom Computer mit vorprogrammierten Lösungen abgeglichen und entsprechend kommentiert.

Differenziertere Rückmeldungen sind abhängig davon, ob und in welchem Umfang Softwarehersteller bestimmte Fehler bereits antizipiert haben und entsprechend kommentieren. Lernen ist hier konzipiert als ein repetitiver Vorgang, der auf die Anhäufung von automatisierten Routinen (»patterns«) abzielt. Ein Beispiel dafür ist die »Grundstufengrammatik« der Projektgruppe Kiel des Goethe-Instituts:

GIGRUND, Disk 30, Übung 6

| will wollen wollte darf durften |

Aufgabe 1: Ich gehe jetzt zur Bank, weil ich Geld wechseln _____.

weiter - F1 L = Lösung M = Menue

Nur scheinbar anders sind sog. »tutoriel-
le«-Programme, die zusätzliche meta-
sprachliche, systematisierende Erklärungen
(oft in einer anderen Sprache) ein-
streuen und Lernerfehler entsprechend
kommentieren. Ich sage »scheinbar«,
weil die Praxis zeigt, daß solche Erläute-

rungen von Benutzern nicht oder besten-
falls kursorisch zur Kenntnis genommen
werden. Wir benutzen u. a. TUCO (Tuto-
rial Computer), ein umfangreiches Paket
zur deutschen Grundgrammatik, das an
der Ohio State University entwickelt
worden ist:

TUCO/Module 4C

DA- AND WO-COMPOUNDS

Da- and wo-compounds are substitutes for a preposition-pronoun phrase. However, da- and wo- plus a preposition are only used when one refers to an INANIMATE object. »Hans schreibt mit einem Bleistift. = Hans schreibt DAMIT.«

In a question the da-compound is replaced by a wo-compound. »WOMIT schreibt Hans?« These compounds are not used when you refer to a PERSON. »Klaus spricht mit der Lehrerin. «=Klaus spricht mit IHR.« »Mit wem spricht Klaus?«

Remember, if the preposition starts with a VOWEL, an -r- is inserted between da- or wo- and the preposition. »Es steht in der Zeitung.« »WORIN steht es?« – »Es steht DARIN.«

| Press RETURN to | continue

F1=| ä | F2=| Ä | F3=| ö | F4=| Ö | F5=| ü | F6=| Ü | F7=| ß | F10=| HELP | Esc=quit

Please fill in the blank.

| Hans trinkt aus einem Glas

| _____ trinkt er

| dafür

| *** TRY AGAIN *** *Not quite. This is supposed to be a plain question without any special emphasis. Which compound do you use in a question with an inanimate object, da- or wo-? Of course wo-.*

--- Da- and Wo- Compounds ----- Exercise 1 of 13 --- Tries Left: 2 -----

Das vorangegangene Beispiel zeigt zunächst einen Bildschirm, der ein grammatisches Phänomen einführt. In der darauffolgenden Lückenübung hat ein Student das falsche Wort *dafür* eingegeben. Die Programmrückmeldung (kursiv gedruckt) geht aber auf die Art dieses Fehlers gar nicht ein und kommentiert die Lernerangabe mit einer neuen »Regel« (*special emphasis*). Langatmige Vorabklärungen und Inkonsistenzen dieser Art, sowie wenig differenziertes feedback sind bei Sprachtutorien gang und gäbe. Solche Programme gehören zum didaktischen Horrorkabinett jedes aufgeklärten DaF-Lehrers – und sind gerade das exakte Gegenteil dessen, was »postkommunikative Fremdsprachendidaktik« für lernfördernd hält. Interessanterweise werden sie aber von den Studenten bei weitem allen anderen Formen des computerunterstützten Lernens vorgezogen.

Unter die Kategorie 2 werden Programme subsumiert, deren didaktische Begründung mehr oder weniger deutlich auf Prinzipien des »kommunikativen Ansatzes« fußt (etwa dem Verzicht auf deduktive Grammatikvermittlung und dem Primat von Inhalt und Kommunikationsabsicht über normgerechte Form). Eine wirkliche »Kommunikation Maschine/Lerner« gibt es aber schon aus Gründen der maschinellen Verarbeitungskapazität bislang nicht. Daß sich didaktische Prinzipien auch nicht ohne weiteres auf ein neues Medium verlagern lassen, haben uns Erfahrungen mit »Themenarbeiter« und »Textarbeiter« gezeigt. Diese Programme zum Leseverständnis orientieren sich an Lernzielkategorien (z. B. »Hypothesenbildung«), nicht an Textinhalten – ein für Studenten sehr irritierender Umstand. Sie verstehen dies instinktiv nicht als »Kommunikation« und auch nicht als Lernhilfe, zumal der Bildschirm für das Lesetraining ein äußerst ungeeignetes Medium ist. Wir haben bisher kei-

nen einzigen Studenten, der damit freiwillig und mit Befriedigung gearbeitet hätte. Zur Illustration ein typischer Studentenkomentar vor einem »Themenarbeiter«-Bildschirm:

»I am reading the text. But when I am reading the text I will try to think how long is the text. If the text is too long, then I think I will not continue. [...] I think my eyes may not be so comfortable. [...] Oh, that's so many pages! Under a normal situation I will not ... I would not continue. [...] I haven't read the text. I don't know what can I do. [...] The instruction is not so clear. [...] So ... maybe I just press the Escape. [...] I don't think the programme is an interesting one ... So I will exit // I don't want to see a long text. If I want to see a long text, then I will prefer to read a book not a computer programme.« (TAPMip17–18,21)

Ähnlich unsinnig ist der Versuch, dem Medium die Eigenschaft anzudichten, Studenten zur diskursiven Auseinandersetzung untereinander oder zum »kritischen Denken« veranlassen zu können (2.2., »Der Computer als Stimulus«; Warschauer 1996: 2). Das hört sich schön an, ist aber letztendlich nicht vom Medium abhängig, sondern von der Einbindung der Software in die außermediale Interessenlage der Studenten. Mit dem »Computer als Werkzeug« (2.3.) schließlich sind Textverarbeitungsprogramme gemeint, die (so Warschauer 1996: 3) Lerner angeblich in die Lage versetzen, die Fremdsprache (aktiv) zu gebrauchen (»empower the learner to use [...] language«). Wie auch die »Stimulus«-Definition, so ist dies m. E. ein maßloser Euphemismus. Keine(r) unserer Studenten, für die Textverarbeitung ohnehin zum normalen Alltag gehört, schreibt allein deswegen mehr, lieber oder besser in der Fremdsprache.

