

Sprachlehrforschung/Applied Linguistics

Die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht
an taiwanesischen Universitäten

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophischen Fakultät

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Huang, Ching-Shih

aus Changhua, Taiwan

2010

Tag der mündlichen Prüfung: 21.05.2010

Dekan: Prof. Dr. Christian Pietsch

Referent: Prof. Dr. Wilhelm Grießhaber

Korreferent: Prof. Dr. Heike Roll

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
2. Gegenstand und Zielsetzung.....	19
2.1 Hintergrund der Einstellung.....	19
2.1.1 Das taiwanische Schulsystem.....	20
2.1.2 Die Fremdsprachenausbildung in der taiwanischen Schule.....	24
2.1.2.1 Erste Fremdsprache/Zweitsprache: Englisch.....	25
2.1.2.2 Zweitfremdsprachen: Deutsch als 2. Fremdsprache.....	29
2.1.3 Meine Forschungszielgruppe.....	31
2.2 Lernschwierigkeiten der taiwanischen Deutschlerner als Gegenstand der Betrachtung.....	33
2.2.1 Die Umwelt und die psychologischen Faktoren beim Deutschlernen....	34
2.2.1.1 Begrenzung der traditionellen Lernumgebung.....	34
2.2.1.2 Ängstlichkeit beim Fremdsprachenlernen.....	38
2.2.2 Die typischen Lernschwierigkeiten der taiwanischen Deutschlerner.	41
2.2.2.1 Phonologischer Faktor.....	42
2.2.2.2 Syntaktischer Faktor.....	45
2.2.2.3 Semantischer Faktor.....	49
2.2.2.4 Pragmatischer Faktor.....	51
2.2.3 Schwierigkeiten beim interkulturellen Lernen.....	54
2.2.4 Problematik von der Nutzung der multimedialen Ansätze.....	56
2.3 Fazit.....	58
3. Multimedien, Multimediendidaktik.....	61
3.1. Begriff der Multimedien.....	62
3.1.1 Audiovisuelle Medien.....	64
3.1.1.1 Auditive Medien.....	65
3.1.1.2 Visuelle Medien.....	67
3.1.2 Computer im DaF-Unterricht.....	69
3.1.3 Anwendung von Online-Multimedien.....	73
3.1.3.1 Nutzung der E-Mail.....	74
3.1.3.2 Online-Lernplattform als Internet-Ressourcen.....	76

3.2	Inhalt der Mediendidaktik.....	79
3.2.1	Begriff der Mediendidaktik.....	79
3.2.2	Die Entwicklung des computergestützten Fremdsprachenlernens.....	81
3.2.2.1	Behavioristisches computergestütztes Sprachenlernen.....	84
3.2.2.2	Kommunikatives computergestütztes Sprachenlernen.....	86
3.2.2.3	Integriertes computergestütztes Sprachenlernen.....	87
3.2.3	Mediendidaktische Ansätze.....	90
3.3	Unterrichtsplanung des internetgestützten Klassenzimmers im DaF-Bereich.....	95
3.3.1	Hybriddidaktik.....	96
3.3.1.1	Didaktische Überlegung des sprachlichen Inputs.....	98
3.3.1.2	Didaktische Überlegung des sprachlichen Outputs.....	100
3.3.2	Medienentscheidung.....	104
3.3.3	Richtlinien der Lehrplanung.....	107
3.3.4	Zielsetzung und Erwartung des computergestützten DaF-Unterrichts.....	109
4.	Empirische Etappen des Forschungsprozesses.....	111
4.1	Forschungsmethoden.....	112
4.1.1	Zur Theoriebildung in die empirische Forschung.....	112
4.1.2	Befragungsmethoden.....	116
4.1.3	Datenbankerhebung.....	117
4.1.3.1	Methoden der Datenbankerhebung.....	117
4.1.3.2	Relevanter Gegenstand der Sprachwissenschaft.....	118
4.2	Zielsetzung und Erwartungen im Projekt.....	122
4.2.1	Fragenstellung und Hypothese.....	123
4.2.2	Didaktische Überlegung des Projekts.....	128
4.2.2.1	Phonetik.....	128
4.2.2.2	Kommunikative Didaktik.....	130
4.2.2.3	Aspekt der Pragmalinguistik.....	133
4.2.3	Zielgruppe.....	135
4.2.4	Erwartung des Projekts.....	137
4.2.5	Design des Projekts.....	138

4.3	Etappen des Projekts.....	139
4.3.1	Das Modell der Forschung.....	140
4.3.1.1	Phonetische Übungen.....	140
4.3.1.2	Tandemprogramm.....	142
4.3.1.3	Onlinelearnplattform.....	143
4.3.2.	Variablen und Problematik während des Projekts.....	144
4.3.3.	Evaluation des Projekts.....	146
4.4	Datenerhebungsverfahren.....	149
5. Methoden und Erfahren der Evaluation.....		151
5.1.	Datenbankerhebung und Analysenverfahren.....	151
5.2.	Erwerbsstufen der Schweizer Studie.....	154
5.2.1	Die kognitiven Grundlagen der Generativen Grammatik.....	154
5.2.2	Satzstrukturen der Lernertexte.....	157
5.2.3	Einschätzung des Sprachstandes an Lernertexten.....	161
5.2.4	Ergebnis der Erwerbstufen der Schweizer Studie.....	164
5.2.5	Erwerbsstufe der Lernertexte.....	167
5.3	Profilanalyse.....	172
5.3.1	Methode der Profilanalyse.....	172
5.3.2	Verfahren der Profilanalyse.....	176
5.3.3	Resultate der Profilanalyse.....	178
5.4	Fehleranalyse.....	181
5.4.1	Satzbaufehler.....	183
5.4.2	Verfahren der Fehleranalyse.....	188
5.4.3	Ergebnis der Fehleranalyse.....	190
5.5	Unmittelbare Sprachstandsdiagnose.....	193
5.5.1	Wortschatzwendung nach Themen.....	194
5.5.2	Kategorisierung der Lernertexte.....	197
5.5.3	Verbindung der Lerneräußerungen.....	204
5.5.4	Resultate der unmittelbaren Sprachstandsdiagnose.....	208
5.6	Quantitative Aspekte.....	211
5.6.1	Produktive Sprachfähigkeiten nach dem quantitativen Aspekt.....	212
5.6.2	Auswertung der quantitativen Analyse.....	214
5.7	Fazit.....	215

6. Zusammenfassung.....	221
6.1 Didaktischer Ausblick.....	221
6.2 Schlusswort.....	223
Literaturverzeichnis.....	227
Abbildungsverzeichnis.....	243
Tabellenverzeichnis.....	245
Anhang 1.....	247
Anhang 2.....	257

Die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht an taiwanesischen Universitäten

Abstrakt

Zum Verbessern der deutschen Erkenntnisse der allgemeinen fremdsprachlichen Bildung in weiterführenden Schulen und Hochschulen in Taiwan, wurde mein Projekt im WS 2007/08 und im SS 2008 am Institut für Angewandtes Deutsch in der National Kaohsiung First University of Science and Technology eingeführt. Meine Hypothese war, wie das multimedial unterstützte Training von Sprachfertigkeiten sich dabei ausschließlich auf das im Unterricht verwendete Lernmaterial stützt. Messbar ist dieses Lernziel und seine Variablen: Begreifen, Behalten und Benutzen von Sprachregeln z. B. durch eine quantitative Erhebung. So hatte ich die Idee, in taiwanesischen universitären Klassen nach Ablauf einer noch festzulegenden Frist, Sprachtests durchzuführen, einmal im Anschluss an eine multimedial unterstützte Unterrichtsgestaltung, einmal nach einer im herkömmlichen Sinn gestalteten, in der der Lehrer nur auf Lehrwerke und konventionelle Lernmedien zurückgreifen sollte. Mit Hilfe der sprachlichen Analyse, wie Profilanalyse, ließen sich so die erhaltenen Ergebnisse auswerten und im Anschluss daran eine Tendenz herausarbeiten, welche Unterrichtsgestaltung die besseren Lernergebnisse zur Folge hat. Darzulegen, wie und in welchem Umfang die Verwendung oder der Verzicht von multimedialen Hilfsmitteln an taiwanesischen Universitäten auf den Spracherwerb von DaF-Studierenden Einfluss nimmt, ist Ziel meiner Arbeit.

Abstract

The use of multimedia-based training of language skills to improve German foreign language teaching strategies in secondary schools and colleges of Taiwan was explored. The effectiveness of using multimedia learning materials exclusively in classrooms was conducted during the winter semester 2007/08 and summer semester 2008 at the Institute for Applied German Language in the National Kaohsiung First University of Science and Technology. The outcome and variables such as comprehension, acquisition and application of language rules, were quantified through the use of quantitative survey, for example. The idea tested in this research focus was to assemble the language tests of beginner German students in Taiwanese university classes after a determined period, to compare performance differences following a multimedia supported teaching methods from the results of teaching a course using traditional strategies in which teachers relied only on textbooks and conventional learning media. With the help of linguistic analysis, such as Profilanalyse, the evaluated results could be obtained and performance trends can be analyzed to determine which instructional design had better learning outcomes. The aim of this dissertation is to explain how and to what extent the use or exclusion of multimedia tools would influence the language acquisition of German students in Taiwan.

1. Einleitung

Im Rahmen der allgemeinen fremdsprachlichen Bildung in weiterführenden Schulen und Hochschulen in Taiwan ist das multimedial unterstützte Training von Sprachfertigkeiten ein Schwerpunkt, der weiterentwickelt werden muss. Viele Studenten lernen in erster Linie prüfungsorientiert und greifen dabei ausschließlich auf das im Unterricht verwendete Lernmaterial zurück. Dieses besteht, was die Mittelschulen und Oberschulen angeht, aus den fremdsprachigen Lehrwerken, hauptsächlich Printmedien, die von dem zentralen Bildungsministerium verbindlich vorgeschlagen werden. Bei den Hochschulen und Universitäten variieren die verwendeten Unterrichtsmaterialien. Ihre Auswahl hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, z. B. Aktualität oder Bewährung, Gusto des Lehrpersonals. Hier fällt der Auswahl der Lehrbücher sowie der didaktischen Vermittlung des Lehrmaterials eine Schlüsselrolle zu. Sprachdefizite, die auf eine mangelhafte Auswahl von Unterrichtsmaterialien und/oder didaktische Fehler bei der praktischen Unterrichtsgestaltung zurückzuführen sind, sollen vermieden werden. Um welche Art von Fehlern handelt es sich und wie lassen sich diese Fehler vermeiden? Dieser Frage werde ich in meiner Arbeit nachgehen.

Dabei stelle ich zunächst **im zweiten Kapitel** das taiwanesisches Bildungssystem vor und konzentriere mich anschließend auf die Unterrichtsgestaltung im Bereich „*Deutsch als Fremdsprache*“ an Universitäten. Was wird gelehrt? Wie wird gelehrt? Wer sind die Lehrenden? Dies sind weitere Fragen, die ich im Rahmen meiner Arbeit beantworten möchte. Ich beschränke meine Forschungsgruppe auf die taiwanesischen Deutschstudierenden, besonders auf die Anfänger, die gerade im ersten Studienjahrgang sind, weil sie im Wesentlichen die konkreteste Lerngruppe in Taiwan sind und ein be-

stimmtes Ziel und besondere Aufgaben während ihres Studiums haben, nämlich Deutschkenntnisse im ersten und zweiten Studienjahr intensiv zu gewinnen. Außerdem sind die Herkunft der Deutschstudenten und ihr Wesen relativ ähnlich im Vergleich zu den anderen Lerngruppen, dazu gewinne ich mehr Vergleichbarkeit in meinem Forschungsprojekt.

Wegen der grundlegenden verschiedenen Grammatikstrukturen der Sprachen beider Länder und mannigfacher kultureller Unterschiede zwischen Deutschland und Taiwan kommt der Unterrichtsgestaltung durch den Fremdsprachenlehrer eine besondere Bedeutung zu. Deutschstudierende in Taiwan verirren sich oft in der für sie komplizierten Grammatik der deutschen Sprache, deren Aufbau fundamental von der chinesischen Sprache differiert. Als Beispiel sei hier das in der chinesischen Sprache fehlende Genus und Konjunktiv genannt. Nach dem Sprachsystem haben die Linguisten die Sprache in die vier Ebenen unterteilt: phonologisch, syntaktisch, semantisch und pragmatisch. Ausgehend von diesen linguistischen Faktoren werde ich die Lernschwierigkeiten der taiwanesischen Lerner analysieren.

Hinsichtlich der linguistischen Ebene untersuche ich, wie ich mit Hilfe verschiedener Multimedien bei der Sprechfertigkeit der Lerner Schritt für Schritt vorankommen könnte. Imitationsobjekte fehlen den taiwanesischen Deutschlernenden und der Zugang zur deutschen Sprache ist leider auch sehr gering. Die Studierenden lernen Deutsch fast nur durch beschränkte Lehrwerke und ihre Lehrpersonen. Die einzige Fernseh- und Radiosendung, die man in Taiwan empfangen kann, ist Deutsche Welle. Außerdem sind die meisten Informationswebseiten im Internet nicht für Anfänger geeignet, das bedeutet, dass viele Lesetexte im Internet grammatisch zu schwierig für die

Lerner sind. Auch die Nachrichten sind entweder zu schnell oder zu umfangreich für meine Zielgruppe. Ein anderer wichtiger Punkt, über den oft beim Fremdsprachenlehren und -lernen in Taiwan diskutiert wird, ist die Ängstlichkeit bei Sprechübungen.

Um den Sprachlernerfolg zu erhöhen, ist das Ziel der Lehrenden, die Sprachkenntnisse und die Lernfertigkeit der Lerner zu verbessern. Der unterstützende Einsatz von Multimedia im DaF-Unterricht ist in der Lage, räumlich-zeitliche Barrieren zu überwinden: Taiwanische Studenten können durch Videoübertragungen und Videokonferenzen zeitgleich mit Kommilitonen in Deutschland kommunizieren, Bild- und Textnachrichten (aufgezeichnet oder in Echtzeit) senden und empfangen etc. In meiner Arbeit gebe ich einen Überblick über die aktuellen Möglichkeiten, welche multimedialen Hilfsmittel im DaF-Unterricht an taiwanischen Universitäten zum Einsatz kommen und welche Funktionen sie erfüllen können:

- 1) auf Seiten des Lehrkörpers für die Unterrichtsplanung und -durchführung,
- 2) auf Seiten der Studenten, wie sie sich auf den Lernprozess beim Spracherwerb auswirken.

In diesem Zusammenhang stelle ich **im dritten Kapitel** die Ergebnisse von Lerntheorien vor und beziehe Erkenntnisse der Kognitionspsychologie in meine Arbeit mit ein: Welche persönlichkeitspezifischen Merkmale sind beteiligt am Prozess des Verstehens, Lernens und Behaltens? In einem weiteren Schritt gilt es zu klären, welche Folgerungen sich daraus ableiten lassen für die Unterrichtsgestaltung unter Zuhilfenahme von Multimedia im DaF-Unterricht. Taiwan gilt als hochindustrialisierter Inselstaat. Mit Verbreitung von Personal Computern und der Schulreform seit etwa Mitte der

80er Jahre setzt sich die zentralen taiwanesischen Bildungsinstanz in Taipei ein Ziel ein, dass alle Lehrkräfte in der Lage sein sollen, im Unterricht mit Computern und weiteren elektronischen Medien zu schulen. Darüber hinaus ist das „E-learning-System“ in Schulen und Universitäten zu begründen: Lehrer sollen das Unterrichtsmaterial via Computer präsentieren können, sofern dies sinnvoll erschien.

Wegen der fehlenden Imitationsobjekte für die Ausspracheübungen und authentische Kommunikationsgelegenheiten, versuche ich in meiner Forschung, andere Möglichkeiten durch Multimedien zu schaffen. Charakteristika eines multimedial unterstützt gestalteten DaF-Unterrichts in Taiwan werde ich in meiner Arbeit exemplarisch hervorheben und dabei der Beantwortung folgender Fragenkomplexe besonderes Gewicht beimessen:

- 1) Wie werden mit Hilfe multimedialer Lehrmittel die Hör- und Sprechfertigkeiten der Studenten trainiert?
- 2) Wie verändern sich die Lerngewohnheiten beim autonomen Lernen und die Sprachfertigkeiten der Sprachlerner?
- 3) Wie beurteilen Sprachlehrer und -lerner den Einsatz von Multimedia im Sprachunterricht?

Der Einsatz neuer Medien für Prozesse des Lehrens und Lernens im DaF-Unterricht sollte nicht euphorisch begrüßt, sondern differenziert betrachtet werden. Im computerisierten DaF-Unterricht kommt spezielle, für den DaF-Unterricht konzipierte Lernsoftware zum Einsatz. Ein positiver Nebenaspekt, den der gesamte Methodenstreit in der Fremdsprachendidaktik hervorbrachte, ist das Ende der Suche nach einer allgemeingültigen Sprachlernmethode.

Die zunehmende Verbreitung des Computers als Arbeitsmittel der Sprach- und Bildverarbeitung hat dazu beigetragen, die Zurückhaltung der Didaktik gegenüber den neuen Lernmedien abzubauen. Außerdem stimmten die unübersehbaren Qualitätssteigerungen bei neuen Softwareprodukten, umrissen mit den Schlagwörtern multimedial und interaktiv, viele anfängliche Kritiker um und lenkten mehr Aufmerksamkeit auf das ungenutzte Potential. Auf Seiten der Informatik hat die Beschäftigung mit Themen wie Softwareergonomie, Einarbeitungsaufwand oder Nutzerfreundlichkeit zu einer stärkeren Hinwendung auf die Bedürfnisse der Anwender von Computerprogrammen geführt.