Sozusagen der letzte Schrei ist nunmehr die Entwicklung sog. »integrativer« CALL-Nutzung, bei der »der Computer« nicht mehr nur peripher und punktuell

genutzt wird, sondern nun angeblich alle Aspekte des Sprachenlernens in sich vereint. Das passende Stichwort ist »Multimedia« oder »Hypermedia«. »Multimedia« (Text, Bild, Ton und Animation) bietet »authentische Lernumgebungen«, so Warschauer (1996: 3). Bei dieser Überstrapazierung des »Authentik«-Begriffs handelt es sich jedoch tatsächlich nur um die gefälligeren Verpackungen alter (Lern-) Hütten, nämlich Trainingsprogramme mit »klickbaren« bunten Bildern. Ein technisch brillantes Beispiel dafür ist »Rosetta Stone« von Fairfield Technologies. Im besten Falle darf der Lerner reproduzieren, was der Computer vorspricht. Dies ist etwa bei »Diktat Deutsch als Fremdsprache« von Heureka/Klett der Fall – dem in dieser Kategorie ansprechendsten Programm, das ich kenne und das auch Feedback-Möglichkeiten (Rechtschreibkorrektur) optimal und den Lernern angemessen benutzt.

Multimediaprogramme bereiten in der Alltagspraxis jedoch aus einem ganz banalen Grund Schwierigkeiten. Wegen der notwendigerweise großen Datenmengen sind sie auf CD-ROM gespeichert. So farbig und laut sie auch sein mögen – es ist ein langer Weg, die CDs erst einmal in das Laufwerk einzuschieben und zum Laufen zu bringen, geschweige denn noch an eine Stelle zu gelangen, mit der man gerade arbeiten/lernen möchte (Das gilt übrigens auch für den Gebrauch elektronischer Wörterbücher). Das Problem ist also weniger die Qualität der Software, als vielmehr der *Zeitfaktor in der möglichen Nutzung*. Dieser spricht in der Praxis meist gegen das Medium.

Als qualitativ noch hochwertiger gelten »Hypermedien«, die »multi-sequentiell lesbar« sind (vgl. Landow 1992: 4) – große Datenmengen, die in Knoten und Netzen angeordnet sind (vgl. Tergan 1995) und durch die die Lerner selbständig »navigieren«. Anders als bei allen vorgenannten

Programmtypen werden sie dabei angeblich weniger vom Programm als vom eigenen Erkenntnisinteresse und den eigenen Lernbedürfnissen geleitet. Warschauer (1996: 3) listet folgende Vorteile des Hypermediums auf: (a) eine »authentische« Lernumgebung (s. o.), (b) eine Verschränkung von Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sehen und ggf. auch Schreiben), (c) die Lernerautonomie (da der Weg, der Umfang wie auch die Geschwindigkeit der Aktivitäten vom Lerner selbst bestimmt werden) und (d) die Dominanz des Inhalts über die Form, mithin ein Grundprinzip des kommunikativen Ansatzes. Dies liest sich ganz hervorragend – das Problem ist nur, daß es DaF-Hypermedienwelten bisher so gut wie gar nicht gibt. Was wir als typische Beispiele schon kennen, sind für Muttersprachler gedachte Programme wie »LexiRom«, also elektronisch aufgepöppelte Konversationslexika. Diese verursachen keine Entzückensschreie bei unseren Studenten (wie das bei gedruckten Lexika ja auch nicht der Fall ist). Auch mit der »Autonomie« ist es nicht weit her – die Möglichkeit zum selbstbestimmten »Navigieren« in einer Enzyklopädie endet, wenn es denn versucht wird, in dem, was Conklin (1987: 38) als »lost in hyperspace« bezeichnet hat. Man könnte auch sagen (und Studenten tun dies): in Zeitverschwendung. Unsere Studenten verstehen die gebotene »Autonomie« auf ihre Weise: Nach ein, zwei Versuchen navigieren sie gar nicht mehr, weil der zeitliche Aufwand in keinem Verhältnis zum Informations- und/oder Lernertrag steht. Dies gilt auch für speziell für den Sprachunterricht entwickelte Multimediatitel, wie etwa »Deutsch 1. Multimediasprachtrainer«, die zwar ansprechend gestaltet sind, mangels Relevanz für den lehrplangesteuerten Spracherwerb (s. u.) aber nur von vereinzelt Studenten als gelegentliche Pausenfüller benutzt werden.

Es gibt aber noch eine andere Hürde – nämlich das Sprachstandsniveau. Hyperwelten sind bei noch begrenztem lexikalischem oder grammatisch-syntaktischem Kenntnisstand recht unergiebig, so z. B. bei dem aus dem Englischen übertragenen »Grammatik-Spaß Deutsch«, bei dem es u. a. um die Rettung des Regenwaldes geht. Wortschatz und Grammatik gehen hier weit über das Grundstufenniveau hinaus. Es gibt (noch) keine Programme, die systematisch entlang einer DaF-Lehr- und Lernprogression aufgebaut sind und inhaltliche *und* sprachbezogene Lernkomponenten aufweisen. Weil beides fehlt – die Verbindung zum jeweiligen Lernstand und die Möglichkeit zum Üben –, geht der Nutzungsgrad der Hyperwelten bei uns gegen Null.

Analog gelten diese Anmerkungen natürlich auch für das *Worldwide Web*. Es ist als ein Medium der sich entfesselnden Lernerautonomie aus genannten Gründen m. E. weitgehend unbrauchbar – sozusagen ein endloses Brackwasser irrelevanter Informationsbruchstücke – und das ganz besonders für Lerner, die sich noch in den Anfangsstufen des Spracherwerbs befinden. Erste Erfahrungen mit dem Internet waren deshalb auch enttäuschend. Es erzeugt bei lernwilligen Studenten eher Gähnen als Begeisterung, und zwar sowohl wegen der Ladezeiten als auch der Banalität der im Endeffekt »gewonnenen« Information.

Die Behauptung, daß dieses riesige Informationsangebot zu selbstbestimmtem, freudig-interessiertem und »besserem« Lernen führen wird, halte ich in ihrer Schlichtheit für falsch. »Neue Medien« insgesamt (und zwar aller drei genannten Kategorien) helfen Studenten zunächst einmal gar nicht. Und verblüffenderweise tun sie dies potentiell immer weniger, je moderner und neuer sie sind und je mehr von ihnen zur Verfügung stehen. Sie können m. E. auch nur dann

sinnvollen Zwecken dienen, wenn die derzeitige heilige Kuh der »kognitivistischen«, »postkommunikativen« Fremdsprachendidaktik, nämlich die Forderung nach »autonomen«, »selbstbestimmtem« Lernen«, erst einmal wieder geschlachtet wird. Gerade die Uferlosigkeit der »neuen Medien« verlangt nach einer *systematischen* Steuerung und Integration in einen größeren Kontext des Lehrens und Lernens, der von Lehrern, nicht Lernern geleistet werden muß. Manche der inhaltlichen und lerntheoretischen Mängel einzelner Programme sind dann auch nicht mehr so wichtig, wenn das computerunterstützte Lernen durch anderweitige Aktivitäten ausbalanciert und mit ihnen verzahnt wird.