Durch die Notwendigkeit, Lernprogramme für die eigenen Anwendungsprogramme zu schreiben sowie durch die Entwicklung höherer Programmiersprachen bis hin zu Autorensystemen rückten auch für sie die Fragen des Lernens am und mit dem Computer stärker in den Vordergrund. Dadurch verkleinerten sich die Verständigungshürden zwischen den notwendigerweise an der Erstellung von Lernsoftware beteiligten Theoretikern und Praktikern bereits deutlich.

Diese Überlegung bringt mir langsam die Klarheit, dass die taiwanesischen Deutschlerner im Prinzip ein gutes und aktives Programm zu Hör- und Artikulationsübungen brauchen könnten. Und meiner Meinung nach sollte mindestens ein Institut für Deutsche Philologie in Taiwan wegen der teuren und immer steigenden Studiengebühren an Universitäten solch eine Lernsoftware gebührenfrei im Internet anbieten, so dass die Lerner wann und wie oft sie möchten das Programm verwenden und auch zu Hause üben können.

Seit 2006 recherchiere ich regelmäßig im Internet die Online-Lernsoftware, die die Deutschlerner anwenden könnten. Die ähnlichen Lernmaterialien, wie z. B. „Deutsche Phonetik für Ausländer“ von Langenscheidt und „besser Deutsch sprechen®“ aus Leipzig sind nicht kostenlos, und bieten grundsätzlich lediglich Hörübungen in Artikulation ohne weitere Kontrolle. Vor diesem Hintergrund werde ich ein Curriculum mit multimedialen Ansätzen für die Deutschstudierenden planen und zuletzt überprüfen, wie weit ich das Ergebnis meiner Forschung erzielen könnte.

Vorrangiges Ziel des Einsatzes von Multimedia im Fachbereich DaF ist es, die kommunikativen Fähigkeiten der Sprachschüler in der für sie fremden Sprache zu optimieren. Messbar ist dieses Lernziel und seine Variablen: Begreifen, Behalten und Benutzen von Sprachregeln z. B. durch eine quantitative Erhebung. So entstand die Idee, in mehreren universitären Klassen, in denen ich als DaF-Lehrer in Taiwan unterrichte, nach Ablauf einer noch festzulegenden Frist eine empirische Studie an zwei Gruppen durchzuführen bei der einen im Anschluss an eine multimedial unterstützte Unterrichtsgestaltung mit von mir entwickelten Lernprogrammen und bei der anderen nach einem im herkömmlichen Sinn gestalteten Unterricht.

Mit Hilfe eines Statistikprogramms lassen sich so die erhaltenen Ergebnisse auswerten und im Anschluss daran eine Tendenz herausarbeiten, welche Unterrichtsgestaltung die besseren Lernergebnisse zur Folge hat. Darzulegen, wie und in welchem Umfang die Verwendung oder der Verzicht von multimedialen Hilfsmitteln an taiwanesischen Universitäten auf den Spracherwerb von DaF-Studenten Einfluss nimmt, ist Ziel meiner Arbeit.

Medienentscheidung in der Unterrichtsplanung erscheint als zentraler Gegenstand eines mediendidaktischen Curriculums der Lehrerbildung, d. h. die Frage des didaktisch sinnvollen Einsatzes von Medien im Unterricht. Lehrpersonen sollen reflektieren, was den Nutzen und die Qualität von Medien in Lehr- und Lernprozessen ausmachen. Der Einsatz von Medien sollte nicht unbegründet erfolgen, die Lehrkraft sollte in der Lage sein, in der Planung von Unterricht anzugeben, warum sie ein Medium in bestimmter Weise vorsieht. Dieser Aspekt eines mediendidaktischen Curriculums soll im Folgenden näher erläutert werden. Mit Hilfe der Multimedien bzw. mit einer aktiven Software könnten die Deutschstudenten in einer kurzen Zeit die Sprechfertigkeit verbessern. Mit anderen Worten, die Lerner sollten so schnell wie möglich in der Lage sein, Deutsch zu sprechen, mit der deutschen Sprache zu kommunizieren und die Deutschkenntnisse weiter zu vertiefen.

Nach Aufzeigen des Ist-Zustandes, welche multimedialen Geräte an schulischen und universitären Örtlichkeiten in Taiwan zum Einsatz kommen, wende ich mich dem Lehrpersonal zu, das für den Umgang mit Hard- und Software verantwortlich zeichnet. Die Qualifizierung dieses Fachpersonals im Umgang mit Multimedia ist mir ein besonderes Anliegen. Als Referenz für die Unterrichtsplanung mögen meine Forschungsergebnisse im Idealfall in die DaF-Unterrichtsplanung mit einfließen und zum Erkenntnisgewinn führen, dass das Aneignen von Sprachgrundlagen (Grammatik, Lexikologie, Wortbildung, verbale Interaktion) sowie das Einüben von Alltagskommunikation und die Steigerung von Kenntnissen, zum Beispiel interkultureller Art, mithilfe des Einsatzes von Multimedia im Unterricht effektiv gestaltet werden kann. Um dieses Ziel zu erreichen, stelle ich vorab die in Taiwan erörterten gängigen Theorien hinsichtlich der methodischen und theoretischen

schen Standards vor, nach denen DaF betrieben wird bzw. betrieben werden sollte. Die praktische Unterrichtsgestaltung lässt sich methodisch mittels mehrerer durchzuführender Unterrichtsbeobachtungen und -protokolle erfassen.

In einer zweiten, praktischen Untersuchungsphase werde ich **im vierten Kapitel** die Effektivität der beiden Unterrichtsmodelle vergleichend analysieren. Dies lässt sich durch einen Wissenstest unter Studenten ermitteln, die DaF in Taiwan innerhalb eines gleichlangen Zeitraumes erlernt haben, einmal (wie oben erwähnt) auf „konventionelle“ Art, einmal mittels diverser Multimedien. Da Lernanfänger im Bereich DaF im Allgemeinen noch keine Kenntnisse dieser Fremdsprache besitzen, haben sie alle in etwa die gleiche Ausgangsposition.

So werde ich Sprachlernbeginner am Ende einer einheitlichen Sprachlernperiode für meine geplanten Sprachtests auswählen. Zu beachten ist bei der Auswahl der Vergleichsgruppe, dass sie möglichst die gleichen Lehrwerke benutzen. DaF-Lehrwerke gibt es von unterschiedlichen Verlagen, meistens werden gedruckte Lehrwerke in Kombination mit CDs angeboten. Der kombinatorische Einsatz beider Medien ist Usus in DaF-Lehrklassen, fällt also unter die Kategorie „konventionell“. Erst darüber hinaus gehenden Einsatz von Medien bezeichne ich als multimedial. Sprachlehrwerke als solche kann ich inhaltlich nicht untersuchen. Dies würde die Grenzen meiner Arbeit sprengen, zumal laufend Neuerscheinungen auf den Markt kommen. Da der erteilte DaF-Unterricht je nach Lehrjahren und Sprachniveau der Sprachstudenten inhaltlich variiert, kann ich weder auf die verwendeten Lehrwerke noch auf Inhaltsaspekte des Sprachunterrichts detailliert eingehen.

Zur Datenerhebung wähle ich im Wintersemester 2007/08 und Sommersemester 2008 die Studienanfänger am Institut für Angewandtes Deutsch in der National Kaohsiung First University of Science and Technologie in Taiwan als Forschungsobjekt aus. Das geplante Curriculum mit multimedialen Ansätzen sollte bei einem bestimmten Termin nach dem Unterricht eingesetzt werden. Für die Datenerhebung suche ich zwei Lerngruppen als Forschungspersonen aus. In der Klasse der Studienanfänger gibt es ca. 60 Studierende. Die Studenten kommen aus Gymnasien (Senior High Schools) und Berufsschulen. Die Klasse wird am Anfang des Semesters arbiträr in zwei Lerngruppen (Gruppe A & Gruppe B) aufgeteilt: in eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe. Im Verlauf meines Forschungsprojekts gibt es drei Versuchsphasen:

1) Phonetische Übungen:

Bei den phonetischen Übungen existieren drei Übungsschwerpunkte: Phonem-, Wortschatz- und Satzübungen. Mit der Nutzung der multimedialen Programme im Curriculum können die Studierenden mehrfach die deutsche Aussprache üben. Die verarbeiteten Töne und Lesetexte werden vorher als Audio- oder Videodateien aufgenommen und dann auf ein Internetportal hochgeladen. Es gibt zehn Sitzungen. Die Studenten sollen die Dateien zu Hause herunterladen und autonom üben. Meine Kontrolle zu den Übungen ist, dass die Teilnehmer nach erfolgter Nutzung der Clips ihre Übungsergebnisse akustisch speichern und per E-Mail an mich schicken müssen

2) Tandemprogramm:

Das Ziel des Tandemprogramms bezieht sich auf die authentischen Erfahrungen zur Motivation und auf die Reduzierung von Hemmungen

und Ängstlichkeiten bei der sprachlichen Produktion. Die deutschen Tandempartner kommen in beiden Semestern von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Die Studenten können durch MSN oder Skype online Sprachen austauschen. Es gibt insgesamt acht Übungssitzungen. Die Übungsinhalte sind Ausspracheübungen, sich vorstellen, Familien und Hobbys sowie Gegenstände beschreiben. Ich kontrolliere die Ergebnisse des Sprach austauschs, indem die Teilnehmer nach den Tandemübungen ihre akustischen, gespeicherten Dateien per E-Mail an mich übermitteln.

3) Online-Lernplattform:

Außerdem biete ich der Zielgruppe im Internet noch den von mir erstellten Blog an: meine Deutschlernseite (<http://deutschewelt.spaces.live.com>), bei dem die Lerner eine sofortige Hilfe bekommen. Mein Ziel ist, dass die Lerner eine alternative Möglichkeit, einen Zugang zur deutschen Sprache, bekommen. Der Blog enthält verschiedene Rubriken zu den Deutschlernseiten, in denen die Lerner autonom die Kenntnisse von Phonetik und Grammatik erlernen und eigenständig üben können. Zusätzlich gibt es noch Links zu vielen deutschen Informationen.

Mein Forschungskorpus enthält zwei Datenerhebungen: die schriftlichen und die mündlichen Daten. Die Teilnehmer sollen zwei Texte schreiben. In der ersten Übung sollen die Teilnehmer in meiner Zielgruppe ein Foto oder ein Bild aussuchen und das ausgewählte Bild oder Foto beschreiben. Die Lernertexte sollten per E-Mail an mich geschickt werden. Die zweite mündliche Übung, wird als zweite Datenerhebung durchgeführt: Eine Serie Diagramme von einer chinesischen Künstlerin, Lui Yang, die mit verschiedenen Grafiken Kulturunterschiede zwischen China und Deutschland dar-

stellt, wird den Lernern vorgelegt. Die Forschungspersonen sollen die Bilder schriftlich und mündlich beschreiben und die gesprochenen Lernertexte werden aufgenommen. Der Zweck der Datenerhebung ist, dass die Deutschkenntnisse der Teilnehmer unter linguistischen Aspekten in den Anfangsphasen der Schriftsprachvermittlung auch als diagnostisches Instrument nutzbar sind. Die erhobenen Daten werden im fünften Kapitel detailliert analysiert.

Im fünften Kapitel widme ich mich der Auswertung und Datenbankanalyse. Die erhobenen Daten werden durch Erwerbsstufen der Schweizer Studie, Profilanalyse, Fehleranalyse, unmittelbare Sprachstandsdiagnose und auf quantitative Aspekte analysiert. Ziel dieses Auswertungsteils ist es, zu überprüfen, inwieweit die Studenten in der Lage sind, verschiedene Sprechhandlungen, die im hochschulbezogenen Kontext relevant sind, angemessen zu realisieren.

Mit Hilfe der sprachlichen Analysen lassen sich so die erhaltenen Ergebnisse auswerten und im Anschluss daran eine Tendenz herausarbeiten, welche Unterrichtsgestaltung die besseren Lernergebnisse zur Folge hat. Darzulegen ist, wie und in welchem Umfang die Verwendung oder der Verzicht von multimedialen Hilfsmitteln an taiwanesischen Universitäten auf den Spracherwerb von DaF-Studenten Einfluss nimmt.

Meine These lautet, dass die Integration ausgewählter multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht in Taiwan die Lernfähigkeit der Studenten signifikant erhöht. Leistungsbereitschaft steigt analog zum subjektiv als „interessant“ empfundenen und gestalteten Unterricht, Aufmerksamkeit und Konzentration und damit die Freude am Lernen steigen. Die Studie-

renden sollen zeigen, dass sie Gesamtzusammenhänge und Einzelheiten, auch unter Einschluss impliziter Informationen, verstehen können. Dies ist das Hauptziel meiner Arbeit.

2. Gegenstand und Zielsetzung

2.1. Hintergrund der Einstellung

Im Rahmen meiner Arbeit „Die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht an taiwanesischen Universitäten“ versuche ich, zuerst die Lernschwierigkeiten von taiwanesischen Deutschstudenten zu analysieren. Im Anschluss stelle ich die aktuellen Multimedien und Lerneinrichtungen im taiwanesischen Deutschunterricht als Hilfsmittel vor, um zu klären, wie die Multimedien als Hilfsmittel im DaF-Unterricht und die mannigfachen Didaktiken und Lernmethoden kombiniert und verwendet werden sollen.

Die Lehr- und Lernumgebung in den meisten Universitäten und Hochschulen in Taiwan wurde in den letzten Jahren stark verbessert. Heutzutage ist der Einsatz von Computern und dem Internet im Unterricht ein unverzichtbares Lernfenster zur Sprachenwelt. Der Umgang und die Nutzung mit Computern und Internettechnologie für den Deutschunterricht ist eine wichtige Aufgabe für die deutschen Lehrkräfte geworden, den Lernenden beim Deutschlernen zu helfen. Zum Beispiel können die Lerner durch die Unterstützung von Fernstudien Deutsch lernen, aber auch mit einem Personal Computer zu Hause ihre Sprachkenntnisse verbessern. Darüber hinaus können sie durch die interaktive Kommunikation via Internetzugang mit den Zielsprachenpersonen Sprachen und Informationen austauschen. Dies ist gewissermaßen eine der neusten Techniken beim DaF-Unterricht.

In einem empirischen Projekt versuche ich, durch meine Ideen den Lernenden mit vielfältigen Perspektiven und verschiedenen Lernmethoden die Fremdsprache zu lehren und eine Alternative mit neuen Lernerfahrungen durch Kreativität und Anwendung der Multimedien zu ermöglichen. Wei-

terhin versuche ich, Sprachkenntnisse durch das kollaborative Lernen über das Internet und einen interaktiven Modus mit Anwendung digitaler Technologie zu verbreiten und so eine aktive Lernumgebung zu schaffen.

Während und nach dem Versuchsprojekt sammle ich durch Fragebögen und Hausarbeiten die Daten von meiner Zielgruppe. Durch Analyse der gesammelten Daten werde ich die Vor- und Nachteile eines DaF-Unterrichts mit Multimedien als Hilfsmittel erkunden. Meine Erwartung ist, den klassischen Sprachunterricht durch den Einsatz moderner multimedialer Lernsysteme, kommunikativer Möglichkeiten und Multimediendidaktik und so den Lernerfolg der Teilnehmer effektiver zu machen, damit die Lerner durch verschiedene Lernobjekte reale Anwendungsmöglichkeiten für das Erlernte vorfinden.

2.1.1. Das taiwanesisches Schulsystem

Aufgrund des taiwanesischen Schulsystems beschränke ich in der Arbeit meine Zielgruppe auf die Deutschlerner an den Universitäten. Dafür werde ich zunächst skizzenhaft das taiwanesisches Schulsystem vorstellen sowie die Ziele meiner Überlegung in der Forschung. Angesichts der geringen Zahl an Versuchspersonen werde ich in der Forschung meine Versuchsgruppe auf die taiwanesischen Deutschstudierenden beschränken und mit den aktuell verfügbaren Lerneinrichtungen der Universitäten und den mannigfachen Lehrmethoden die Lernschwierigkeiten und Probleme der Lerner beraten und lösen.

Meine Forschung zielt darauf ab, die Lernsituationen der Deutschlernenden zu erkunden und durch die Einrichtung der Multimedien die Lernprobleme beim Sprachlernen zu lösen. Meine Zielgruppe sind die Deutschstudierenden im Alter über 18, die ihre zweite Fremdsprache erlernen. Darüber hinaus haben alle Lernenden in der Schule bereits Englisch als erste Fremdsprache gelernt, weshalb oft eine negative Interferenz von den Erstsprachen und der ersten Fremdsprache beim Zweitsprachenlernen entsteht.

Der Zweck meiner Forschung ist die Schaffung der Autonomie beim Sprachenlernen, so dass die Deutschlernenden im Unterricht und nach dem Unterricht die gleichzeitige Unterstützung eines wirksamen Multimediums bekommen und ihre Sprachkompetenzen ständig entwickeln können, damit die Kommunikationskanäle mit Zielsprachenpersonen auf- und ausgebaut werden. Vor meiner Planung eines computergestützten Unterrichts möchte ich zunächst die Lernschwierigkeiten und die Bedürfnisse der taiwanesischen Deutschlernenden analysieren.