Ich will im folgenden hauptsächlich auf Erfahrungen mit der ersten Softwarekategorie eingehen. Ungeachtet der rapiden Ausweitung des kommerziellen Angebots sind es bislang Trainings- und tutorielle Programme (ob mit oder ohne Multimediaeffekte), die den Alltag im Umgang mit »neuen Medien«, damit auch unseren Erfahrungshorizont bestimmen. So wie die Übergänge zwischen den Kategorien Warschauers jedoch fließend sind, so lassen sich auch manche Erfahrungen mit DaF-Software der »ersten Generation« unschwer auf die anderen Typen übertragen.

Praxisbeobachtung 1: Das Medienangebot muß mit dem Unterricht verzahnt werden

Wir haben 1995 mit der systematischen Einführung computerunterstützter Lernverfahren an der HKBU begonnen. Wir haben ein Selbstlernzentrum (SALU) aufgebaut, das – neben DaF-Lehrbüchern, Übungssammlungen, Lesebüchern, Video- und Audioprogrammen – auch 12 Pentium PCs/Power Macs (mit Netzanschluß) für 60 Studenten bietet. Im universitätsinternen Netz und im Zentrum

selbst steht den Studenten derzeit eine DaF-Software-Sammlung im Umfang von etwa 50 Titeln (mit einer potentiellen Übungszeit von mehr als 1000 Stunden) zur Verfügung, darunter auch die hier zitierten. Für Französisch besteht ein gleich umfangreiches Lernangebot.

Seit 2 Jahren werden die Studenten durch ein Begleitforschungsprojekt (»Action Research«, vgl. Kemmis/Mc Taggart 1982) regelmäßig zum Mediengebrauch

beobachtet und befragt. Die Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten Untersuchung (1997) in vier Lerngruppen sind dabei aufschlußreich. Zwar waren 91% der Studenten fest davon überzeugt, daß das Selbstlernzentrum essentieller Bestandteil ihrer Lernumgebung geworden sei. Computerunterstütztes Lernen (jeder o. a. Kategorie) ist dabei aber weniger beliebt als die Nutzung »herkömmlicher« Videos und Sprachlernkassetten:

Welche SALU-Komponente benutzen Sie am häufigsten? (Mehrfachantworten möglich)

	FREN I n=14	FREN II n= 14	GERM I n= 13	GERM II n=13	alle Gruppen n= 54
Bücher	–	6	2	3	11 (20%)
Zeitungen, Zeitschriften	–	4	–	–	4 (7%)
Videos	6	11	11	4	32 (59%)
Hörcassetten	12	4	4	3	23 (42%)
Sprachlernsoftware	–	2	6	8	16 (30%)
World Wide Web	2	4	2	3	11 (20%)
Textverarbeitung	–	–	–	1	1 (2%)
andere	1 (Übungsbuch)	–	–	1 (Wörterbuch)	2 (4%)

Gerade jene Medienangebote (Kategorien 2 und 3), die nach Meinung der Theoretiker Symbol und Mittel des »postkommunikativen« Fortschritts sind (das World Wide Web etwa) schneiden sehr schlecht ab. Jedoch bestehen große Unterschiede zwischen Französisch- und Deutschstudenten – zwei Drittel der letzteren lernen gern und häufig mit spezieller Sprachlernsoftware, aber nur 14% bzw. 28% der Französischstudenten. Nur die Deutschstudenten schätzen das computergestützte Lernen mehrheitlich auch als zufriedenstellend ein (62% und 69%, gegenüber 14% und 35% für Französisch). Diese Diskrepanz ist nicht durch die Softwarequalität erklärbar. Diese ist für beide Sprachen ziemlich gleich, wobei es für Französisch derzeit sogar ein geringfügig höheres Angebot an »Multimedia«-Titeln gibt. Der Grund liegt vielmehr in der *Integration der Lernsoftware in*

den größeren Lehr-/Lernkontext, d. h. in der Existenz eines übergreifenden *Leitsystems*, das im Moment nur für Deutsch, nicht aber für Französisch existiert. Dieses Leitsystem – bei uns »*Study Paths*« oder »*Lernwegweiser*« genannt – ist entscheidend für die Akzeptanz des computerunterstützten Lernens:

Ein Lernwegweisersystem hatte sich sehr bald nach Einführung der Software als notwendig erwiesen. Obwohl alle unsere Programme unter einem zentralen Dateimanagersystem zusammengeführt worden waren, hatten Studenten erhebliche Probleme bei der Auswahl von Übungen. Es war nicht ersichtlich, welche Software bzw. welche Software-Teile eigentlich zu einem gegebenen Zeitpunkt »effizient«, d. h. dem jeweiligen Lernbedürfnis und dem Lernstand angemessen waren. Ein Einzeltitel wie etwa die »Grundstufengrammatik« des Goethe-Instituts besteht

bereits aus 32 verschiedenen Disketten; in jeder von ihnen sind etwa zehn Übungspakete zu bestimmten Schwerpunkten. Welche Diskette und welches Paket sind aber z. B. gerade auf der Stufe von *Themen neu* Band 2, Lektion 3 angebracht? Der Lerner muß erst einmal den Grammatikfokus der Lehrbuchlektion metasprachlich definieren (da geht es z. B. um »reflexive Verben mit präpositionaler Ergänzung«), sodann in der Liste des Programmes nach einer korrespondierenden Angabe suchen, das entsprechende Modul aufrufen – und kann dann vielleicht anfangen. Will er aber noch mehr Material, weil ihm die »Grundstufengrammatik« vielleicht zu einfach war, steht er vor der Frage, wo denn nun in anderen Softwaretiteln Ähnliches versteckt ist. Er wendet sich vielleicht an das »Lehr- und Übungsprogramm der deutschen Grammatik« aus dem Verlag für Deutsch oder an TUCO. Dort werden aber zum Teil andere linguistische Taxonomien als in *Themen* oder in der »Grundstufengrammatik« verwendet. Meist stimmen auch die Progressionen nicht überein. Hat ein Student das Terminologieproblem gemeistert und entsprechende zusätzliche Übungen gefunden, ist er deshalb mit noch unbekannter Lexik bzw. grammatischen Strukturen konfrontiert. Er hat schließlich unter Umständen 10–15 Minuten damit verbracht, eine Übung »zum Laufen« zu bringen – nur um dann festzustellen, daß es das eigentlich nicht war, was er gerade brauchte.

Solche Erfahrungen sind die beste Garantie für den weiteren Verzicht auf »autonomes Lernen« mit dem Computer. Die Häufung derartiger Frustrationen hat uns dazu veranlaßt, insgesamt 30 *Study Paths* / *Lernwegweiser* auszuarbeiten, die sich an der Progression von *Themen neu* 1–3 orientieren. Zu jeder Lektion dort wird entsprechend dem grammatischen

und thematischen Schwerpunkt zusätzliches Übungsmaterial aus anderen Lehrwerken etc. bereitgestellt, das in etwa dem bis dahin erreichten Lernstand entspricht. Die Lernwegweiser führen diese Materialien – oft sind das nur Einzeilübungen oder -segmente – nach Medienformen getrennt auf. Ein Student kann also nach dem eigentlichen Unterricht wählen, ob er passend dazu etwas sehen möchte (Video) oder lieber hören, zusätzliche Strukturübungen machen oder auch nur etwas zum Thema der Lektion lesen möchte. Der Lernwegweiser führt ihn/sie direkt zu dem richtigen Material, auf das dann im Regal oder eben im Computer zugegriffen wird. Computerübungen sind – und dies entspricht der Bauart der ersten Softwaregeneration – hier als »Strukturübungen« aufgeführt (siehe nächste Seite).


Mit diesem aus der Alltagsbeobachtung geborenen Vorentlastungssystem, das computerunterstütztes Lernen mit dem Lehrplan verbindet, haben wir insgesamt sehr gute Erfahrungen gemacht. Zumindest stellen wir sicher, daß die klassifizierte Software auch tatsächlich zielgerichtet benutzt wird – und daß die Studenten das Medium Computer als das begreifen, was es eigentlich sein sollte: eine Möglichkeit zur intensivierten Nutzung der Lernzeit. Das System ist im World Wide Web zugänglich und dort auch im Detail erklärt (<http://www.hkbu.edu.hk/themen.html>) (siehe nächste Seite).

Wir konnten generell nicht beobachten, daß die bloße Einführung neuer Medien das Lernen beeinflusst hat – im Gegenteil. Die Lernsoftware war in einem curricular bedeutsamen Ausmaß gar nicht einsatzfähig und wurde von den Studenten zunächst kaum benutzt. Erst in der Verzahnung des Medienangebots mit den *Inhalten* des Unterrichts und dem Eingehen auf ausdrückliche Lernerbedürfnisse

Netscape - [Study Path 13]

File Edit View Go Bookmarks Options Directory Window Help

Location: <http://www.hkbu.edu.hk/~europe/path13.htm>



Grammatik/Wortschatz (per Computer)

"wei"-Sätze	G/COMP/GIGRUND/DISK30
Konjunktiv II	G/COMP/GRAMALA/ Übung 15 und 16
	G/COMP/WARI/ Konjunktiv II
	G/COMP/DTGRAM/DISK1/WI/B InmaleWortschatze - Übung 1
	Inmale Bedingungsätze - Übung 1
Präpositionen und Pronomen	G/COMP/TUCO/MODULE4C
Wiederholung W-Fragen	G/COMP/DTGRAM/DISK1/IX/C Fragen mit Fragewort - Übung 1 (2)
Wiederholung <i>noch / erst</i>	G/COMP/DTGRAM/DISK1/IX/C Gesamtübung 1
Wiederholung <i>nichts / kein-</i>	G/COMP/DTGRAM/DISK1/IX/C Gesamtübung 2 und 3
Hören und Schreiben	G/COMP/ROSETTA STONE/ 2-09; 7-04; 8-02; 8-03

53% of 1K (at 20 bytes/sec)

Netscape - [Study Path 13]

File Edit View Go Bookmarks Options Directory Window Help

Back Forward Home Reload Images Open Print Find Stop

Location: <http://www.hkbu.edu.hk/~europe/path13.htm>

What's New! What's Cool! Handbook Net Search Net Directory Software




Wegweiser zum Selbstlernen / Self Study Pathway

nach/after THEMEN neu 2, Lektion 3

Main Topics: -e Unterhaltung, -s Fernsehen; einen Rat geben;

deutsche Lieder, -e Straßenkunst

59% of 14K (at 1.2K/sec, 4 secs remaining)

(der Erwartung »effizienten« Übens ohne Zeitverlust durch Suchen) konnte das Medium überhaupt eine Rolle im Lernalltag der Studenten spielen. Dort, wo diese Integration fehlt (wie im Falle der Französischstudenenten), wird die Scheinfreiheit des immens angewachsenen Medienangebots von den Betroffenen selbst auch nicht als Qualitätssteigerung angesehen.

Praxisbeobachtung 2: DaF-Lernsoftware stimmt nicht mit Prinzipien »postkommunikativer« Fremdsprachendidaktik überein

Nachdem erst einmal sinnvolle Zugangs- und Nutzungswege geschaffen waren, ergab sich die Frage, ob sich die bislang verfügbare DaF-Software auch mit den *Intentionen* und *Methoden* eines sich *kommunikativ* verstehenden Unterrichts vereinbaren läßt und somit auch »neuen spracherwerbs- und lernpsychologischen Erkenntnissen« (Wolff 1996: 551ff.) entspricht. Als wünschenswert nennt Wolff hier etwa die Orientierung an Inhalten statt Formen, die »Authentizität« und »Lebenswirklichkeit« der Lerngegenstände, das »aktive Erforschen« (entdeckendes Lernen) und die Förderung »autonomer« Lerntechniken.

Nahezu alle verfügbaren DaF-Titel gehören jedoch zur Kategorie des o. a. »behavioristischen CALL«. Sie sind darauf angelegt, *bewußt* die Komponente des »expliziten« sprachlichen Wissens zu trainieren, also grammatische Strukturen und die ihnen zugrundeliegenden schulgrammatischen Regeln. Kennzeichen von Trainings- und tutorieller Software ist auch das inhaltsleere Üben, eine Dominanz von Formen über Inhalt. Computerunterstütztes Üben ist somit, wenn überhaupt, vor allem für das Sprachenlernen sinnvoll – im Gegensatz hier zum *Spracherwerb*, der in kommunikativen Aufgabenstellungen *unbewußt* abläuft und auf

»prozeduralem« Wissen beruht –, also lediglich für einen Teilbereich des gesamten gesteuerten Erwerbsprozesses. Es ist bekanntlich in der Zweitspracherwerbsforschung umstritten, ob bewußtes Üben – oder *Lernen* – tatsächlich hilfreich ist – und erst recht, ob eine Verstärkung dieser bewußten Lernkomponente zum Erwerb beiträgt oder ihn im Gegenteil noch erschwert (vgl. Hess 1996: 12ff.). Träfe letzteres zu, stünde man vor einem Dilemma. Wir haben gelernt, daß das oberste Ziel des Unterrichts der Erwerb zu sein hat, indem wir unsere Lerner möglichst schnell und möglichst weitgehend an »natürliche«, d. h. aufgaben- und inhaltsorientierte Sprachverwendungssituationen heranführen. DaF-Lernsoftware tut jedoch genau das Gegenteil und verstärkt anscheinend eine recht antiquierte Konzeption von Spracherwerb.