Nach Feststellung der Lernschwierigkeiten plane ich in meinem Projekt eine funktionelle Veranstaltung, durch die Lernschwierigkeiten von taiwanesischen Lernern mit Hilfe von Multimedien reduziert werden. Die Studienanfänger am Institut für Angewandtes Deutsch an der National Kaohsiung First University of Science and Technology im Jahr 2007 und 2008 sind meine Zielgruppe.

Abbildung 1: Das taiwanesische Schulsystem

Das Schulsystem in Taiwan					
Universität/ Hochschule		Promotion			
		Master			
		Universität und Hochschule (4 Jahre – 7 Jahre)	Technische Universität und Fachhochschule (4 Jahre)	2-jährige Fachhochschule	5-jährige Fachschule/ Junior College
Oberschule/ Berufsschule	15 – 18 Jahre	Senior High School (10. – 12. Schuljahr)	Senior Vocational School (10. – 12. Schuljahr)		
Mittelschule	12 – 15 Jahre	Junior High School (7. – 9. Schuljahr)			
Grundschule	6 – 12 Jahre	Elementary School/Primary School (1. – 6. Schuljahr)			
Kindergarten	4 – 5 Jahre	Kindergarten			

Referenz: Das taiwanesische Schulsystem (Taiwan). http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/a-4-1.xls

Die obenstehende Abbildung (Abbildung 1) zeigt einen Überblick des taiwanesischen Schulsystems. Das taiwanesische Schulsystem ist im Grunde nach dem japanischen Schulsystem aufgebaut, wurde aber in den letzten Jahren stark vom amerikanischen Bildungssystem beeinflusst. In der Regel beginnen die meisten taiwanesischen Vorschulkinder mit dem Lernen im 4. oder 5. Lebensjahr in einem öffentlichen oder privaten Kindergarten. Im Durchschnitt bleiben die Kinder zwei bis drei Jahre lang, je nach sozialem und wirtschaftlichem Status der Eltern, im Kindergarten. Das Lernen im Kindergarten ist keine Pflicht. Die offizielle Schulpflicht der Schulkinder

fängt im Alter von sechs Jahren an und endet mit 15 Jahren. Sollten Eltern ihre Kinder frühzeitig in die Schule schicken wollen, müssen die Kinder an einer Intelligenzprüfung teilnehmen. Nur wenn die Kinder die Prüfung bestanden haben, dürfen sie ein Jahr früher (im 5. Lebensjahr) in die Grundschule gehen.

Die 9-jährige obligatorische Grundausbildungszeit in Taiwan ist in zwei Stufen aufgeteilt, nämlich die Grundschule (Elementary School) und die Mittelschule (Junior High School). Es gibt insgesamt sechs Schuljahre in der Grundschule und drei Jahre in der Mittelschule. Nach dem Abschluss der Mittelschule dürfen die Schüler an der Eignungsprüfung teilnehmen, die zweimal pro Jahr stattfindet. Nach den Noten der Eignungsprüfung können die Schüler die Wahl treffen, ob sie in eine Oberschule (Senior High School) oder in eine Berufsschule (Senior Vocational School) gehen können und dürfen.

Die allgemeine Erwartung der Oberschüler ist, dass sie nach der Ausbildung der Oberschule noch ein Studium in einer Hochschule fortsetzen, während die meisten Schüler der Berufsschule später ins Berufsleben einsteigen. Aber Absolventen aus der Oberschule oder der Berufsschule können nach der schulischen Ausbildung durch unterschiedliche Methoden und Zugänge, wie z. B. durch die Teilnahme einer von den Universitäten eigenständigen oder zusammengesetzten Eignungsprüfung, ihre Ausbildung fortsetzen. Die „fünfjährigen“ Fachschulen (Junior College) wurden in den letzten Jahren wegen des sozialen Wandels allmählich zu Fachhochschulen oder technischen Universitäten aufgerüstet. Nur wenige Fachhochschulen bieten noch das fünfjährige Modul an.

Die gesamten Universitäten mit mehr Fakultäten (University) und die unabhängigen Hochschulen (College) gehören zum Hochschulbereich. Die Studiendauer bewegt zwischen acht und vierzehn Semester. Außerdem stehen den Oberschülern und Berufsschülern die 4-jährigen technischen Universitäten sowie die 4-jährigen Fachhochschulen und die 2-jährigen Fachschulen für ihre weiteren Studien zur Verfügung. Die Absolventen der 2-jährigen Fachschule können weiter an einer technischen Universität oder an einer 2-jährigen Fachhochschule die nötigen Leistungspunkte machen, um einen Bachelor-Abschluss zu schaffen. Die Universitäten bieten gemäß den Universitätsgesetzen noch Forschungsinstitute für Masterstudien und Promotion an, mit denen die Studierenden ihr Studium fortsetzen. Im Hinblick auf die heutigen taiwanesischen Mainstreamwerte in der karriere-orientierten Gesellschaft ist die Ausbildung von der Grundschule bis zur Universität die Standardanzahl der Grundbildungsjahre nach dem Wunsch der Eltern zu durchlaufen. Allerdings kann jeder Schüler, der eine berufliche Bildung gewählt hat, noch durch eine Qualifikation oder eine Evaluation der Lernleistungen sein Studium fortsetzen.

2.1.2. Die Fremdsprachenausbildung in der taiwanesischen Schule

Schon seit Jahrzehnten fördert das Bildungsministerium die Fremdsprachenausbildung. Aber die sogenannten Fremdsprachen waren meistens beschränkt auf Englisch oder Japanisch. Fremdsprachenunterricht bedeutete früher immer Englischunterricht. Die Grundstruktur der heutigen Bevölkerung in Taiwan besteht aus den frühzeitigen Einwanderern vom Festland Chinas und aus den einheimischen Ureinwohnern Taiwans. Die oft benutzte Sprache ist die offizielle Amtssprache, Mandarin (Chinesisch), aber auch die verschiedenen Dialekte aus China, von denen die größten ethnischen Sippensprachen Minnanisch (Taiwanesisch) und Hakka-Sprache sind, so-

wie eine kleine Anzahl von Sprachen der Ureinwohner. Doch seit Juni 1994 fördert das Bildungsministerium aktiv eine Bildungsreform. Statt in der 7. Klasse fangen die Schüler in der 3. Klasse mit dem Englischunterricht an; vor dem Hintergrund fortschreitender Globalisierung gewinnt der Zweitsprachenerwerb auch eine zunehmend wichtigere Rolle. Eine zweite Fremdsprache muss aber nicht zwangsläufig erlernt werden.

Viele Oberschulen und Berufsschulen bieten Fremdsprachenunterricht an, aber nach meiner persönlichen Erfahrung mit dem Deutschunterricht in einer Oberschule ist anzumerken, dass viele Schulen noch den zweiten Fremdsprachenunterricht als außerschulische Aktivität oder Unterricht betrachten. Einige Schulen arbeiten mit Hochschulen zusammen, um den zweiten Fremdsprachenunterricht zu bieten. Doch diese Oberschulen liegen immer in der Metropolregion, während die meisten Schulen noch Schwierigkeiten haben, den Schülern Zweitfremdsprachenunterricht zu offerieren. Der bestorganisierte und integrierte Zweitfremdsprachenunterricht ist leider nur in einem Fremdspracheninstitut der Universität eingerichtet.

2.1.2.1. Erste Fremdsprache/Zweite Sprache: Englisch

Hiermit möchte ich kurz das taiwanische Fremdsprachenlernen nach „English Education in Junior High Schools in Taiwan — Problems and Solutions“ und „Taiwan’s English Education — Current Status and Reflection“ von Zhang (vgl. 2003, 2005) vorstellen:

1) Kindergärten:

Obwohl die Kindergärten nicht zum Geltungsbereich des taiwanischen Schulsystems gehören, werden die bilingualen Kindergärten in den letzten Jahren wegen der Einflüsse der Globalisierung und der Theorie des Neurologen Eric Lenneberg, der im Jahr 1964 „Kritische Periode“ als sensible

Zeit für den Spracherwerb definierte, begründet. Mehr und mehr Eltern schicken ihre Kinder in bilinguale Kindergärten, in denen die Kinder Kurse besuchen, in denen sowohl auf Chinesisch als auch auf Englisch unterrichtet wird. Mit anderen Worten, in solchen Kindergärten werden dieselben Kurse zu verschiedenen Zeiten in Englisch und in Chinesisch abgehalten. Die Themen der Kurse sind identisch. Kindergartenpädagogen glauben, dass Kinder zu dieser Zeit beim Lernen nicht von den Sprachen negativ betroffen werden. In anderen Kindergärten findet der Englischunterricht auch statt, hier werden das englische Alphabet, die Vokabeln und einfache Alltagsdialoge vermittelt. Schreiben ist in dieser Lernphase noch nicht vorrangig.

2) Grundschulen:

Nach Angaben des taiwanesischen Bildungsministeriums „Das Einheitliche Curriculum in den neun Schuljahren“ im Jahr 2006 wurde die Englischausbildung ab der dritten Klasse als Pflichtveranstaltung eingerichtet. Die Englischausbildung hat zwei Phasen: Die erste ist von der dritten bis zur sechsten Klasse in der Grundschule und die zweite von der siebten bis zur neunten Klasse in der Mittelschule unterteilt. Aufgrund der Kluft zwischen städtischen und ländlichen Schulen mit den Lehrkräften und den pädagogischen Ressourcen beginnen einige Schulen in Großstädten wie in Taipei oder in Tainan-Stadt den Englischunterricht auch von der ersten oder zweiten Klasse, so dass die Schüler wegen der unterschiedlichen Bedingungen in verschiedenen Jahrgängen mit ihrer Englischausbildung anfangen können.

Zurzeit findet der Englischunterricht in der Grundschule ein bis zwei Stunden pro Woche und 40 Minuten pro Stunde statt. Außerdem variiert der Englischunterricht inhaltlich je nach Schulentscheidung. In den dritten und vierten Klassen befinden sich die Schüler in der Aufklärungsphase, da werden die Fertigkeiten von Hören und Sprechen betont. Ab der fünften und sechsten Klasse werden alle Fertigkeiten von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben gleichzeitig eingeführt. Die Erwartung des Unterrichts ist es, dass Schüler durch einen ausgeprägten Englischunterricht mit Hören und Sprechen als ein gutes Fundament ihre Englischkenntnisse bzw. die Fertigkeit der alltäglichen Kommunikation führen können. Leider wirken wegen des Fehlens der Einheitlichkeit des Curriculums und des gravierenden Mangels an Lehrkräften in der Grundschule nicht genügend positive Einflüsse auf die Schüler in der Grundschule ein.

3) Mittelschulen:

In den Sekundarschulen ist Englischunterricht eines der wichtigsten Pflichtfächer. In der Mittelschule finden acht Unterrichtsstunden pro Woche statt, eine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten. Die Lerntechnik des Englischunterrichts in der Grundschule bezieht sich auf Singen, Spielen, Erzählen und andere pädagogische Aktivitäten, um Schüler zu motivieren. Im Gegensatz dazu ist das Ziel des Englischunterrichts für viele Englischlehrer der Mittelschule nur die Unterstützung der Schüler, bei der späteren Eignungsprüfung bessere Noten zu bekommen. Daher hat der Schwerpunkt im Englischsprachunterricht in der Mittelschule meistens das weitere Studium als Ziel, so dass die unendlichen schriftlichen Klausuren und Prüfungen die lebhaften Lernaktivitäten und Multievaluationen ersetzen.

Das Englischcurriculum in der Oberschule basiert auf der Unterrichtserweiterung der Mittelschule, die vier Sprachkompetenzen zu vertiefen. Darüber hinaus wird auch Wert auf die Alltagskommunikation gelegt, wodurch die Wettbewerbsfähigkeit der Schüler für ihr weiteres Studium oder einen späteren Beruf erhöht wird. Die Anzahl der Unterrichtsstunden in der Oberschule wird auf fünf Stunden pro Woche vermindert, wobei jede Unterrichtsstunde 50 Minuten dauert.

4) Universitäten und Hochschulen:

In Taiwan konstruieren die Institutionen der Hochschulen und Universitäten ihren eigenen Englischstudienplan, um sicherzustellen, dass jeder Lernende nach seinem Sprachniveau eine angemessene Ausbildung bekommt und die Englischkenntnisse erweitern kann. Der Lernbedarf ist eine der wichtigsten Grundlagen der Unterrichtsplanung für Nicht-Englischstudenten an den Hochschulen. Englischunterricht ist ein integraler Bestandteil der Hochschulen und Universitäten, der zu einem obligatorischen Grundkurs gehört. Es wird vorgeschlagen, den Englischunterricht ins Lernleistungskreditsystem zu integrieren, so dass die Studierenden im Bachelorstudiergang ca. 10 % vom Gesamtstudiengang (etwa 16 Leistungspunkte) absolvieren müssen.

Der hochschulische Englischunterricht basiert auf den Fremdsprachentheorien als Leitfaden für die englischen Sprachkenntnisse und die Fähigkeiten der interkulturellen Kommunikation und Lernstrategien und sammelt eine Vielzahl von unterschiedlichen Lehrmodellen und Lehrmethoden als ein einheitliches Lehrsystem. Ziel ist, dass Lernende ihre Englischkenntnisse entwickeln, vor allem die Fertigkeiten von Hören und Sprechen, so dass sie

in Zukunft während der Berufstätigkeit und der sozialen Kommunikation die Sprache effektiv nutzen werden, indem sie autonom lernen und sich verbessern können. So können sie sich an die umfassende kulturelle Qualität der sozialen Entwicklung in Taiwan und an den internationalen Austausch anpassen.

2.1.2.2. Zweitfremdsprachen: Deutsch als 2. Fremdsprache

1) Früher:

Das Fremdsprachenlernen wurde früher in Taiwan (außer Englisch) nicht gefördert. Nur die 5-jährigen Colleges konnten den Lernern das frühe Erlernen einer zweiten Sprache anbieten, z. B. Wenzao Ursuline Junior College of Modern Languages (Jetzige Wenzao Ursuline College of Languages). Darüber hinaus hatten nur die Universitäten und Hochschulen die geeigneten Einrichtungen und Fähigkeiten, den Lernern ein komplettes Lernmodul anzubieten, um eine Fremdsprache zu lernen.

2) Jetzt:

Seit Juni 1994 fördert das taiwanesisches Ministerium für Bildung aktiv die Bildungsreform. Ab 1999 können die Schüler in mehreren Oberschulen eine Zweitfremdsprache lernen. Der Fremdsprachenunterricht in der Schule ist außerschulisch und nicht verpflichtend, er befindet sich zurzeit noch in der experimentellen Phase. Aufgrund der Kluft zwischen Stadt und Land arbeiten manche städtischen Schulen mit größeren Ressourcen mit den Universitäten in der Nähe zusammen und bieten Lehrkräfte und einen Unterricht, in dem Leistungspunkte erworben werden können.

Die Schüler mit ausreichenden Punkten können in Zukunft an der Universität an einem Kurs für Fortgeschrittene teilnehmen. Die Schüler haben einmal pro Woche drei Stunden Unterricht (135 Minuten). Die Unterrichtszeit ist außerschulisch, meistens ab 17 Uhr abends oder am Samstagmorgen. Der Sprachenunterricht bietet den Oberschülern eine alternative Möglichkeit, eine Fremdsprache und Kultur kennenzulernen. Im Vergleich dazu bieten die Universitäten ein besseres Lernumfeld, um eine weitere Fremdsprache außer Englisch zu lernen.

Jede Universität in Taiwan hat ein Sprachenzentrum bzw. eine Fremdsprachenfakultät, die ihren Studierenden Sprachenunterricht anbietet. Die meisten Universitäten offerieren Deutschunterricht nur für bestimmte Studenten, wie z. B. für Jura-, Medizin-, Musik- und Wirtschaftsstudenten, die in bestimmten Fächern deutsche Lektüre benutzen müssen. Andere Interessenten können natürlich auch an diesem Unterricht teilnehmen. Der Unterricht findet oft zwei Mal pro Woche statt und dauert 100 Minuten. Im Vergleich dazu sind die Institute für Fremdsprachen, wie Japanisch, Deutsch sowie Französisch, die Institutionen, die den vollständigsten Sprachunterricht mit detaillierten Trainingsprogrammen anbieten. Die Studierenden müssen ein vierjähriges Studium absolvieren, das Sprachkurse und andere professionelle Kurse umfasst.

Verglichen mit der Gesamtzahl der anderen Fremdspracheninstitutionen befinden sich die Institute für deutsche Sprache und Kultur noch in der Minderheit. Außerdem weist die Statistik der 159 Universitäten in Taiwan bislang nur sechs Universitäten (Referenz: Die Homepage vom taiwanesischen Bildungsministerium den 20. März 2005. http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/u.xls) aus, die den Bachelor-Studiengang „deutsche Philologie“, „Germanistik“ bzw. „deutsche

Kultur“ anbieten, davon offerieren nur drei Institute das Weiterstudium mit einem Master-Abschluss. In den letzten Jahren begründeten noch zwei andere Universitäten eine Abteilung der europäischen Philologie mit Deutschmodul. Bis jetzt ist eine Promotion in diesem Bereich in Taiwan noch nicht möglich.

2.1.3. Meine Forschungszielgruppe:

Nach den Angaben über das taiwanesisches Bildungssystem und die Lernumwelt des Fremdsprachenerlernens berichte ich über die Ausbreitung der Deutschlerner und ihre Lernmotivation in Taiwan.