Wir erwarteten deshalb eine negative Reaktion der Studenten – nicht auf das Medium, aber auf die inkorporierte Methodik. Wir erwarteten auch, daß computerunterstütztes Lernen Lernstrategien begünstigen würde, die dem Erwerb theoretisch nicht förderlich sind. Zudem war die Frage, ob computerunterstütztes Lernen trotzdem nachweisbare Lernzuwächse bringen würde. Wäre dies der Fall, so könnte man annehmen, daß das *Medium* einen größeren Einfluß hätte als die *Methode* – eine implizite Grundannahme aller, die »neue Medien« propagieren. Die Ergebnisse unserer Beobachtungen waren hier einigermaßen überraschend. Es hat sich nämlich gezeigt, daß (a) die Studenten zwar sehr klar die Schwächen der Computerprogramme – den »behavioristischen Drill« – erkennen und kritisieren, aber (b) CALL trotzdem alles in allem positiv gegenüberstehen. Sie tun dies, obwohl (c) sich die bei den Übungen eingesetzten Lernstrategien – wie zu erwarten war – entweder ausschließlich auf metasprachliche Regelgerüste bezogen

oder aus einfachen »trial and error«-Verfahren bestanden, bei denen sich die Lerner kognitiv gar nicht mit oder in der Fremdsprache auseinandersetzen. Wenn die Bewertung solcher Software durch Studenten und Lehrer/Didaktiker so unterschiedlich ausfällt, so weist das darauf hin, daß beide ganz offensichtlich die zugrundeliegenden *Intentionen* dieser Medienutzung anders definieren und deshalb auch in der Beurteilung der *Methoden* differieren, die zum Ziel führen sollen. Anders ausgedrückt: Studenten sehen im »mechanischen« Üben via Software sehr wohl Sinn, auch wenn solches von Didaktikern kaum befürwortet wird. Es bleibt dann noch die Frage, ob sie die Software diesen Zielen tatsächlich näher bringt, mit anderen Worten: ob CALL wirklich einen Beitrag zum erfolgreichen Lernen in einem am ZDaF ausgerichteten Curriculum leisten kann.

In Befragungen und Experimentalsitzungen standen unsere Studenten der handelsüblichen DaF-Software skeptisch gegenüber. Gemessen am Ziel des Lernens (der Kommunikationsfähigkeit) hat das Medium für sie nur eine periphere Bedeutung:

»(GIGRUND) I find that the programme is a little boring. (Why?) Because I have to do the same process – thinking in the same way. // Much of the correct answer is by my luck and not really by my effort.« (TAPCalp10–11,19)

»Up to now I don't think it [the computer] changed my way of learning because I don't think computer is a very good way to learn. [...] In fact, the programs of these computers is not so good. // I think I can do the same thing without a computer. I think, for example, the notes from the lessons can have the same effect.« (TAPMip22,23)

»Do you learn differently? No, I just learn as before. I prefer learning from the book and from the teacher. Why? Maybe I am not so good with the computer and I like the – just like the relation between people and people. And if I work with computer, some-

times it is quite boring. I just sit here and then do, do, do. [...] It seems that no one can talk with me.« (TAPQuep9)

Trotzdem vertrat die Mehrheit die Auffassung, »der Computer« sei eine Bereicherung ihres Lernens. Die Begründungen ließen sich in drei Kategorien zusammenfassen: (a) die schiere Menge an Übungsmaterial, (b) die schnelle Abwechslung und die bequeme »Bedienung« und (c) die zeitliche Flexibilität, die durch CALL möglich wird, und – damit verbunden – die Möglichkeit zu üben, ohne sich möglicherweise vor anderen zu blamieren.

(a) Quantität

»[...] it has a lot of information – the storage is large so you can have many exercises. // If I have some problems or some area which I find not easy to memorize or to learn then I will come and do as much exercises as I can.« (TAPScp6,7)

(b) Bequemlichkeit

»[...] because I am a lazy person and I want everything there on the computer.« (TAPFip12)

»The advantage of doing it [working with the computer] is that... I don't have to write. I just type in.« (TAPHep21)

»Because if you have just a workbook I should check the answers in the back but if I work with computer I just press *return* then the answer come.« (TAPQuep5)

(c) Flexibilität

»I think the computer program is good. [...] You can try to do many times you like. You can do it alone [...] Just – usually when we are in the classroom we are all together to work with, but I can work with the computer here. The computer have give the response to me. Just only the giving the answer and tips. Ja, but in the classroom – because when somebody here I would try to copy it. [...] I have time to think here. Nobody to compete with me. // Sometimes I think you have to put some times that for yourself only to do the things. It's much better [than] a group. [...] It's better one people.« (TAPFip30,37)

Ganz deutlich läßt sich beobachten, daß die Menge der Übungen, die Studenten

bewältigen, enorm ansteigt – immer unter der Voraussetzung, daß die Software auf der Festplatte/Server gespeichert ist und über das Leitsystem schnell aufgerufen werden kann. Zumindest subjektiv haben viele unserer Studenten deswegen ein Gefühl der Zufriedenheit mit sich selbst – sie haben viel getan. Warum aber machen sie das, wenn die Übungen nach eigener Aussage repetitiv und langweilig sind? Die Antwort liegt in der Prüfungsorientierung und der Auffassung, daß Sprachbeherrschung erst einmal die Aneignung (Automatisierung) eines formalen Sprachfundaments voraussetzt. Computerunterstütztes Lernen hat für die Studenten die Funktion eines Repetitoriums. Programme, die diese Erwartung nicht erfüllen oder die Studenten zu freier Exploration/Navigation einladen wollen (wie etwa »Themenarbeiter« oder »Deutsch 1. Multimediatrainer«), fallen deshalb unter den Tisch.

»Why have you chosen this particular software?... this is very important for our examination I think – especially the reflexive verbs.« (TAPKip1)

»Well but just because we have to sit for this exam next year [= ZDaF], so we have to do this.« (TAPKip14)

»It [the computer] provides me an exercise which can test my ability or the knowledge on this stuff.« (TAPCalp4)

Wir haben dann untersucht, welche Lernstrategien Studenten benutzen (Hess/Stählin 1997). Die Strategien wurden anhand des Modells von Ehrman/Oxford (1990) definiert, das direkte von indirekten Strategien unterscheidet. Bei Anwendung direkter Strategien befassen sich Lerner auf bewußte Weise ausschließlich mit der Struktur und Systematik der Sprache selbst. Dazu gehören auch sog. *Kompensationsstrategien*, bei denen die Aufgabe durch Nutzung von Hilfsmitteln (etwa den tutoriellen Erklärungen) oder durch »trial-and-error« ohne weiteres Nachdenken gelöst wird. Bei indirekten Strategien werden kognitive Verbindungslinien zwischen Sprache (in der jeweiligen Übung oder Aktivität) und außersprachlichen Referenten gezogen. Die folgende Tabelle zeigt das Ergebnis von Experimentalsitzungen mit ausgewählten Studenten.