1) Schüler:

Durch die Förderung der zweiten Fremdsprachenausbildung in der Schule bieten einige Oberschulen und Berufsschulen ihren Schülern Fremdsprachenunterricht an. Nach den Befragungen während meines Referendariats und später als Lehrer an der Oberschule in Taipei (Jian-Guo Senior High School) sind die Motivationen der Schüler für den zweiten Fremdsprachenunterricht vor allem wegen der elterlichen Erwartungen und Aufsicht und erst in der zweiten Linie freiwillig erfolgt. Die Schüler haben die Erwartung, dass der deutsche Kurs ihnen zu einem zukünftigen Studium verhelfen kann, z. B. zum Medizin- oder Jura-Studium. Einige hoffen auch, dass sie später ihr Studium in einem deutschsprachigen Land fortsetzen können.

2) Studenten:

Die Herkunft der Deutschlerner in den taiwanesischen Universitäten wird in zwei Kategorien unterteilt: die Deutschstudierenden im Haupt- oder Nebenfachbereich und die Nicht-Deutschstudierenden, die Deutsch obligato-

risch oder freiwillig lernen. Gemäß dem taiwanesischen Bildungssystem haben die Oberschüler zwei Möglichkeiten, in die Universität einzutreten: erstens nach den Noten der Eignungsprüfung und ihrem Studienwunsch und zweitens nach der erbrachten Schulleistung, die von den Universitäten ausgewertet wird. Die akademischen Leistungen der Studierenden sind nach der Einteilung der Eignungsprüfung auf einem ähnlichen Niveau.

Jedes Institut für die deutsche Sprache hat eine vollständige Lehrplanung und bietet die komplette Ausbildung in der Zielsprache. Die Deutschstudierenden können das Studium erst absolvieren, nachdem sie 132 Leistungspunkte erreicht haben, wobei für jede Unterrichtsstunde pro Semesterwoche ein Punkt angerechnet wird. In den ersten zwei Jahren müssen die Studenten an intensiven Sprachkursen teilnehmen. Außerdem bietet das Studium weitere professionelle Veranstaltungen, wie z. B. Deutsche Politik, Wirtschaft und Kultur. Damit sind Deutschstudierende in Taiwan eine Lerngruppe mit der komplettesten Ausbildung in der deutschen Sprache, wobei der Schwerpunkt der verschiedenen Universitäten unterschiedlich ist: Je nach dem spezifischen Lehrplan der Institutionen, z. B. das Institut für Angewandtes Deutsch in der National Kaohsiung First University of Science and Technology konzentriert sich auf Wirtschaftsdeutsch und Übersetzungswissenschaft und das Institut für Deutsche Sprache und Kultur in Soochow Universität legt den Schwerpunkt auf die Literatur, Pädagogik und Philosophie. Die meisten Nicht-Deutschstudierenden, z. B. Medizin-, Jura- und Musikstudenten lernen wegen ihrer wissenschaftlichen Bedürfnisse Deutsch. Es gibt auch andere Interessenten in anderen Studienbereichen. Allerdings ist die Unterrichtszahl der Lerner stark reduziert. Der Deutschkurs dauert drei bis vier Unterrichtsstunden und der Lernprozess ist relativ langsam.

2.2. Lernschwierigkeiten der taiwanesischen Deutschlerner als Gegenstand der Betrachtung

Häufig tritt die Frage auf, warum Asiaten anscheinend mehr Lernschwierigkeiten beim Fremdsprachenerlernen haben als Europäer. Abgesehen vom Faktor des Sprachstammes, besonders die verwandten Sprachen, begannen die taiwanesischen Schüler vor 1994 erst ab der siebten Klasse mit English als Erstfremdsprache. Trotz intensiver Sprachausbildung in der Sekundarstufe fällt es vielen Schülern sechs Jahre später immer noch schwer, die gelernte Fremdsprache im Alltag zu verwenden. Nach der Fremdsprachentheorie ist die Kindheit die beste Zeit, Sprachen zu lernen. Die Kinder haben weniger Beschränkungen in dem kognitiven Bereich und können gleichzeitig verschiedene Sprachen akzeptieren und ein Sprachgefühl für die Sprachen entwickeln. Mit der Entwicklung der psychischen Reife hat sich jedoch die Muttersprache (Chinesisch und/oder die anderen Mundarten) schon entwickelt. Jugendliche und Erwachsene werden oft beim Fremdsprachenerwerb von den Muttersprachen beeinflusst, daher brauchen sie mehr Zeit zur Anpassung und zum Erlernen einer neuen Sprache. Nach meiner Beobachtung und meiner persönlichen Erfahrung finde ich, dass die traditionelle Ausbildung in Taiwan dazu führt, dass die Lerner passiv und bedrückt sind. Es fehlt den Lernern oft das Selbstvertrauen und sie sind nicht offen genug für eine fremde Kultur.

In diesem Abschnitt möchte ich in mehreren Richtungen die Lernschwierigkeiten der taiwanesischen Studierenden beim Fremdsprachenerlernen analysieren. Zuerst sollen Zwänge des Sprachunterrichts und des Spracherlernens in Taiwan untersucht werden, danach werde ich mich in den psychologischen Bereich vertiefen. Als nächstes werde ich die Sicht der angewandten Linguistik und Didaktik analysieren, welche Lernschwierigkeiten

die Sprachlerner haben. Als letztes werde ich die neuen Lernschwierigkeiten nach der Kombination des Einsatzes der Multimedien mit dem klassischen Fremdsprachenunterricht erforschen.

2.2.1. Die Umwelt und die psychologischen Faktoren beim Deutschlernen

2.2.1.1. Begrenzung der traditionellen Lernumgebung

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht in Taiwan basiert auf der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM-Methode). Dass der auf der GÜM-Methode basierende Sprachunterricht in Taiwan beliebt ist, liegt an der traditionellen Lehr- und Lernumgebung und der Lerngewohnheit. Die Deutschlerner haben nur selten die Möglichkeit, mit Deutschmuttersprachlern die gelernte Sprache zu verwenden, im Vergleich zu Englisch- und Japanischlernern. Das Klassenzimmer ist der einzige Ort, die deutsche Sprache zu verwenden. Besonders wegen der Beschränkung der Unterrichtsplanung und der Stundenanzahl ist der Sprachkurs mit der GÜM-Methode am einfachsten und günstigsten, die Lernziele zu erreichen. Darüber hinaus können die meisten Universitäten den Kursteilnehmern außer den Deutschstudierenden den Deutschunterricht in Klassengrößen bis zu 60 Personen anbieten, so dass die Lerner keine ausreichende Zeit und Gelegenheit haben, während des Unterrichts die Sprache zu üben. Und die meisten Lehrenden und Lernenden in Taiwan hoffen, in kürzester Zeit die Sprache zu lehren und den Inhalt der Sprache zu lernen. Die GÜM-Methode ist in der Lage, die Bedürfnisse der beiden zu erreichen und zu befriedigen.

Krashen stellt fest, dass „bewusst gelerntes, abstraktes grammatisches Wissen nur sekundär, als *Monitor*, verwendet werden kann, und nicht primär zur Imitierung einer Sprachhandlung.“ (Tschirner, 1995: 4) Krashen unterscheidet zwischen einem bewussten Grammatikwissen und einem unbewussten Grammatikkönnen. Grammatikwissen beruht seiner Meinung nach auf einem Studium der abstrakten grammatischen Strukturen einer Sprache, wie sie z. B. von Sprachwissenschaftlern beschrieben werden. Grammatikkönnen beruht auf dem Agieren bzw. Funktionieren eines nach Chomsky dem Menschen angeborenen Spracherwerbsmechanismus. Dieses Grammatikkönnen ist mit der Sprachkompetenz linguistisch ungebildeter Muttersprachler vergleichbar, die zwar wissen, wie man etwas richtig sagt, die aber dafür meist keine linguistisch adäquaten sprachlichen Regeln bilden können.

Nach Krashen gibt es keinen direkten Zusammenhang zwischen Grammatikwissen und Grammatikerwerb, das heißt, angelerntes Grammatikwissen hat keinen direkten Einfluss auf den Grammatikerwerb, weshalb Kinder beim Erstspracherwerb keine Grammatikregeln kennen und trotzdem die Sprache beherrschen. Daneben entwickeln die Sprachlerner im Grammatikunterricht eine kognitive Bedingung (*Conscious Monitor*), die wie eine Grammatikpolizei wirkt, die die Lerner in bestimmten Bedingungen dazu bringt, einen richtigen Satz zu generieren.

Nach der Auffassung von Krashen besitzen Erwachsene zwei getrennte und unabhängige Arten, die Zweitsprachen zu entwickeln: eine Fremdsprache zu „erwerben“ oder zu „lernen“. Der so genannte „Spracherwerb“ bezieht sich auf den Sprachlernprozess im Unterbewusstsein. Und „Sprachlernen“ ist ein kognitiver Entwicklungsprozess. Die Sprachkompetenz einer

Zweitsprache führt durch den Lernprozess auf eine bewusste Art, in der Regel in einem Klassenzimmer durch das Erlernen von Grammatikregeln und Sprachkenntnis, zur Beherrschung der Zielsprache. Die grammatische Richtigkeit ist für den Spracherwerb relevant, trotzdem kommt es nach meinen unterrichtlichen Erfahrungen im GÜM-Sprachunterricht zu folgenden Problemen, die ich in drei Punkte unterteile:

- 1) Die Reihenfolge des Spracherwerbs mit der GÜM-Methode ist nicht angemessen: Die dialogischen Übungen in einem GÜM-Lehrwerk haben z. B. häufig keine Verknüpfung mit alltäglichen Konversationen. Die Lerner lernen verschiedene Grammatikstrukturen wie Kasus und Tempus nach dem Inhalt des grammatisch orientierten Lehrwerkes. Wegen der Lernziele und der Grammatikabfolge werden die Lerner in ihren Ausdrucksübungen eingeschränkt. Sie können auch wegen der noch nicht gelernten Grammatikstrukturen den Inhalt von Sätzen nicht begreifen.
- 2) Grammatikunterricht kann nicht die natürlichen Phasen der Sprachentwicklung überschreiten: Mit anderen Worten: Sprachgefühle werden durch verschiedene Lernphasen entwickelt und an die neue Sprache angepasst. Der GÜM-Unterricht kann nur anbieten, dass die Lerner die grundlegenden Sprachstrukturen in ihrer eigenen Muttersprache gelehrt bekommen. Die GÜM-Methode kann natürliche Lernphasen nicht ersetzen oder überschreiten, um den Lernern den Bedeutungsgehalt der Fremdsprache schneller zu vermitteln.
- 3) Die grammatikbasierten Tests können nicht die notwendigen Sprachmittel der Alltagskommunikation anbieten: Durch die fehlende Grammatik der Flexionen wie Kasus und Tempus in der chinesischen Sprache

bekommen die taiwanesischen Lerner die meisten Lernschwierigkeiten. Der GÜM-Unterricht wird oft von einer Vielzahl schriftlicher Tests begleitet, um weiterhin die Grammatikübungen für die Deutschlerner zu ermöglichen, allerdings können solche Übungen nicht effektiv im Alltagsleben verwendet werden.

Unter der Voraussetzung, dass die Lerner lieber mit den traditionellen Lernmethoden die Grammatikregeln erwerben sowie die Lehrenden dazu neigen, die grammatischen Regeln mit den traditionellen Methoden zu erklären, bringt die kognitive Unterrichtserklärung in der Muttersprache mehr Verständnis für die Grammatikregeln der Fremdsprache. Meiner Meinung nach sind der Vergleich mit Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache als Fundament und die Vermittlung der Alltagssprache im DaF-Unterricht als Unterstützung eine bessere Methode zum Sprachlernen in Taiwan. Die Lerner sind daran gewöhnt, nur mit Stiften, Notizbüchern, Lehrbüchern und anderen traditionellen Lehrmedien zum Unterricht zu gehen, z. B. trägt im Geschichts- oder Wirtschaftsunterricht die Lehrkraft vor und die Lerner machen Notizen, was die Lernqualität und die Lernerhaltung beeinflusst.

Um das Lernumfeld im Deutschunterricht zu verbessern, sollten die Lehrkräfte die Unterrichtszeit nutzen, den Lernern mehr Gelegenheit zu bieten, aktiv und interaktiv die gelernten Sprachkenntnisse verbal anzuwenden. Darüber hinaus sollten die Lerner leichten und effektiven Zugang zu Software- und Hardwareausstattungen, wie z. B. multimedialen Lernmaterialien und Netzwerkressourcen bekommen, um ihre Sprachfertigkeiten zu verbessern. Dies ist das Ziel meiner Arbeit.

2.2.1.2. Ängstlichkeit beim Fremdsprachenlernen

Wenn wir über das Fremdsprachenlernen in Taiwan sprechen, ist die Ängstlichkeit der Lerner eine unvermeidliche Lernstörung. Ängstlichkeit ist ein psychischer Zustand und eine äußere Ausdrucksform der menschlichen geistigen Aktivität. Wenn der psychische Zustand der Angst jedoch lange im Lernprozess der Lerner schwelt, wird es zu einem ernsthaften Hindernis für die Deutschlerner führen. Horwitz (1991) weist darauf hin, dass die Ängstlichkeit ein besonders komplexes psychisches Phänomen beim Fremdspracherwerb ist. In diesem Zusammenhang gehe ich auf die Frage ein, wie der Grad der Ängstlichkeit aus den Lernerfahrungen entsteht und das Leistungsvermögen der Lerner beeinflusst.

Price (1991) hat durch eine schriftliche Befragung die Gründe der Ängstlichkeit im Fremdsprachenunterricht untersucht, die Lerner haben Angst im Fremdsprachenunterricht, weil sie erstens vor den anderen Teilnehmern die Fremdsprache verwenden müssen, zweitens wegen phonetischer Fehler von anderen Teilnehmern ausgelacht zu werden und drittens wegen häufiger Fehler durch die Lehrkraft korrigiert werden zu müssen. Nach dem „Grad der Ängstlichkeit beim Fremdsprachenlernen und den Lernleistungen der Englischenlerner“ von Chan und Wu (2004) gibt es fünf Hauptursachen für das Entstehen von Angst bei taiwanesischen Lernern:

- 1) Niedrige Lernleistung,
- 2) Angst vor negativen Bewertungen,
- 3) Wettbewerb bei Spielen,
- 4) Persönlichkeit und
- 5) Druck durch die Eltern.

Darüber ergibt die Befragung, dass Prüfungen, Englisch sprechen in der Peer-Group, Rechtschreibprobleme, unverständlicher sprachlicher Input und Gespräche mit Muttersprachlern weitere fünf Situationen sind, in denen sich Ängstlichkeiten beim Spracherwerb ergeben. Die Fallstudie entspricht dem DaF-Bereich.

Meine Forschungsobjekte sind erwachsene Deutschlerner. Die erwachsenen Sprachlerner haben nach meiner Beobachtung einige psychische Vorteile, z. B. sie haben eine stärkere und unabhängigere Lernfähigkeit und Lernmotivation als Jugendliche und Kinder. Allerdings könnten diese Faktoren gleichzeitig beim Deutschlernen Ängstlichkeit bewirken, weil:

- 1) Erwachsene Lerner starke Selbstständigkeit haben. Anders als Jugendliche und Kinder, die weniger soziale Hemmungen mit Kommunikation in der Alterskohorte haben, haben Erwachsene ein starkes Selbstwertgefühl. Dieses Selbstbewusstsein der Erwachsenen führt beim Sprachlernen zu einem Stresszustand, weil sie sich nicht trauen, vor anderen Teilnehmern mündliche Übungen zu machen und sich dabei zu blamieren.
- 2) Erwachsene Lerner sich leicht in einem Stresszustand befinden. Möglicherweise wegen der früheren negativen Lernerfahrungen, wie z. B. Angst vor Prüfungen, ergibt sich die Angst vor Sprachübungen. Es ist erwähnenswert, dass die Lerner auch aufgrund ihrer mangelnden Konzentration im Unterricht ihre Ängstlichkeit erhöhen.
- 3) Erwachsene Lerner mehr Angst vor negativen Bewertungen haben. Wie oben erwähnt, haben die Erwachsenen ein stärkeres Selbstwertgefühl als

Jugendliche und Kinder, so dass die Unterschiede der Sprachkompetenz, der Zeitdruck, Lehrmethoden usw. während des Unterrichts häufig beim Fremdsprachenerlernen die niedrigen Lernleistungen verursachen und zu Ängstlichkeit der Lerner führen.

Um die Ängstlichkeit beim Fremdsprachenlerner zu verringern, spielt die Vorstellung eines modernen Fremdsprachenunterrichts gegenüber traditionellen Lernformen meiner Meinung nach für taiwanesischen Lerner eine wichtige Rolle. Das heißt, die Lerner sollten nicht den Deutschunterricht als ein Studienfach betrachten, sondern sie müssen das Gelernte ins Alltagsleben integrieren. Die Sprachkenntnisse werden durch kontinuierliches Training und Einsatz im Alltag aktiv verbessert.

Meine Überlegung ist, wie die Lehrkräfte und die Lerner die vielfältigen Lernmaterialien in der Lehr- und Lernumgebung nutzen können, um eine gute Lernatmosphäre zu schaffen. Die Lerner sollten vielseitig versuchen, mit Deutsch umzugehen und sich die Zeit nehmen, autonom die Sprachregeln zu analysieren und zu erwerben. Um mehr Übungsgelegenheiten zu ermöglichen und die Sprache effektiv zu lernen, versuche ich in der Arbeit eine Plattform aufzubauen, wo die taiwanesischen Lerner durch sofortigen Onlinekontakt mit Bildern und schriftlichen Nachrichten mit Multimedien wie Webcam und E-Mail direkt mit Deutschen kommunizieren können.

Das Ziel lautet, eine entspannte Lernumgebung sowie eine offene und interaktive Lernsituation zu schaffen. Angesichts des derzeitigen „Hör- und Sprechmodus“ zwischen Lehrer und Schüler finde ich, dass die Schaffung der Interaktionskanäle zwischen den Lernern in Taiwan und in den deutschsprachigen Ländern eine wichtige Aufgabe ist, damit die taiwanesi-

schen Lerner Deutsch nicht als ein Studienfach betrachten und spontaner mit der deutschen Sprache umgehen können.

2.2.2. Die typischen Lernschwierigkeiten der taiwanesischen Deutschlerner

Am Anfang des Fremdsprachenlernens bekommen die Lerner mehr „Inputs“ als „Outputs“ der Zielsprache. Das heißt, der Gewichtsanteil von Hör- und Lesefertigkeiten wird mehr als Sprech- und Schreibfertigkeiten betont. Sprache ist ein wichtiges Kommunikationsmittel in der menschlichen Gesellschaft, so dass bei geringem Input, die Lerner dann ihre Sprachkenntnisse nicht vertiefen können.

Der Verlauf des Inputs hat beim Spracherwerb eine große Bedeutung und Auswirkungen auf das Kommunizieren. Der amerikanische Sprachpädagoge Krashen (vgl. 1983) bringt die „*Affektive Filter Theorie*“ hervor: „Es gibt eine affektive Barriere, die Lerner davon abhält, aus dem Input Sprache zu erwerben; betroffen sind Motivationen, Bedürfnisse, Haltungen und Emotionen. Der Filter kann hoch oder niedrig sein. Nur wenn er niedrig ist, dringt der sprachliche Input so tief in den Lerner ein, dass er zum Spracherwerb führt. Bei niedrigem Filter wird der Lerner zu mehr Interaktionen mit Zielsprachensprechern ermuntert, wodurch er mehr Input erhält, den er infolge der niedrigen Barriere effektiver verarbeiten kann.“ (Grießhaber 2002-2004) Motivation, Haltung, Selbstvertrauen, Ängstlichkeit der Lerner sind die wichtigen psychischen Faktoren, die den Prozess des Spracherlernens aufhalten könnten. Daher sollten die Lerner mit Sätzen, die einen niedrigen Schwierigkeitsgrad besitzen, anfangen.

Wegen mannigfacher Unterschiede im Sprachaufbau von Chinesisch und Deutsch kommt der Unterrichtsgestaltung durch den Fremdsprachenlehrer eine besondere Bedeutung zu. Deutschstudierende in Taiwan verirren sich oft in der für sie komplizierten Grammatik der deutschen Sprache, deren Aufbau fundamental von der chinesischen Sprache differiert. Als Beispiel sei hier das in der chinesischen Sprache fehlende Genus genannt. Auf solche gravierenden Unterschiede im Sprachaufbau will ich exemplarisch eingehen. Nach dem Sprachsystem im Bereich „Universalgrammatik des Zweitspracherwerbs“ haben die Linguisten Flynn (1987) und White (1985) die Sprache in den folgenden Ebenen verteilt:

- 1) Phonologie: Alle Sprachen haben bestimmte Laute und die Kombinationsregeln der Phomen.
- 2) Syntax: Das ist die Regel, wie ein Satz aufgebaut worden ist. Grammatik und Phonetik sind außerhalb der Form von der Sprache.
- 3) Semantik: Der Inhalt der ausgedrückten Sprache hat die Bedeutung der Wörter und den Zusammenhang der Wörter.
- 4) Pragmatik: In verschiedenen Fällen hat die Sprache unterschiedliche Ausdrucksformen, z. B. Duzen oder Siezen bei Vorträgen, Debatten, Erzählungen oder Unterhaltungen sowie Sprecharten im Klassenzimmer, in der Familie, in der Siedlung oder im Büro usw.

2.2.2.1. Phonologischer Faktor

Phonetik ist ein Fach, das den Klang der Sprache erforscht. Nach Meibauer (2002) ist Phonetik im engen Sinn ein Teil der Lautlehre, die die Faktoren und Komponenten sprachlicher Laute untersucht. Im weiteren Sinn untersucht sie wie die Phonologie die gesprochene Sprache. Bei der Phonologie geht es um „die Funktionen von *Lauteinheiten* innerhalb eines Sprachsy-

stems“ und bei der Phonetik „um die materiellen Eigenschaften mündlicher Äußerungen“, zumeist mit naturwissenschaftlichen Methoden erfasst. Ziel der Phonetik ist die Erforschung der Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Sprachproduktion. Der größte Unterschied zwischen Fremdsprachenunterricht und anderen Fächern, wie z. B. Mathematik, ist, dass die Lerner erst die Grundlage der Sprache, ihre Aussprache, lernen müssen. Meiner Meinung nach ist Phonetik nicht nur ein Teil des Fremdsprachenlernens. Das Phonetiklernen beeinflusst das Selbstvertrauen der Lerner, weil gute Aussprache einen wichtigen Einfluss auf den späteren Lernprozess ausübt.

Die Sprechfertigkeit ist ein „mentales Organ“ und das Sprechen ist seine „äußerliche Form“, die Artikulation präsentiert, ob die Äußerlichkeit von Sprache schön oder scheußlich ist. Im Fremdsprachenunterricht wird von Lernern verlangt, Sprechübungen zu machen, damit die Lerner die Artikulationsschwierigkeiten verringern. Wenn die Aussprache der Lerner im Unterricht nicht so gut ist wie erwartet, werden die Mängel der Aussprache häufig als „Fehler“ vor der Lehrkraft und den Mitschülern offenbart. Dies ist schon ein Problem von „Gesicht verlieren“ in der allgemeinen taiwanesischen Gesellschaft und bedroht ihr Selbstvertrauen. In Taiwan bilden viele Lerner unbewusst eine psychologische Schutzmauer, hinter der sie bei Sprechübungen lieber schweigend bleiben. Wenn es noch schlimmer wird, verdrängen sie das Fremdsprachenlernen und das verhindert den Input der Fremdsprache.

Storch (1999: 105) führt aus: „Ausspracheschulung ist vor allem bei Anfängern wichtig, da die Aussprache Grundbedingung der Kommunikationsfähigkeit ist. In dieser Hinsicht ist jeglicher Anfängerunterricht zuerst

und in erster Linie Phonetikunterricht... Eine zu Beginn vernachlässigte Aussprache ist nachträglich schwer zu korrigieren.“ Die mentale Reflektion behindert das Lernmotiv und vermindert das Selbstvertrauen. In diesem Sinn ist zu konstatieren, dass Aussprachelernen beim Fremdsprachlernen motivieren und gleichzeitig auch behindern kann. Ein weiterer Grund enthält einen Faktor vom inneren Selbstvertrauen der Lerner. Storch zeigt den „Gegenstand der Ausspracheschulung, die der segmentale Bereich (Laute, Lautkombinationen) und der suprasegmentale Bereich (Wortakzent, Satzakzent, Intonation, Sprechrhythmus) sind. Als Lernziel wird eine gute Verständlichkeit mündlicher Äußerungen angestrebt, so dass die Kommunikation durch die Aussprache nicht behindert wird. Dabei ist die ziel-sprachliche Norm Vorbild, jedoch kaum ein realistisches Lernziel.“ (Storch, 1999: 105)

Beim Fremdsprachenlernen ist es ein normales Phänomen, dass ein Akzent bleibt. In den deutschen Artikulationsregeln können die taiwanesischen Lerner grundsätzlich die meisten Laute aussprechen, außer einigen nicht im Chinesischen existierenden Laute wie „r“, „ö“ und „ch“ (ç, çh). Ohne mehrfache und kontinuierliche Übungen sind die Lerner nicht in der Lage, die deutsche Aussprache präzise auszusprechen. Darüber hinaus ist es für das Ohr des Lerners sehr schwierig, ähnliche Laute zu unterscheiden, z. B. die Artikulationsunterschiede zwischen den stimmhaften Verschlusslauten „b, d, g“ und den stimmlosen Verschlusslauten „p, t, k“, da es in der chinesischen Sprache keine stimmlosen Konsonanten gibt. Stattdessen benutzen die Lerner oft die chinesischen phonetischen Symbole „ㄅ, ㄆ, ㄇ (be, de, ge)“ und „ㄆ, ㄇ, ㄏ (pe, te, ke)“ usw., um die Aussprache zu prägen. Diese Gewohnheit erzeugt dann einen starken muttersprachlichen Akzent.

Im Deutschunterricht fehlen oft noch die Zeit und die passenden Lernmethoden, die phonetischen Probleme zu lösen, deshalb artikulieren manche Lerner lange eine falsche Aussprache. In meiner Arbeit stellt sich mir vor allem die Frage, auf welche Weise die phonetischen Fertigkeiten der Deutschlernenden möglichst effektiv und sinnvoll entwickelt und gefestigt werden können. Die Frage werde ich in der phonetischen Grundlage überlegen und bearbeiten, wie ich die Lerner didaktisch und praktisch unterstützen kann, ihre Aussprache zu verbessern und ihre Hemmungen zu verringern.

Das Ziel meiner Arbeit ist, mit vorhandenen multimedialen Unterrichtseinrichtungen als Unterstützung des elektronischen Lernens die Artikulationsqualität der Lerner zu verbessern. Nach den Methoden der Sprechentwicklung ist das Sprechen eine Reaktion von unserem Gehirn. Wir hören und sehen (lesen) zuerst und versuchen später, durch Nachahmung der über unsere Ohren wahrgenommenen Laute, zu sprechen. Später erlernen wir die Schriftsprache. Die Sprechfertigkeit soll durch das kontinuierliche Training eine Vollkommenheit erreichen. Auch im Fremdsprachenunterricht sollen die Lernenden diese Aktivität, nämlich hören und nachsprechen, regelmäßig wiederholen, dadurch verbessern sie auch ihre Sprechfähigkeit im Fremdsprachenunterricht.

2.2.2.2. Syntaktischer Faktor

In neuer Zeit wird der Ausdruck „Grammatik“ enger interpretiert. Er ist in seiner heutigen Verwendung meist auf jenen Teil der Sprachanalyse beschränkt, der in der klassischen Grammatik unter dem Thema „Flexion“ und „Syntax“ stand. Lyons (1995: 136) meint, die traditionelle Unterscheidung zwischen Flexion und Syntax, die auf der Annahme gründet,

dass das einzelne Wort die grundlegende Einheit der Sprache ist, kann folgendermaßen formuliert werden: „Die Flexion behandelt die innere Wortstruktur, die Syntax, die Art und Weise, wie Wörter sich zu Sätzen verbinden. Die Grammatik enthält also die Regeln für die Verbindung von Wörtern zu Sätzen. Damit ist sie einerseits gegen die phonologische Beschreibung von Wörtern und Sätzen abgegrenzt, andererseits gegen die Beschreibung der Bedeutung, die bestimmte Wörter und Sätze haben.“ Chomsky geht von dem Postulat aus, dass jeder Sprache die Syntax ihrer grammatischen Struktur als Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegen. Er prägt den Begriff der „linguistischen Kompetenz“ und unterbreitet eine dem Menschen grundlegende kognitive Fähigkeit, Sätze zu erzeugen, denen auf der syntaktischen Ebene die abstrakte Repräsentation der Sätze vorausgeht, welche alle Informationen enthält, die für die semantische und phonologische Interpretation von Bedeutung sind. In diesem Absatz beziehe ich mich auf die Zielgruppe, die Chinesisch als Muttersprache hat und Deutsch lernt.

Flynn (1987) und White (1985) erweitern die Theorie von Chomsky und meinen, wenn erwachsene Sprachlerner als Parameter ihre Muttersprachen beim Fremdsprachenlernen nutzen, bekommen sie verschiedene Schwierigkeiten mit dem Fremdsprachenlernen. In diesem Sinn sollen die Lerner mehr Aufmerksamkeit auf die Sprachendifferenz lenken, um die Unterschiede der Sprachen wahrzunehmen. Nur so kann sich die Fremdsprache weiter in ihrer kognitiven Mentalität entwickeln. Aber wenn der Unterschied zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache zu groß ist, entstehen Fehler und Missverständnisse beim Spracherlernen. Ein unverzichtbarer Faktor ist, dass die Lerner schon unter ihrer Mentalität ein Sprachsystem besitzen, das sie täglich bei der Kommunikation verwenden. Anhand der Beobachtung von Auswandererkindern, deren Eltern wenig in der Mut-

tersprache mit ihnen kommunizieren, sieht man, dass sie die Fähigkeit, die Muttersprache zu sprechen, teilweise oder ganz verlieren. Im Gegensatz dazu verlieren erwachsene Auswanderer ihre Muttersprachfähigkeiten weniger, auch ohne viel Gelegenheit, die Muttersprache zu benutzen. Wenn sie wieder in ihrem Heimatland sind, können sie Sprachdefizite schnell wieder kompensieren. Das zeigt, dass die Muttersprache in der Mentalität der Erwachsenen verfestigter als bei Kindern ist.

Aufgrund der kognitiven Unterschiede beeinflusst die Erstsprache oft die Zweitsprache und verursacht Hemmungen beim Fremdsprachenlernen. Fries (1957) meint, Hemmungen beim Fremdsprachenlernen entstehen nicht erst beim Erlernen der Zweitsprache, sondern resultieren oft aus den Gewohnheiten und der Sprachentwicklung beim Erstsprachenerwerb. Mägiste (1985) untersucht bilinguale Kinder, die Deutsch und Schwedisch sprechen und kommt zum Ergebnis, dass die stärkere der Erstsprachen bei der Sprachenentwicklung häufig die schwächere beeinflusst. In Taiwan ergeben sich auch ähnliche Fälle, dass die Amtssprache (Chinesisch) oft Einfluss auf andere Mundarten wie Taiwanesisch und Hakka nimmt, oder umgekehrt.

Sridhar (1981) meint, dass die Interferenz eine große Rolle beim Fremdsprachenerwerb spielt, da die Lerner selbst oft die Fremdsprache auf der Grundlage der Muttersprache lernen. Wenn den Lernern die Kenntnisse der Fremdsprache fehlen, verwenden sie automatisch die Satzstrukturen der Muttersprache. Das ist so die genannte Interferenz. Lado (1957) stellt fest, dass der Erwerb der Zweitsprache durch die Strukturen der bereits erlernten Sprache bestimmt wird. Daher machen die Lerner wegen des Einflusses der Muttersprache bestimmte Fehler, vor allem mit der „nicht-vertrauten

Grammatikregel“ bilden die Lerner die Sätze mit muttersprachlichen Satzstrukturen. Hiermit kann man schon beweisen, dass beim Fremdsprachenlernen die Lerner das Sprachsystem der Erstsprache in die Zweitsprache transportieren können.

Brown (1994) zeigt, dass die meisten Fremdsprachenlerner, besonders die Anfänger, meinen, dass die Grammatik der Zielsprache identisch wie die der Muttersprache ist, das heißt, dass die Muttersprache einen starken Einfluss beim Fremdsprachenlernen ausübt, denn sie werden die Grammatik der Zielsprache und der Muttersprache vermischen. Die Verwendung der Muttersprache im Sprachunterricht ist aber wichtig für Anfänger, um den unterschiedlichen Aufbau der Erst- und Zweitsprache zu verdeutlichen. Dies hat aber Vor- und Nachteile: Die Grammatikkenntnisse der Erstsprache können helfen, die Grammatik der Zweitsprache zu erklären, aber beim Lernen kann es zu Interferenzen beider Sprachen kommen. James (1980) ist für Lados Argument und bringt zum Ausdruck, dass durch Sprachvergleich frühzeitig Fehler prognostiziert und vermieden werden können.

Die Untersuchungen über Interferenz der Deutschlerner in Taiwan sind leider sehr gering und bleiben weitgehend im Rahmen des Englischunterrichts, daher bekomme ich keine ausreichende Referenz vom DaF-Bereich. Li (2000) untersucht taiwanesische Englischlerner und entdeckt, dass die Lerner Sätze, die ähnliche Satzstrukturen im Chinesischen und Englischen aufweisen, leichter verstehen können als Sätze mit unterschiedlichen Satzstrukturen. In diesem Sinn entstehen viele Fehler auch beim Deutschlernern in Taiwan, wie z. B. die Satzstellung. Bialystok (1997) meint, der Unterschied zwischen Muttersprache und Fremdsprache ist der Hauptgrund für die Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen, besonders bei erwachse-

nen Anfängern.

Chinesisch hat keine morphologischen Veränderungen der Flexion und des Kasus, deshalb spielt die Wortstellung eine wichtige Rolle, um die Bedeutungen der Sätze zu bestimmen, wie z. B. auf Chinesisch „他是我的同學的媽媽“ (Tā shì wǒ de tóngxúeide māma, Er ist mein Mitschülers Mutter)“, kann man auf Deutsch „Sie ist die Mutter meines Mitschülers“, „Sie ist die Mutter von meinem Mitschüler“ oder „Die Mutter meines Mitschülers ist sie“ bezeichnen. Das bedeutet, die taiwanesischen Lerner müssen sich mehr Mühe geben mit den unterschiedlichen Satzstrukturen zwischen Muttersprache und Fremdsprache. Die Lerner sollen sich nicht nur auf das Grammatiklernen konzentrieren, sondern auch auf Sprachverwendung, so dass die Sprache authentisch im Alltag verwendet werden kann. Das ist das allgemeine Lernziel im Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahren. Leider dauert es ziemlich lange, bis sich das Sprachgefühl von Lernern entwickelt. Wenn wir ein passendes Medium hätten, z. B. ein computergestütztes Programm zur Sprachübung, dann könnten wir Unterrichtszeit sparen und schnell und effektiv die Grammatikstruktur der Zielsprache lernen und verwenden. In der Arbeit konzentriere ich mich auf Aspekte der sprachlichen Fähigkeiten, um herauszufinden, wie die Lerner durch verschiedene Multimedien als Hilfsmittel ihre Interferenz von der Muttersprache, Lernstörungen und Fehler reduzieren.