Beobachtete Lernstrategien beim computerunterstützten Lernen (Auswahl)

Student (Test 6 and Test 14 grades at the beginning and end of the observation period)	Mi (A-/B+)	Ki (A/B+)	Que (B/B+)	Hel (B/B-)	Dor (C+/B)	Cal (C-/C+)	Fi (F/C+)
total no. of observed strategies:	35	17	106	56	59	73	56
total no. of direct strategies (% of total)	7 (20%)	10 (59%)	72 (68%)	35 (62%)	28 (47%)	37 (51%)	23 (41%)
total no. of compensation strategies (% of total)	8 (23%)	3 (18%)	30 (28%)	11 (20%)	26 (44%)	34 (47%)	17 (30%)
total no. of indirect strategies (% of total)	7 (20%)	-	4 (4%)	4 (7%)	5 (9%)	1 (1%)	13 (23%)
total no. of non-strategies (% of total)	13 (37%)	4 (23%)	-	6 (11%)	-	1 (1%)	3 (5%)

Zu sehen ist, daß die DaF-Software in der Tat zu einem Übergewicht direkter Strategien bei den meisten Studenten führt – vor allem zum »Abruf« expliziten Regelwissens aus dem Gedächtnis oder der Deduk-

tion solcher Regeln aus dem Übungsmaterial. Die Zahl der Kompensationsstrategien, insbesondere der »trial & error«-Versuche sowie (teilweise) der Abbrüche (»non strategies«), ist ebenfalls ziemlich hoch

(was auf offenbar schlechte Designqualität der Software hinweist), während indirekte Strategien recht selten zu identifizieren waren. Die Studenten befassen sich also ausschließlich mit formalen Sprachigenschaften, brechen Übungen bei Unklarheiten jeder Art schnell ab und schlagen keinerlei kognitive Brücken zu anderen Lernerfahrungen, z. B. dem Unterricht oder anderweitigen Sprachkontakterfahrungen.

Das alles ist aus der Sicht der didaktisch-methodischen Theorie bedenklich. Die moderne Technik führt paradoxerweise zurück zu vor-kommunikativem Lernverständnis – und zwar je umfangreicher und systematischer das Medium im Gesamtkontext in den Vordergrund gerückt wird. Es hilft aber psychologisch (auch das zeigen unsere Beobachtungen) in Einzelfällen jenen Lernern, die nicht ohne weiteres in der Lage sind, einem »kommunikativen« Unterricht mit Gewinn zu folgen. Das oft empfundene Defizit von *Themen neu* – das Fehlen einer systematischen, expliziten Absicherung des sog. Sprachfundaments – wird so vielleicht durch das »neue Medium« beseitigt.

Praxisbeobachtung 3: Computerunterstütztes Lernen bringt keinen meßbaren Lernzuwachs

Die zitierten Aussagen spiegeln studentische *Einstellungen* und *Verarbeitungsmodi*. Wir wollten darüber hinaus wissen, ob das im Grunde »konservative« computerunterstützte Lernen auch tatsächlich zu meßbaren Fortschritten führt. Dabei wurden die Ergebnisse der Sprachtestreihen zweier Studentengruppen über vier Semester hinweg verglichen. Für die erste Gruppe (»1994 intake«) stand DaF-Software zu Beginn des zweiten Lernjahres zur Verfügung, d. h. nach Test Nr. 6. Die zweite Gruppe (»1995 intake«) konnte die Software bereits vom ersten Studientag an nutzen. Wie die beiden nachfol-

genden Tabellen jedoch zeigen, wurden die durchschnittlichen Testleistungen nach Einführung des computerunterstützten Lernens keineswegs besser (»1994 intake«). Desgleichen lagen die Ergebnisse der 95er Gruppe mit CALL nicht höher als die der Kontrollgruppe von 1994 ohne CALL (siehe Diagramme 1 und 2, S. 68).

Allerdings verbesserten sich bei der ersten Gruppe einige schwächere Studenten; die Unterschiede zwischen den besten und schlechtesten Studenten wurden deutlich kleiner (siehe Diagramm 3, S. 68).

Dies aber hat sich bei der »vollcomputerisierten« Kontrollgruppe '95 leider nicht bestätigt. Dort wurden zeitweise die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Studenten sogar noch größer. Wir konnten auch beim Vergleich von einzelnen Testitems, z. B. isolierten Grammatik- oder Wortschatztests, keine auffallenden Veränderungen feststellen (siehe Diagramm 4, S. 69).

Wenn auch die untersuchten Gruppen zu klein sind, um eine Verallgemeinerung zweifelsfrei zuzulassen, so war das Ergebnis hier sehr ernüchternd. Computerunterstütztes Lernen, so ist man versucht zu folgern, ist eigentlich überflüssig wie ein Kropf. Meßbare Lernzuwächse in einem an *Themen* und *ZDaF* orientierten Curriculum hat die verfügbare DaF-Software nicht gebracht. Sie hat – nebenbei bemerkt – auch nicht die These erhärtet, daß ein Mehr an bewußtem Üben dem Spracherwerb förderlich ist.

Zwischenbilanz

Es ist angesichts der raschen Entwicklungszyklen von Hard- und Software kaum möglich, ein Fazit über »die« Technologie und ihren Nutzen für das Sprachenlernen zu ziehen. Wir haben uns hier fast ausschließlich mit vorgefertigter DaF-Software der »ersten Generation«

Diagramm 1: Durchschnittliche Testergebnisse (1994 Student Intake; n=14)

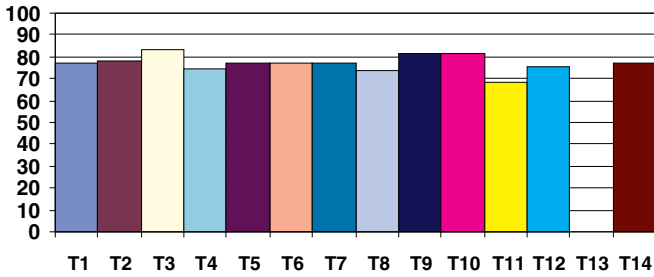


Diagramm 2: Durchschnittliche Testergebnisse (1995 Student Intake; n=13)

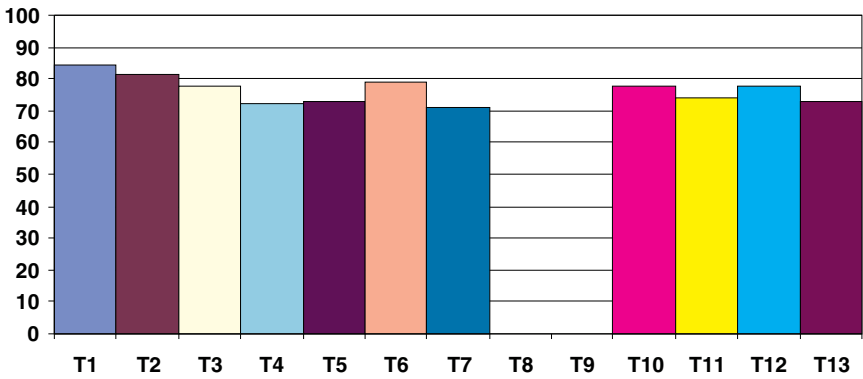


Diagramm 3: Leistungsdifferenz zwischen den jeweils besten und schlechtesten Studenten (1994 Student Intake)

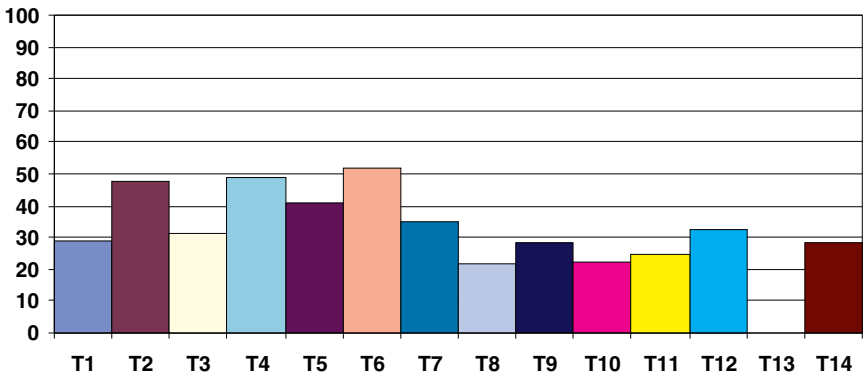
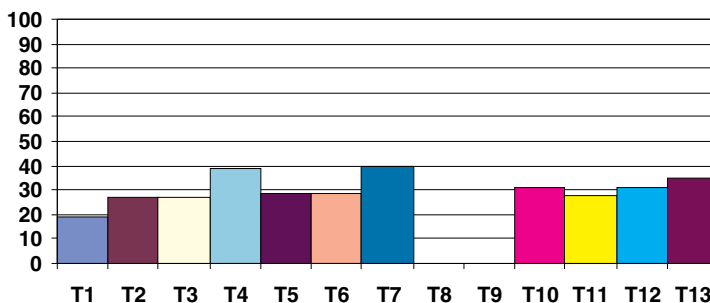


Diagramm 4: Leistungsdifferenz zwischen den jeweils besten und schlechtesten Studenten (1995 Student Intake)



befäßt – weder mit Autorenprogrammen noch (im Detail) mit Hypermediensystemen, wie sie in letzter Zeit verstärkt angekündigt (!) werden. Dies ist aus der Praxis und ihren Zwängen heraus begründet. Lehrer müssen, wenn sie »neue Medien« überhaupt signifikant nutzen wollen, auf das zurückgreifen, was der Markt anbietet, und können kaum selbst Autorensoftware zur Erstellung angepasster Übungsmaterialien *in ausreichender Quantität* verwenden (auch wenn dies natürlich wünschenswert wäre, vgl. z. B. die Argumente von Rüschoff 1988: 90ff.). Zudem muß angesichts der hohen Investitionskosten für die Hardware eine kontinuierliche, tägliche Auslastung der Maschinen gewährleistet sein – und dies geht nicht, wenn nur wenige ausgewählte, didaktisch vielleicht weniger »bedenkliche« Titel bereitgehalten werden. Auch sollte die erhöhte »Durchlaufgeschwindigkeit« von Übungsmaterial nicht unterschätzt werden. Stehen die Maschinen erst einmal da, ist der studentische Hunger nach immer mehr und neuen Übungen sehr groß – denn gerade in Menge und Schnelligkeit liegen ja ganz offensichtlich die Vorzüge des Mediums. *Der Zeitfaktor bei der Handhabung* spielt (wie oben geschildert) nach unseren Erfahrungen ohnehin eine enorme Rolle. Er

führte bei uns dazu, daß Multimediasoftware weitgehend links liegengelassen wurde. Wir waren also im Endeffekt auf jene relativ breite Palette von vorgefertigter DaF-Software angewiesen, die sich auf Festplatten installieren läßt und (noch wichtiger) die in Teilabschnitten oder ganz mit dem Lehrstoff des Unterrichts korreliert werden konnte. Diese war dann vom Typ 1 – und in der Tat didaktisch weitgehend »alter Quark«.

Das Ergebnis ist ein Paradox, wie es wahrscheinlich in zahlreichen Fremdsprachenlehrinstituten auftaucht, aber wenig dokumentiert wird: Durch Bereitstellung modernster Hilfsmittel werden gleichsam durch die Hintertür alte lerntheoretische Konzeptionen wieder eingeschmuggelt. Diese offerieren auch nicht im Ansatz »neue Qualitäten des Lernens«, sondern kommen der Vorstellung vom formorientierten »Pauken« als Schlüssel zum Lernerfolg sehr entgegen. Diese Ansicht ist gerade in asiatischen, »konfuzianischen« Bildungssystemen recht verbreitet (Lee 1996), wenn auch in der Praxis nicht immer umgesetzt; sie mag deshalb zur Akzeptanz des computergestützten Lernens in unserem Umfeld beigetragen haben. Wir könnten uns aber in dieser Lage bestenfalls eine Intensivierung (Effektivierung) des herkömmlichen Lernens erhoffen.

fen – und hier liegt ja wohl auch das hauptsächliche Argument, mit dem die enormen Anschaffungskosten gerechtfertigt werden können.

Aber auch dabei ist Skepsis angebracht. Die Auswirkungen des Mediums, selbst wenn es so massiv und umfangreich wie in unserem Fall eingeführt wird, sind eher psychologischer Art, wie zu sehen war. Uns alle – Lehrer, Studenten und Administration – treibt mehr die Gläubigkeit an eine bessere *High Tech*-Zukunft, als daß wir den Nachweis ihrer Überlegenheit jetzt schon führen könnten. DaF-Lernprogramme sind, so das Fazit, jedenfalls zur Zeit *keine* beweisbar effizienten Hilfsmittel für den Spracherwerb. Sie richten aber ganz offensichtlich auch keinen Schaden an, da sie – im Positiven wie Negativen – von anderen Faktoren des Lern- und Lehrgefüges modifiziert werden. Man könnte sie deshalb, fern jeder Euphorie, als eines von mehreren Medienangeboten oder Lernhilfen integrieren, zu dem Lerner greifen, wenn sie dies individuell und punktuell für wünschenswert oder nützlich halten. Wir können aber das Lernen per Computer beim derzeitigen Stand keineswegs als notwendige Komponente für den Erfolg aller Studenten bezeichnen. Unsere Studenten selbst waren und sind weit davon entfernt, von einem inzwischen banalen Alltagsgerät wie »dem Computer« Wunderdinge zu erwarten. Auch Didaktiker und Lehrer sollten deshalb vielleicht etwas vorsichtiger sein und das Medium nicht mit Ansprüchen überfrachten, die es nicht einlösen kann.