2.2.2.3. Semantischer Faktor

Semantik, auch Bedeutungslehre, nennt man die Theorie von der Bedeutung der Zeichen. Unter „Zeichen“ sind in diesem Sinne Einheiten beliebiger Art zu verstehen, die gesehen, gehört oder ertastet werden können und für Teilnehmer an einer Kommunikation eine bestimmte Bedeutung haben.

Die integrale Semantiktheorie von Coseriu (1994) lautet:

- 1) Bedeutung im engeren Sinn: sprachliche Bedeutung, strukturelle Semantik,
- 2) Bezeichnung: außersprachlicher Sachbezug, Referenzsemantik,
- 3) Sinn: sprachlich und außersprachlich konstituierte Textsemantik.

Im semantischen Bereich werden die Bedeutungen der Wörter und der Texte betont. Aufgrund des großen Unterschieds der beiden Sprachstrukturen von Chinesisch und Deutsch bekommen die taiwanesischen Deutschlerner oft Schwierigkeiten, den Inhalt der Sprache zu verstehen, wie zum Beispiel Kollokationen. Kollokation nach Helbig (1969) bedeutet das Zusammen-stehen-Können von Wörtern. Das ist eine besondere Art des Syntagmas und eine Wortkombination, bei der eine Komponente durch die andere semantisch spezifiziert wird.

Dadurch realisiert sich eine oder mehrere, aber niemals alle potenziellen Bedeutungen der einen Komponente. Wenn die Kollokation auf grammatischer Ebene ist, heißt es Grammatische Kollokation, und wenn sie auf Lexikebene ist, nennt man sie Lexikalische Kollokation. Die taiwanesischen Lerner machen oft Fehler in diesem Bereich, z. B. Verb mit Präpositionen (*sich freuen auf* und *sich freuen über*) oder Nomen mit Verb (*sich entscheiden/die Entscheidung treffen* oder *vergessen/in Vergessenheit geraten*) usw. Beim Fremdsprachenerwerb können die Lerner nicht durch eine einzige Erklärung des Wortes ihre weiteren Bedeutungen verstehen. Die Lerner müssen ständig durch den „Input“ und den „Output“ der Fremdsprache die Kenntnisse der Fremdsprache erwerben und den Wortschatz erweitern.

Die Sprache trägt verschiedene Kulturhintergründe und Bedeutungen, während verschiedene Sprachen ihre eigenen Sprachsysteme prägen. Das heißt, eine Fremdsprache zu lernen, bedeutet auch, ihren kulturellen Hintergrund kennenzulernen. Ab dem 3. Studienjahr steht für die Studierenden in Taiwan die moderne deutsche Literatur auf dem Lehrplan, aber auch ältere, klassische Werke wie von Goethe und Schiller sind Pflichtkurse. Freilich ist die Lektüre von klassischer wie moderner Literatur für die Studierenden des Bachelorstudiums mit viel Frust verbunden, worüber sich auch die Dozenten keine Illusionen machen. Die Studenten interpretieren deutsche Texte oft ganz falsch, weil ihnen bestimmte Wörter noch fremd sind und ihnen kulturelle Hintergründe fehlen, um bestimmte Redensarten und Redewendungen verstehen zu können. Die Sprachlerner werden später die Mittler zwischen den beiden Kulturen. Deshalb halte ich es für wichtig, im Fremdsprachenunterricht durch den Einsatz von Multimedien direkte Kontaktmöglichkeiten mit Deutschmuttersprachlern möglich zu machen, um die Authentizität der Zielsprache nach Taiwan zu holen, damit die Lerner die Sprache besser beherrschen und verstehen.

2.2.2.4. Pragmatischer Faktor

Die Pragmatik untersucht den Gebrauch von sprachlichen Ausdrücken (Wörtern, Phrasen, Sätzen) und ihre tatsächliche Bedeutung in Abhängigkeit von dem Kontext, in dem sie gebraucht werden (im Gegensatz zur Semantik, die die wörtliche Bedeutung von Ausdrücken untersucht). Searle (1969) baut die Analyse der illokutionären Kräfte (Potenzial, kraft dessen mit einer Äußerung eine Handlung vollzogen werden kann) in Äußerungen. Einige Fragen, die eine Sprechakttheorie klären soll, sind die folgenden:

- 1) Welche Handlungen werden durch Äußerungen vollzogen?
- 2) Welche Handlungen werden vollzogen, wenn eine bestimmte Äußerung gemacht wird?
- 3) Welche Struktur besitzen Handlungen, die mit Äußerungen vollzogen werden?
- 4) Wie kann man sprachliche Handlungen klassifizieren?

In unserem Alltagsleben kommunizieren wir täglich mit den Leuten neben uns und wir versuchen, sie zu verstehen. In aller Regel vollzieht sich diese Kommunikation im Sprechakt, also durch Sprache. Wir äußern unsere Gefühle, Meinungen und Gedanken. Diese Fähigkeit ist grundlegend für die Interaktion sozialer Wesen. Sprechen ist unser Mittel zur Alltagskommunikation, was wir begreifen und erlernten, als wir noch Kind waren.

Wie kann demnach kommunikative Kompetenz in der dialogischen Praxis sozialer Arbeit profiliert werden? Ehlich und Rehbein (1979: 23) meinen: „In der Abfolge der Kommunikationseinheiten manifestieren sich sukzessiv die Ambivalenz der Person und die Ambiguität der Kommunikationsebene, die sich dann in der widersprüchlichen und vagen Sprachverwendung zeigt. Besonders im vorliegenden Kontext ist institutionelles Handeln demnach nicht als *nicht-alltägliches* anzusehen.“ „Die Notwendigkeit anwendungsbezogener Kommunikation“ nach Butzkamm (1980: 156) ist gerade zum Axiom der heutigen Fremdsprachendidaktik geworden, was bedeutet, dass kommunikatives Verhalten eine Voraussetzung des Sprachlernens ist und nicht als Ergebnis des Lernens dem Leben außerhalb des Unterrichts überlassen bleibt. In der Literatur wird allerdings häufig eine Vernachlässigung von mitteilungsbezogener Kommunikation im Fremdsprachunterricht konstatiert.

Der Grund ist u. a. darin zu sehen, dass die Forderung nach einem möglichst intensiven freien Gebrauch der Sprache im Unterricht auf viele Schwierigkeit stößt. Hoffmann (2006: 21) meint, „funktionaler Grammatikunterricht behandelt Formen immer im Blick auf ihre Funktion im sprachlichen Handeln. In der Funktion wird deutlich, wofür die Formen da sind. Solcher Unterricht bewahrt vor sinnentleertem Kategoriendruck, vor mechanischem Arbeiten mit operationalen Verfahren und vor oberflächlicher Integration mit kommunikativen Aspekten. Grammatik — so verstanden — ist nützlich für das Schreiben und Formulieren, für die Textarbeit, die Behandlung mündlicher Kommunikation und erste Einsichten in den Bau von Sprachen. Das Kriterium der Funktion ermöglicht auch einen sprachenvergleichenden Zweitsprachunterricht, den wir heute so dringend brauchen.“ Bei authentischer Kommunikation ist die pragmatische Situierung der kommunikativen Handlung gegeben. Bei simulierter Kommunikation wie Rollenspiel und Simulation müssen die pragmatischen Bedingungen hingegen explizit situiert werden, damit die Lernenden genau wissen, in welcher Rolle sie in welcher Situation mit welcher Zielsetzung kommunizieren.

Für Fremdsprachenlerner verursacht häufig fehlende Wortschatzkenntnis die Schwierigkeiten zum Ausdrücken und zum Kommunizieren. In diesem Fall wird zu körpersprachlichen Mitteln, wie Gestik und Mimik, gegriffen, um den Sinn zum Ausdruck zu bringen. Körpersprache ist hier ein wichtiges Kommunikationsmittel. Im multimedienbasierten Sprachunterricht könnten die Lernenden durch einen onlinefähigen Computer interaktiv, virtuell oder authentisch mit einer Person im Zielsprachigen Land kommunizieren, um ihre kommunikativen Fähigkeiten zu trainieren. In meiner Vorstellung könnten Dialogübungen via Internet dabei helfen, durch die

audiovisuelle Konfrontation mit den Muttersprachlern anhand der Körpersprache und anderer nicht-verbaler Kommunikationsverhalten Lernende dabei unterstützen, die Unsicherheit sowie den nicht ausreichenden Wortschatz zu kompensieren und somit die Alltagskommunikation reibungslos realisieren zu können.

2.2.3. Schwierigkeiten beim interkulturellen Lernen

Nicht nur das Training der Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht ist wichtig, sondern auch die Vermittlung der fremden Kultur. Die Vermittlung der kulturellen Inhalte muss ebenfalls Inhalt des Fremdsprachenunterrichts sein. Dadurch kann die Bedeutung der Lehrtexte oder der fremden Wörter besser verstanden werden. Witte (2007: 13) meint: „Im Fremdsprachenunterricht wird immer der Bezug zu kulturellen Mustern und Werten einer anderen Gesellschaft hergestellt, sei es explizit oder implizit. Im Prozess der Wahrnehmung und, stärker noch, des Erlernens fremder Sprachen und Kulturen ist die Subjekt-Objekt-Beziehung immer auch die des Verhältnisses zwischen Eigenem und Fremdem. ‘Verstehen’ erweist sich damit als ständiger Prozess des Vergleichens und In-Beziehung-Setzens, in den die eigene Situation des Lernenden und ihre soziokulturellen Bedingtheiten ebenso eingehen wie die Erfahrungen und Informationen über die fremde Kultur.“

Die Frage der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist zunächst die Frage nach Inhalten des Unterrichts, denn um die Bedeutung eines Texts und eines Wortes zu verstehen, braucht man nicht nur Sprachkenntnis, sondern auch Hintergrundinformationen. In Lehrwerken transportiert man mehr oder weniger landeskundliche Informationen des Zielsprachenlandes. Diese Informationen treffen auf Erfahrungen, Kenntnisse, (Vor-)Urteile und

Stereotypen der Lernenden und beeinflussen direkt oder indirekt ihre Einstellung gegenüber den Leuten im Zielsprachenland.

Maijala (2008: 7) sagt, dass „Interkulturelles Lernen wertvolle Anknüpfungspunkte für die Landeskunde vor allem dadurch bietet, dass die Fähigkeit der Lernenden zum Kulturvergleich gefördert wird. Dies zeigen auch die Erfahrungen in der Lehre außerhalb Deutschlands oder des deutschsprachigen Raumes, insbesondere wenn sich im Fremdsprachenunterricht immer wieder Vergleiche ergeben, etwa worin Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Zielsprachengebiet und dem eigenen Land bestehen (z. B. Redensarten, Wortschatz, Kultur, Schulsystem, Gesundheitswesen).“ Als Fazit kann festgehalten werden, dass interkulturelles Lernen vor allem ein didaktisches Prinzip und ein pädagogisches Ziel darstellt, das fächerübergreifend im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann.

In der Alltagskommunikation zwischen Personen verschiedener Kulturen spielen die Sprachkenntnisse über das Land und die Kultur des anderen eine wichtige Rolle. Zum Verstehen und Verständnis der Kulturen, gerade auch im Wandel der Zeit, sind Kenntnisse der Landeskunde wichtig. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die Lernenden auf Begegnungen mit Menschen aus fremden Ländern vorzubereiten, ihnen die Scheu vor dem Kontakt mit den Einheimischen zu nehmen und ihr Wissen über deren Kultur, z. B. über die Landeskunde, zu schaffen und zu differenzieren.

Im DaF-Unterricht sollten diese unbewussten (impliziten) Vorstellungen bewusst gemacht (explizit gemacht) werden. Die Annäherung an eine neue Kultur ist nichts Statisches, Endgültiges, sondern immer etwas Vorläufiges,

Ergänzbare. Die Lerner sollten durch die Unterschiede zwischen den Wortarten, Syntax, semantische Strukturen, Pragmatik etc. Aspekte der Zielsprache und Muttersprache unterscheiden lernen. Ein solch interkultureller Vergleich führt die Lernenden zu der Erkenntnis, dass viele Erscheinungen in anderen Gesellschaftskulturen nicht vergleichbar sondern anders sind. Als Beispiel gibt es eine deutsche Redewendung: „Diese Nachricht kommt aus Pusemuckel.“ Der Satz hat die gleiche Bedeutung wie eine chinesische Redewendung „小道消息 (xiǎodào xiāoxi)“. Das heißt Nachrichten aus einer kleinen Gasse und bedeutet eine unzuverlässige Nachricht, die aus einer vagen Quelle kommt. Solche Redewendungen sind für Einheimische nicht fremd, wobei sie den Sprachlernern völlig fremd sind, selbst wenn sie jedes Wort kennen, aber keinen kulturellen Hintergrund haben. Menschen aus unterschiedlichen Kulturen haben verschiedene Denkweisen und Logiken, die häufig zu Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht führen und Missverständnisse verursachen. In der Arbeit versuche ich durch Multimedien einen Beitrag zu leisten, dass die Lerner offener gegenüber der fremden Kultur werden, deren Eigenheiten akzeptieren und „Stereotypen“ abbauen.

2.2.4. Problematik der Nutzung der multimedialen Ansätze

Taiwan gilt als hochindustrialisierter Inselstaat. Seit etwa Mitte der 80er Jahre, mit Beginn der massenhaften Verbreitung von Personal Computern, setzte hier zeitgleich eine Schulreform ein, ausgehend von der zentralen taiwanesischen Bildungsinstanz in Taipei. Ziel war es, alle Lehrkräfte im sicheren Umgang mit Computern und weiteren elektronischen Medien zu schulen und darüber hinaus, realisierbar innerhalb eines Zeitrahmens von zehn Jahren, in Schulen und Universitäten das „E-Learning-System“ zu begründen: In allen Unterrichtsräumen sollte zumindest ein vom Lehrper-

sonal zu bedienender, mit anderen Universitäten und dem World Wide Web vernetzter Lehrcomputer installiert sein. Lehrer sollten das Unterrichtsmaterial via Computer präsentieren können, sofern dies sinnvoll erschien.

Neben inhaltlicher Fachkenntnis, pädagogischem und didaktischem Know-how sollten Lehrkräfte, so das Ziel dieser Reform, den Umgang und zielgerichteten Einsatz von Computern beherrschen. Das Internet ist mannigfaltig und kann die Neugierde der Lerner wecken und ihren Bedürfnissen gerechte Lernhilfen und Lernprogramme, die jederzeit zugänglich sind, bereitstellen. Fehlerhafte Inhalte und neue Informationen können ständig korrigiert und aktualisiert werden. Bei der Nutzung multimedialer Materialien und Ausrüstung beim Fremdsprachenlerner ergeben sich aber verschiedene Schwierigkeiten. In diesem Teil untersuche ich die wichtigen Faktoren und unterteile sie in drei Bereiche:

- 1) Die Probleme mit Soft- und Hardware im Sprachunterricht: Wegen der geringen Erfahrungen mit Multimedien bekommen die Lehrkräfte und die Lerner häufig Probleme im Unterricht, z. B. Energieknappheit, Schäden der multimedialen Ausstattungen, langsamer oder defekter Internetzugang. Wegen des nicht ausreichenden technischen Personals in der Universität, das rechtzeitig den Lehrkräften technische Unterstützung anbietet, wird der Unterricht behindert. Darüber hinaus entspricht die Lernsoftware oft nicht den Bedürfnissen der Lerner, was dazu führt, dass die multimedialen Einrichtungen im Unterricht nicht den erwarteten Nutzen bringen und die technischen Ausrüstungen nicht effektiv genutzt werden können.

- 2) Eine mögliche Anzahl an fehlerhaften Lernseiten im Internet: Das Internet ist eine öffentliche Plattform, in der jeder Nutzer unkontrollierte Inhalte einstellen kann. Dies gilt auch für Lernprogramme, deren Sinnhaftigkeit und Qualität kaum überschaubar ist und den Lerner positiv, aber auch negativ beeinflussen kann. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrkräfte den Lernenden eine Auswahl geprüfter Lernseiten empfehlen und erklären, weil die Lerner noch nicht befähigt sind, zu beurteilen, welche Lernprogramme sinnvoll für sie sind.

- 3) Probleme der effektiven Nutzung der Multimedien: Das Internet bietet verschiedene Kommunikationsplattformen, wie E-Mail, Chatroom und Videotelephonie. Die E-Mail kann von den Lehrkräften dazu benutzt werden, Lernaufgaben an die Lerner zu senden und zu empfangen. Die Lerner können die E-Mail nutzen, um Fragen zu stellen, Meinungen auszutauschen und Feedbacks zu erhalten. Auch Chatrooms und Videotelephonie sind denkbare Mittel, kommunikative Möglichkeiten des Sprachlernens zu schaffen, mit denen die Lerner Kontakt zu Zielsprachenpersonen aufnehmen können. Die Probleme, die sich dabei ergeben können, sind folgende: mangelnde Themen beim Sprachtausch, wegen mangelnden Wortschatzes ausweichen auf die englische Sprache, unbekannte Motivation und Absicht des Gesprächspartners, Zeitprobleme unterschiedlicher Zeitzonen.

Das Ziel des computerunterstützten Sprachlernens ist die Kommunikation zwischen Menschen vor Ort, im Unterricht, oder global, wie im Fernstudium. Durch das computergestützte Sprachlernen wird den Lernern die Möglichkeit geboten, selbst zu entscheiden, in welchem Lerntempo und mit welchen Lernstrategien sie ihre Sprachkenntnisse, Lernmotivation und

Lernfähigkeiten verbessern.

2.3. Fazit

Die Deutschlernenden in Taiwan sind eine kleine Gruppe. Der Zugang zur deutschen Sprache ist im Alltag kaum möglich. Der Sprachunterricht an den Universitäten ist zeitlich begrenzt (Intensivsprachkurs über zwei Jahre), aber das Sprachsystem muss komplett gelernt werden. Da die meisten Lerner die Sprache wegen des späteren Berufswunsches lernen möchten, sind die Erwartungen an das Sprachstudium sehr hoch.

Wegen der erheblichen Unterschiede der Muttersprache und der Zielsprache kommt es zu mannigfachen Probleme im linguistischen Bereich, Phonetik, Syntaktik und Semantik. Aufgrund ihrer Lerngewohnheit, die Sprache über das intensive Lernen der Grammatik zu erlernen, kann keine alltagstaugliche Konversation zu Stande kommen. Durch die Ängstlichkeit, die Fremdsprache zu artikulieren und die Unkenntnisse der fremden Kultur fällt es ihnen schwer, die Sprache zu verstehen und selbst zu verwenden.

Diese Erkenntnisse bringen mich auf die didaktische Idee, eine Lernumgebung mit Multimedien zu schaffen, die den Lernern die Chance bietet, interaktiv und autonom die Effektivität des Spracherwerbs zu steigern und das Lernen interessanter zu machen. Im nächsten Kapitel werde ich intensiv auf die Theorien der Fremdsprachendidaktik und computergestützten Fremdsprachenvermittlung eingehen.

Die Multimediendidaktik ist meine Grundlage, wie ich mit der Hilfe der Multimedien einen effektiven Sprachunterricht gestalten kann. Um die Wirksamkeit zu prüfen, führe ich ein empirisches Projekt am Institut für Angewandtes Deutsch in National Kaohsiung University of Science and

Technology durch. Diese Daten werde ich in den nächsten Kapiteln analysieren und bewerten.

3. Multimedien, Multimedendidaktik

Das Hauptziel von Deutschlehrenden ist es, ihren Schülern beim Sprachlernen effektiv zu helfen, ihre Sprachkompetenzen zu entwickeln und den Sinn der Sprache so wie den kulturellen Hintergrund der Zielsprache zu lernen und zu verstehen. Aus dieser Sicht werden die Ziele des DaF-Unterrichts in zwei Kategorien aufgeteilt: Zum einen ist es ein wichtiges Mittel für die neuen Einwohner in Deutschland, die die Gesellschaft kennen lernen und sich in die einheimische Gesellschaft integrieren wollen, wie z. B. die Einwanderer, die aus persönlichen Gründen, wie der Arbeit, des Studiums oder der Ehe, nach Deutschland eingewandert sind. Die Lerner brauchen die Sprache, um sich an die neue Umgebung anzupassen.

Das andere sind die „Fremdsprachenlerner im eigenen Heimatland“, die sich in einem nicht-deutschsprachigen Land befinden und die deutsche Sprache lernen. Hier nenne ich die Deutschlerner in Taiwan als Beispiel. Sie lernen die Sprache, um die Kulturkenntnisse der Zielsprache zu erwerben oder wegen der Bedürfnisse im Berufsleben mit den Zielsprachpersonen Kontakt aufzunehmen. Allerdings fehlt den Lernern meistens der direkte Zugang zur Zielsprache, dadurch wird eine Alltagskommunikation weniger verwendet. Deswegen sind die Sprachlerner bei Kommunikationen mit deutschen Muttersprachlern häufig nicht in der Lage, sich auszudrücken oder zu verständigen.

Im Gegensatz zu den Lernern in Deutschland fehlen den taiwanesischen Deutschlernenden oft die angemessenen Situationen und Gegenstände, die sie beim Sprachlernen motivieren. Vor allem bleibt die übliche Form des Fremdsprachenunterrichts in Taiwan ein lehrer-zentriertes Klassenzimmer

mit Vorträgen, Grammatikübungen, Fragen und Antworten usw. Diese Lehr- und Lernumgebung ist autoritär und geschlossen. Kreide, Tafel und Lehrmaterialien sind die einzigen Medien im Unterricht und sie dämpfen die Begeisterung und Kreativität der Lerner, auch hemmen sie gleichzeitig den Spaß und die Unterhaltung beim Lernen. Daher sollten die deutschen Lehrer so weit wie möglich den Lernern während des Unterrichts oder danach verschiedene Lernmöglichkeiten bieten. Via Internet sind die Lernenden in der Lage, frei von zeitlichen Zwängen passende Möglichkeiten zu finden, die Fremdsprache zu erlernen. In den letzten Jahren sind die Forschungen über die Anwendungen und die Ergebnisse des computergestützten Fremdsprachenunterrichts in Taiwan recht umfassend, zum Beispiel E-Learning für Lerner, Autonomenslernen im Internet und Lernstrategien zur Nutzung von Netzwerkressourcen. Solche Studien zeigen, dass web-basierte Lehre und Online-Lernen allmählich zum Mainstream in Taiwan geworden sind. In diesem Kapitel möchte ich verschiedene computergestützte Lehrmethoden vorstellen und durch didaktische Überlegungen ein DaF-Curriculum planen, bei dem die Lerner durch den Einsatz von Multimedien ihren Spracherwerb erleichtern und verbessern können.

3.1. Begriff der Multimedien

Hiebel et al. (1998: 12) erfassen in der medientechnisch ausgerichteten Systematisierung der Mediengeschichte unter Medien: „Materiell- mechanische oder energetische (elektrische, elektromagnetische, elektronische, opto-elektronische) Träger und Übermittler von Daten bzw. Informationseinheiten und mechanische sowie elektronische Mittel der Datenverarbeitung.“ Mit dieser Definition bilden Speichern, Übertragen und Bearbeiten die zentralen Hauptfunktionen moderner Medien. Kommunikationsmedien

gehen im Kern von der Funktion als Mittel aus, mit deren Hilfe man über raum-zeitliche Distanzen bedeutungsvoll kommunizieren kann. Faulstich (2004: 12) gibt eine weitere Definition: „Ein Medium ist ein institutionalisiertes System um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz.“ Barsch (2006: 15) bezieht sich auf die Definition der Medien nach der Sichtung der medienwissenschaftlichen Begriffsbildung von Stiehler (2005: 306): „Medien können (...) als eine bestimmte Konfiguration von institutionellen Gegebenheiten (Anstalten, Unternehmen usw.) mit spezifischen Merkmalen der Vermittlung von Realitätskonstruktionen (Darstellungsformen und „Sprache“ im weitesten Sinne des Wortes) und bestimmter Technologien des Sammelns, Verarbeitens, Übertragens und Speicherns von Informationen i. w. S. angesehen werden.“

Die Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnik nehmen immer größeren Einfluss auf die Gesellschaft. Dies gilt auch für das Bildungswesen. Lehren und Lernen mit neuen Medien spielt eine immer bedeutendere Rolle. In einer Lerninstitution wird der Unterricht von einer durch Informations- und Kommunikationstechnologien stark bestimmten Welt geprägt. Durch den Einzug des Computers ins Klassenzimmer hat sich die Möglichkeit der Interaktion zwischen den Lernenden und Lehrenden signifikant erhöht. Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, neue Technologien effektiv in den Unterricht einzubinden und die Leistungen der Lerner zu verbessern. Ein amerikanischer Medienexperte Wodsworth (1983) deutet, 70 % Wissen werden durch das visuelle Organ gelernt, 20 % werden durch auditives und nur 10 % durch andere Organe erworben. Im pädagogischen Bereich hat sich im Zusammenhang mit medialen Formen des Lehrens und Lernens eine Gruppierung von Medien nach ihren Einsatz-

möglichkeiten für den Unterricht gebildet. Eine entsprechende Definition könnte nach Martial/Ladenthin (2002: 19) folgend so lauten: „Unterrichtsmedien sind reale Gegenstände, die Lernobjekte oder Hilfsmittel sind. Als Lernobjekte ermöglichen sie Erfahrung, die dem Erreichen der Lernziele dienen. Als Hilfsmittel werden sie dazu verwendet, Lernobjekte zugänglich zu machen oder zu erzeugen.“ Dafür werden audiovisuelle Medien und Computer im Fremdsprachenunterricht nötig. Ich werde im nächsten Abschnitt analysieren, welche Einsatzmöglichkeiten der Multimedien im Fremdsprachenunterricht effektiv sein können und wie sie anzuwenden sind.

3.1.1. Audiovisuelle Medien

Berger (1990: 33) sagt: „Sehen kommt vor Sprechen: Die Welt erschließt sich dem Kind zuerst als Bild. Wenn wir dann lernen, dem Augenschein der Welt mit Worten auf den Grund zu gehen, können wir der widersprüchlichen Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmung und Wissen nicht mehr entkommen. Unsere gesellschaftlich vermittelte Einstellung zu dem, was wir sehen, prägt die Art, wie wir es sehen und wie wir die Erscheinungen der Welt darstellen.“ In diesem Sinn spielen audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle, um den Fremdsprachenlernern im Ausland, z. B. in Taiwan, durch Medien direkt und schnell Informationen zu vermitteln.

Nach Eichheim/Wilms (1981) gibt es eine Möglichkeit, die im Klassenzimmer fehlende Realität authentischer Zielsprachen zu kompensieren und „die Wirklichkeit des Klassenzimmers zu erweitern“: durch das „Hereinbringen von Sprechansätzen in Form von Gegenständen, Geräuschen, Texten und vor allem Bildern.“ Das heißt, unter didaktischen Aspekten besteht

eine zentrale Funktion von Medien darin, fremdsprachliche Wirklichkeit ins Klassenzimmer zu holen und reale Kommunikationsanlässe zu schaffen.

Krumm (1981) weist in diesem Zusammenhang auf einen wichtigen Unterschied zwischen Fremdsprachenunterricht im Inland (in Deutschland) und im Ausland (außerhalb von Deutschland) hin: Im Inland bringen die Lerner durch ihre Lebensumstände Authentizität ins Klassenzimmer mit, denn ihre Arbeits-, Studien-, Wohn- bzw. Lebensbedingungen stellen authentische und alle Lerner interessierende Kommunikationsanlässe dar. Im Ausland füllen diese Funktion Medien, die ein Stück Welt und soziale Ereignisse in die Klasse transportieren und der Realität angenähertes sprachliches Verhalten erleichtern. Zunächst werde ich auditive und visuelle Medien erläutern und verdeutlichen.

3.1.1.1. Auditive Medien

Im Fremdsprachenunterricht kann der medial vermittelte Ton von der Tonkassette, Radio, CD und Schallplatte vielfältig eingesetzt werden. Als ein Stück authentischer fremdsprachlicher Realität im Klassenzimmer können Sprachquellen in Form von Hörspielen, Nachrichten, Werbung usw. dienen. Für die Lerner in den „Sprachgemeinschaften“ im Heimatland, die nur im Sprachunterricht Kontakt mit der Zielsprache haben, sind auditive Medien häufig die einzige Möglichkeit, authentische Muttersprachler zu hören. Der wichtigste Beitrag auditiver Medien zum DaF-Unterricht bietet den Lernern den medialen Kontakt mit einer realen Sprachsituation.

Im Folgenden stelle ich nach Storch (1999) einige wichtige Einsatzmöglichkeiten auditiver Medien vor:

- 1) Der Einsatz auditiver Medien stellt eine wichtige Voraussetzung für die gezielte Förderung des Hörverstehens dar. Die von Muttersprachlern gesprochenen Texte bieten eine wichtige Möglichkeit, dass die Lerner sich an die Zielsprache gewöhnen und die authentischen Texte mit den entsprechenden Funktionen lernen.
- 2) Auch bei Lerntexten, z. B. dialogischen Hörtexten, ist die auditive Präsentation sehr wichtig. Das heißt, in diesem Fall können die Anfänger authentische Texte auf CDs oder Speichermedien als phonetische Übungen und Hörtraining üben.

Was jetzt auf dem Gebiet der auditiven Computermedien zur Verfügung steht, ist die technische Voraussetzung zur Spracherarbeitung der Lerner und zur Kontrolle durch die Lehrer. Die auditiven Tondateien können durch die Lerner und Lehrer mit entsprechenden computerunterstützten Programmen bearbeitet werden. Die Lehrer können authentische Sprachvorlagen bearbeiten, z. B. nach dem Bedarf des Lerners verkürzen oder verlangsamten und sie im Unterricht verwenden.

Darüber hinaus können Lernaufgaben auf einem Internetportal gespeichert werden, um von Lernern bei Bedarf zu jeder Zeit heruntergeladen werden zu können. Durch Computer und Internet ist der Datenaustausch zwischen Lehrenden und Lernenden auf vielfältige Weise möglich. Die Daten sind für alle Nutzer zu jeder Zeit verfügbar, und können auf den Computer des Lerners geladen werden. Der authentische Sprecher als Modell auf den Tonträgern spielt eine zentrale Rolle bei der Ausspracheschulung, damit die Lerner die Artikulation der Töne hören, imitieren und auf ein Speicherme-

dium aufnehmen können. Die gespeicherten Äußerungen können von Lernern abgehört werden, um ihre eigene Aussprache zu überprüfen und zu verbessern. Außerdem wird die Hörfertigkeit des Lerners trainiert, so dass er die Inhalte der Hörtexte verstehen und weiter interpretieren oder Hörübungen machen kann. Diese Phase ist sinnvoll im Fremdsprachenunterricht, weil die Lehrer die aufgenommenen mündlichen Produktionen des Lerners korrigieren und benoten können.

3.1.1.2. Visuelle Medien

Durch visuelle Medien transportieren die Lehrenden die Realität und die Authentizität der Zielsprache direkt in die Unterrichtsumgebung. Storch (1999: 276) meint: „Visuelle Medien, z. B. Plakate, Fotos, oder Zeichnungen, stellen seit jeher einen wichtigen Äußerungsanlass im Unterricht dar. Sie bringen einen Ausschnitt aus der fremdsprachlichen Realität ins Klassenzimmer, der zu Beschreibung, Kommentar, Vergleich oder auch Hypothesenbildung anregt.“ Optische Medien können darüber hinaus motivierend wirken, denn sie ziehen die Aufmerksamkeit der Lerner auf sich, veranschaulichen das Unterrichtsgeschehen und sorgen für Abwechslung des Unterrichtsablaufs. Bilder können je nach Inhalt und Darstellungsweise Äußerungen zu konkreten Themen stimulieren, interkulturelle Äußerungsanlässe schaffen und den Betrachter zu persönlichen Aussagen anregen. Aufgrund der Entwicklung der Technologie bestimmt die Kombination der auditiven und visuellen Medien wie Video in den letzten Jahren die Veränderung der Lehr- und Lernumgebung.

Storch (1999: 281) weist nach Gügöld (1991) auf Folgendes hin, „Video nimmt seit Anfang der 80er Jahre einen festen Platz in der fachdidaktischen Diskussion um den DaF-Unterricht ein. Dem Medium kommt eine wichtige

Funktion vor allem im Auslandsunterricht zu, da es auf anschauliche Art unterschiedliche Themen, kommunikative Situationen, Textsorten, sprachliche Register usw. vermitteln und dadurch fremdsprachliche und fremdkulturelle Authentizität ins Klassenzimmer transportieren kann.“ Löschmann (1991: 83) meint: „Das Video als eine Größe im Lernprozess trifft im Unterricht auf den Lernenden als entscheidende Größe. Damit im besten Falle ein produktives Zusammentreffen zustande kommt, muss der Lehrer nicht nur das Video einschätzen, sondern auch eine Lernergruppe.“

Mit den rasanten Veränderungen in der Computertechnik können die Videokassetten im Fremdsprachenunterricht nicht mehr die Bedürfnisse und den Wissensdurst der Lerner zum zielsprachigen Land stillen. Mitschian (1999: 153) legt dar: „Neben der direkten Ansteuerung von Einzelbildern ist als technisches Merkmal digitalisierter Videos die gute und während der Anzeige konstant bleibende Qualität von Standbildern hervorzuheben. Anders als bei der Wiedergabe vom Band gibt es keine Zeitbegrenzungen der Anzeigedauer und auch keine Qualitätsverluste im Vergleich zum laufenden Bild.“ Die Videoclips lassen sich schnell und effektiv mit den Computerprogrammen bearbeiten und verarbeiten, wie z. B. von einem Videoschnitt ausschneiden, kopieren, einfügen.