Was Studenten, jedenfalls in einem normalen Intensivkurs wie dem unseren, aber offensichtlich am wenigsten schätzen, ist die Zumutung, sich Wege optimalen Lernens selbst zu suchen und zu organisieren – Stichwort »autonomes Lernen«. Ein Sprachkurs (auch an der

Universität) bleibt ein Produkt, für das Käufer (Studenten) einen (in Hong Kong) nicht unerheblichen Preis entrichten. Es ist deshalb gerechtfertigt, von der Institution eine adäquate Vor- und Aufbereitung der zur Verfügung stehenden Ressourcen zu verlangen. Gerade angesichts der Vielfalt des Programmangebots in den »neuen Medien« bleibt das *unsere* Aufgabe als Lehrer. Studenten mit begrenztem Zeitbudget, aber klaren Zielvorstellungen (hier: einem Studien- und Arbeitsaufenthalt in Deutschland) sind begrifflicherweise wenig bereit, sich »zur Autonomie erziehen« zu lassen (ein Schlüsselterminus der »postkommunikativen Didaktik«, vgl. Wolff 1996: 555), wenn sich dies in langwierigem Suchen (»Navigieren«?) nach relevanten Informationen oder Übungen erschöpft. Effizienz kann in diesem Sinne nur heißen, Softwareangebote zu sichten, zu ordnen und – vor allem – mit dem Strukturgefüge des Unterrichts systematisch zu verzahnen. Dies haben wir in Form der *Lernwegweiser* getan – u. E. zur Zeit der einzige Weg, den »alten Quark« verdaulich und – wenigstens für einige Lerner – nutzbringend zu machen. Interessierte Lehrer sind herzlich eingeladen, sich daran kollaborativ zu beteiligen (Einzelheiten siehe in unserer Homepage im Internet <http://www.hkbu.edu.hk/~europe>).

Literatur

- Bodendorf, Freimut: *Computer in der fachlichen und universitären Ausbildung*. München; Wien: Oldenbourg 1990.
- Chan, Kai Kin Astley: »The rhetoric and reality of learning on the Web: an undergraduate's perspective and experiences«. In: Stephen Mak et al.: *Collaboration via The Virtual Orient Express. Proceedings of The Asia-Pacific World Wide Web Conference and the Second Hong Kong Web Symposium*. Hong Kong: The University of Hong Kong Social Sciences Research Centre 1996, 408–411.

- Conklin, Jeffrey: »Hypertext – an introduction and a survey«, *IEEE Computer* 20, 9 (1987), 17–41.
- Ehrman, Madelin; Oxford, Rebecca: »Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting«, *Modern Language Journal* 74, iii (1990), 311–327.
- Ellis, Rod: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Hess, Hans Werner: »Computer-based Support for Foreign Language Learning«. In: David Kember et al. (Hrsg.): *Improving University Teaching in Hong Kong*. Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University 1996, 194–197 (Nachdruck in: *Foreign Language Teaching (Daxue Waiyu Jiaoxue Yanjiu)*. Beijing: Daxue Yingyu Jiaoxue Yu Jiaocai Yantao Hui Zhuanji, Januar 1996, 102–107.
- Hess, Hans Werner: »The Introduction of Language Learning Software into the Curriculum under Non-Experimental Conditions«. Hong Kong: Hong Kong Polytechnic University, 1996 (http://home.ust.hk/~ettsha/abstract_frm.html).
- Hess, Hans Werner; Stählin, Andrea: »The Introduction of Language Learning Software into the Curriculum under Non-Experimental Conditions«. In: David Kember et al. (Hrsg.): *Case studies of improving teaching and learning from the Action Learning Project*. Hong Kong: Action Learning Project, 1997 (im Druck).
- Kemmis, Stephen; McTaggart, Robin: *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University, 1982.
- Landow, George: *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore, Mass.: The John Hopkins University Press, 1992.
- Lee, Wing On: »The Cultural Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition«. In: Watkins, David A.; Biggs, John B. (Hrsg.): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong/Melbourne: CERC/ACER, 1996, 25–41.
- Peterßen, Wilhelm: *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. 3., aktualisierte Auflage. München: Ehrenwirth, 1988.
- Rüschhoff, Bernd: *Fremdsprachenunterricht mit computergestützten Materialien*. 2. Auflage. München: Hueber, 1988.
- Warschauer, Mark: »Computer-assisted language learning: an introduction«. In: Fotos, S. (Hrsg.): *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 3–20 (hier zitiert nach <http://www.llh.hawaii.edu/markw/call.html>).
- Wolf, Karsten: »Lernen im Internet: Kollaboratives Lernen und Handeln«. Gießen 1997. <http://www.erziehung.uni-dies-sen.de/kdewolf/lernenImInternet.html>.
- Wolff, Dieter: »Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 541–560.

Im Text zitierte Software:

- Deutsch 1. Multimediasprachtrainer*. München: Digital Publishing/Max Hueber, 1996.
- Diktat Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Heureka/Klett.
- Grammatik-Spaß Deutsch*. Stuttgart: Heureka/Klett 1996.
- Hassert, Timm; Hanno, Martin; Hanno, Werner Wolf: *Textarbeiter – Computerprogramm zum Leseverstehen. Texte aus dem Lehrwerk »Themen«*. München: Goethe-Institut / Max-Hueber-Verlag, 1991.
- Hassert, Timm; Hanno, Martin; Wolf, Werner: *Themenarbeiter – Computerprogramm zum Leseverstehen. Lehrwerkunabhängige Texte für die Grund- und Mittelstufe*. München: Goethe-Institut / Max-Hueber-Verlag, 1991.
- LexiRom*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Microsoft Corporation / Bibliographisches Institut / F. A. Brockhaus AG, 1995.
- Ohio State University-Department of German (Hrsg.): *TUCO*. New York: Gessler Educational Software, Gessler Publishing Co., 1987.
- Puchta-Mähl, Christa Maria: *Übungen zur Grundstufengrammatik*. München: Goethe-Institut, 1989.
- The Rosetta Stone – Deutsch*. Harrisonburg/VA: Fairfield Language Technologies, 1995.