Der Beitrag der Bewegbilder im Videoformat für das Fremdsprachenlernen ist es, dass sich Filme je nach den Bedürfnissen der Lerner unterbrechen, wiederholen oder verlangsamen lassen können, so dass die Gestik und Mimik sowie die Sprechtexte von Darstellern im Film deutlich erkennbar sind. Bei der bildlichen Darstellung hat die Realaufnahme besondere Vorteile für den Fremdsprachenunterricht, weil ein Realbild der Wirklichkeit des Zielsprachelandes natürlich am nächsten kommen kann. Das Problem mit der

Nutzung eines Videos oder einer Videosequenz im Fremdsprachenunterricht liegt aber darin, wie bei allen anderen Lerner- und Lehrergruppen, in Abhängigkeit von den konkreten Lernzielen zu bestimmen.

3.1.2. Computer im DaF-Unterricht

Seit etwa 1980 wird der Einsatz des Computers als Unterrichtsmedium im Deutschunterricht diskutiert, erprobt und kritisiert. Der Einfluss des Computers auf das Alltagsleben nimmt ständig zu. Durch die neueren Entwicklungen wird gegenwärtig die Nutzung des Computers als Werkzeug für Lehrende und Lernende immer wichtiger.

Der Computer als Medium im Fremdsprachenunterricht ist sehr vielseitig einsetzbar und bietet besonders für ein moderneres, offeneres Unterrichtskonzept viele Vorteile, z. B. kann der Lehrer über E-Mail Klassenkorrespondenzen mit einer Partnerklasse im Zielsprachenland aufbauen oder aktuelles Tagesgeschehen im Zielsprachenland sofort in Bild, Ton und Schrift zur Verfügung bekommen. Der Computer ist ein wichtiges Hilfsmittel zum Sprachlehren und -lernen im Fremdsprachenunterricht. Erdmenger (2001: 146) zeigt die sechs Funktionen des Computers, mit denen dieser den Lernern völlig unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten bietet. Der Computer ist:

- 1) das allwissende, geduldige, unbestechliche Medium
 - bei Drills,
 - im (programmierten) Unterricht,
 - zur Kontrolle von Wortschatz, Grammatik, Textverständnis
 - und Kombinationsgabe;
- 2) das Layout-medium zum
 - Abfassen und Schreiben,
 - Korrigieren und Verändern,

Gliedern und Gestalten;

- 3) das Spiele-medium
für Simulationen,
zum Problemlösen;
- 4) das Medium des raschen Zugriffs
bei interaktivem Audio und Video;
- 5) das Nachschlagemedium für
Thesauren,
mehrsprachige Wörterbücher,
Atlanten,
Lexika, z. B. das Oxford English Dictionary
(immer öfter mit CD-ROM-Laufwerk);
- 6) das defektive Medium, denn man kann
die Maschine überprüfen und so
Material und das eigene Wissen reaktivieren.

Das Sprachlabor ist der Pionier eines computergestützten Klassenzimmers. Ein Sprachlabor ist ein Unterrichtsraum, in dem man elektronische Geräte als Hilfsmittel benutzt. Das Übungsmaterial wird von einem Tonbandgerät im Lehrertisch aus an die Schülerplätze überspielt, wo die Lerner das Programm über eine Kopfhörer-Mikrofon-Kombination empfangen. Das vom Lehrerpult überspielte Übungsmaterial wird auf die sogenannte „Lehrerspur“ aufgezeichnet, die vom Lerner nicht gelöscht werden kann. So kann er jederzeit die Lehrerspur mit den Stimuli und den richtigen Lösungen zusammen mit seinen eigenen Leistungen auf der Schülerspur abhören. Die Schülerspur wird bei der Neuaufnahme gelöscht. Freudenstein (1975: 60) zeigt die Vorteile eines Sprachlabors: „Die Hör-Sprech-Situation unter der Leitung und Kontrolle des überwachenden und mithörenden Lehrers ist das

tragende Fundament aller schulischen Laborarbeit.“ „Im Prinzip ist somit eine vollständige Individualisierung der sprachlichen Arbeit möglich, da jeder Schüler sein eigenes Programm verwenden kann. Individualisierung heißt:

- 1) Der Schüler hat sein eigenes Programm.
- 2) Er kann seine Arbeitsgeschwindigkeit selbst steuern.
- 3) Er kann seine sprachliche Leistung überprüfen.
- 4) Er kann sie eventuell korrigieren und die Übung erneut durchführen.“ (Storch, 1999: 274-275)

Aus dem oben genannten Prinzip der Individualisierung entwickeln sich immer mehr Computerlernprogramme und Übungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht durch den Einsatz des Computers. Grüner/Hassert (2000) halten den Computer besonders wegen seiner vielfältigen Einsatzmöglichkeiten für ein vielversprechendes Medium, das es u. a. ermöglicht:

- 1) Unterrichtsmaterialien mit einer Textverarbeitung vorzubereiten,
- 2) ein Programm mit vorgegebenen Inhalten und Übungen zu bearbeiten,
- 3) Autorenprogramme mit eigenen Inhalten zu füllen, die für die jeweilige Unterrichtssituation und Lernergruppe relevant sind,
- 4) über E-Mail zu korrespondieren,
- 5) von den Lernenden multimediale Präsentationen erstellen zu lassen und sie im Internet zu veröffentlichen.

Im Sprachunterricht kann man mit Computern Texte schreiben und bearbeiten, so dass das Layout des Textes eine sehr hohe Qualität erreichen kann. Mit Textverarbeitungsprogrammen sind das Erstellen und das Bearbeiten von Texten sehr einfach. Die Lernenden können direkt am Computer in dem Textverarbeitungsprogramm über die Tastatur schreiben. Textverar-

bereitung mit Computern kann den Lehrenden zur schnellen und komfortablen Erstellung und Aktualisierung von Unterrichtsmaterialien dienen. Es kommt darauf an, dass die Lernenden sich aktiv mit der Fremdsprache auseinandersetzen und anschließend ein vorzeigbares Produkt in Händen halten können. Nach Grüner/Hassert (2000) könnte die Beschäftigung mit derartigen Programmen wiederum für die Lernenden der Bewusstmachung, dem Erarbeiten und Einüben sprachlicher Strukturen dienen. So können sie ihren Spracherwerb zu einem aktiveren und bewussteren Prozess gestalten.

Ein Computer mit multimedialer Ausstattung ist für eine regelmäßige Nutzung des Internets auf jeden Fall empfehlenswert, besonders wenn Sprachlehrer die Angebote des WWW mit Audio, Video- und Bildkomponenten nutzen wollen. Das Internet bildet ein weltweites Verbundnetz von vielen Millionen Computern, die über Leitungen fortwährend Daten austauschen. Es gibt keine Zentrale. An das Datennetz können alle Computer unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit angeschlossen werden, zumal der Datenaustausch nicht an ein bestimmtes Betriebssystem, wie z. B. Macintosh oder Windows, gebunden ist.

Das Internet funktioniert mit allen internetfähigen Computern. Sprachlehrer können die im Internet gefundenen Informationen auf den Computer laden und speichern auch ohne Internetverbindung auf dem Computer lesen oder weiterverarbeiten, damit sie später im Unterricht den Lernenden die neuen Informationen zeigen können. Nach Bayer (2000) setzt der Einsatz von Computer und Internet bei der Lehrkraft Fähigkeiten und Kenntnisse voraus, die nur in enger Verbindung von Fortbildungen, engagiertem Selbststudium und kontinuierlicher Übung zu erwerben sind. Dies ist ein zusätzlicher zeitlicher Aufwand, den viele Lehrer nicht aufzubringen bereit sind.

Für einen Einsatz im Fremdsprachenunterricht sollte jedoch ein solides Grundverständnis für Rechner- und Netzstrukturen vorhanden sein, damit beispielsweise Fehler erkannt oder Daten gesichert und geschützt werden können.

Die Einsatzmöglichkeiten von Lernsoftware im Unterricht sind vielfältig. Als Lernsoftware bezeichnet man Programme für den Computer, mit deren Hilfe Lernende sich autonom mit einem bestimmten Themenbereich vertraut machen können. Lernprogramme bieten im Vergleich zu Büchern eine Vielfalt zusätzlicher Möglichkeiten. Das heißt, dass man Bilder, Grafiken, Texte und Filme einbinden kann. Grüner/Hassert (2000: 154) meinen: „Da Computer Daten sehr schnell verarbeiten können und über eine hohe Speicherkapazität verfügen, kann computerbasiertes Unterrichtsmaterial entsprechend aufwendig strukturiert sein: Komplexe Verzweigungen innerhalb einzelner Programmteile sind möglich; multimediale Texte können den Lernenden differenzierte Informations-, Lern- und Lösungsmöglichkeiten anbieten, die jederzeit abrufbar sind; ein Lernprogramm kann so gestaltet werden, dass den Lernenden die Entscheidungsfreiheit über Lerninhalte, Übungstyp und Schwierigkeitsgrad überlassen wird.“ Der Computer ist damit ein besonders geeignetes Medium, das die Voraussetzung für komplexere Formen des interaktiven Arbeitens bieten kann.

3.1.3. Anwendung von Online-Multimedien

Das sogenannte Informationszeitalter basiert auf der Computertechnologie, Kommunikationstechnik und Mikroelektronik, mit der die Informationen der Erfahrungen und des Wissens schnell und effektiv digital erhoben, verarbeitet, gespeichert, übermittelt und abgerufen werden können. Die Informationen können als Daten, Texte, Töne, Sprachen, Bilder, Videos und an-

dere Informationsformen gespeichert werden. Wir wissen, dass der Fluss der Internetinformationen allmählich das Muster der Verbreitung des Wissens von modernen Menschen ändert. Hier unterteile ich die multimedialen Hilfsmittel in den beiden Kategorien E-Mail und Internetlernprogramme.

3.1.3.1. Nutzung der E-Mail

E-Mail, die elektronische Post, ist die populärste Kommunikationsform im Internet. Per E-Mail kann man in einer Sekunde einen Text von einem Computer an einen anderen via Netzverbindung schicken. Neben der Textfunktion kann man noch andere Dateien mit längeren Texten, Bildern, Tönen, Videos usw. im Anhang übermitteln. Die elektronische Post ermöglicht es, schnell wichtige Informationen an einen oder mehrere Empfänger zu übertragen. Der Empfänger erhält die Dateien und kann sie auf seinem Computer speichern und bearbeiten. E-Mail-Kontakte können auch im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts stattfinden.

Grüner/Hassert (2000: 91) verdeutlichen: „Der E-Mail-Dienst des Internets erleichtert besonders durch die Einfachheit, Geschwindigkeit und die geringen Kosten den Aufbau und die Pflege einer solchen Brieffreundschaft zwischen einzelnen Lernenden.“ Es gibt zahlreiche Projektberichte über Erfahrungen mit E-Mail-Tandems. Sie ermöglichen den Lernern eine wahre Kommunikation mit Muttersprachlern in dem Zielsprachenland und bieten ihnen so in ihrem eigenen Heimatland die Gelegenheit zum natürlichen Spracherwerb durch persönliche Kommunikation.

Donath (2000: 4) systematisiert die Untersuchungen von E-Mail-Projekten (Rautenhaus, 1993, Eck u. a., 1995) und macht deutlich, welche Qualitäten das Fremdsprachenlernen in einem solchen Rahmen hat:

- 1) motivierendes Sprachenlernen in einer realen Kommunikationssituation mit native speakers,
- 2) interkulturelles Lernen im fremdsprachlichen Diskurs,
- 3) Methodenlernen in der Zusammenarbeit mit anderen Schülerinnen und Schülern, auch in autonomen Lernprozessen,
- 4) Nutzung der Kommunikations- und Informationstechnologien in sinnvollen unterrichtlichen Anwendungen.

Beim E-Mail-Tandemlernen arbeiten zwei Sprachenlerner zusammen, die jeweils die Sprache des Partners lernen. Der Muttersprachler übernimmt dann jeweils die „Lehrerrolle“ und hilft seinem Tandem-Partner sprachlich weiter bzw. korrigiert ihn. Gute Erfahrungen existieren schon bei grenzüberschreitenden E-Mail-Tandemprojekten. Sie sind sowohl für individuelles Sprachenlernen sehr geeignet als auch bei Klassenpartnerschaften und bieten zudem den Vorteil, tatsächlich den Prozess des autonomen Lernens zu unterstützen. Sie stellen dem Lerner einen Tandempartner zur Verfügung, den sie jederzeit, also nicht auf einen bestimmten Zeitraum beschränkt, zu sprachlichen Problemen oder individuellen Lernschwierigkeiten befragen können.

Donath (2000: 11, 12) zeigt, dass die bisherigen Erfahrungen mit E-Mail-Projekten einen Fremdsprachenunterricht wie folgt ermöglichen: Ein aktueller

- 1) handlungsorientierter und kommunikativer,
- 2) realistischer,
- 3) projektorientierter,
- 4) fachübergreifender,
- 5) interkultureller

(Sprach-)Unterricht, in dem Sprachenlernen eingebettet ist in einen Lern- und Arbeitsprozess mit Kommunikations- und Informationstechnologien als sinnvoll eingesetzte Medien.

3.1.3.2. Online-Lernprogramme als Internet-Ressourcen

Es gibt eine sehr große Anzahl an Offline-Lernprogrammen, auch für das Fach „Deutsch als Fremdsprache“. Die meisten Lernprogramme müssen mit Computern ausgeführt werden und spielen bei der Einzelarbeit oder beim autonomen Lernen eine große Rolle. Ein Lernprogramm kann mit Texten, Bildern, Animationen und Videos informieren. Darüber hinaus gibt es für den Bereich Sprachlehre verschiedene computerunterstützte Lernprogramme, mit deren Hilfe Rechtschreibung und Grammatik erlernt und geübt werden können. In solch einem Lernprogramm werden Fragen gestellt und es wird auch zum Mitmachen aufgefordert. Inhaltlich und fachmethodisch wird der Lerner in einem Lernprogramm durch Lernschritte oder Lernlevel geführt und erreicht zum Abschluss des Programms einen gewissen Lernstand. Diese Programme sind in der Regel nicht auf bestimmte Lehrpläne der Lehrkräfte abgestimmt, sie können ebenso gut vom Lerner autonom genutzt werden.

Nach Mainka (2002: 29-35) unterscheidet man die Lernprogramme für den Einsatz des Unterrichts in fünf Typen:

- 1) „Drill-and-Practice“-Programme: Hierbei handelt es sich um Übungsprogramme, die darauf ausgerichtet sind, bereits vorhandenes Wissen einzuüben und zu vertiefen.
- 2) Tutorielle Programme: Diese sind darauf ausgerichtet, neue Inhalte eines Fachgebietes zu vermitteln und anschließend das neue Wissen zu festigen und zu überprüfen. Die Besonderheit tutorieller Programme ist

ihr Dialogcharakter und die Möglichkeit, flexibler auf die Eingaben des Lernenden zu reagieren. Der Lernende wird in seinem Lernprozess unterstützt, indem die Lernsoftware eine Wissensdiagnose durchführt.

- 3) Simulationsprogramme: Das Ziel dieser Programme ist es, dem Lerner Erfahrungen zu ermöglichen, die zwar der Realität entsprechen, in der Realität aber keine Konsequenzen haben. Diese Programme ermöglichen so die Simulation realer Systeme.
- 4) Elektronische Lernspiele: Lernspiele sind Spiele, die überwiegend dem Erreichen von eindeutigen und eng begrenzten Lernzielen dienen. Lernspiele haben auch ihren Platz beim Erwerb neuer Inhalte.
- 5) Nachschlagewerke: Eine der fächerübergreifenden Aufgaben des Deutschunterrichts ist die Qualifikation der Schüler zum kompetenten Umgang mit Nachschlagewerken. Diese Befähigung wird „Erkundungskompetenz“ genannt und hat zum Ziel, auf eine gezielte Informationssuche vorzubereiten.

Durch die Entwicklung der Computer- und Internettechnik hat sich die klassische Lernumgebung stark gewandelt. Der Spracherwerb findet nicht mehr nur im Klassenraum statt. Durch den Zugang zum Internet, der bei jedem Lerner üblich ist, ändert sich die Lerngewohnheit. In den letzten Jahren haben die Lerninstitutionen den Schwerpunkt der Modernisierung auf die Schaffung multimedialer Einrichtungen gelegt. „E-Learning“ ist ein moderner Zugang des Lernens.

Kern (2001: 19) weist darauf hin, dass „E-Learning ein Ansatz ist, der verschiedene Internet- und Web-Technologien nutzt, um Lernprozesse und Kompetenzentwicklungen zu ermöglichen, zu evozieren, zu fördern und oder zu moderieren. Mit den neuen netzbasierten Lernsystemen und

-architekturen kann Qualifizierung überall *'just in time'* in einem einheitlichen Qualitätsstandard geliefert werden.“ Mit diesem Kernkonzept der Entwicklung des e-Learnings verändert sich auch die Technik der Lernprogramme. Die Tendenz ist, dass Lernprogramme unmittelbar nach der Fertigstellung von ihren Entwicklern auf der Homepage im Internet veröffentlicht werden.

Willige/Rüb (2002: 8) erläutert die Nutzung der Online-Lernprogramme: „Mit computer- bzw. internetbasierten Lernprogrammen verbindet sich darüber hinaus vor allem der Gedanke einer Verschiebung der Zentrierung der Lernorganisation vom Lehrenden zum Lernenden, die durch das Medium (Hensge 2001: 16) bzw. durch die veränderten Möglichkeiten der Interaktion zwischen dem Lernprogramm (System) und den Lernenden unterstützt wird.“ Durch einen Aufbau des Internetportals steht aus der Sicht des Softwareentwicklers eine unabhängige und schnelle Online-Testumgebung bereit. Daneben wird es auf mehreren Veranstaltungen mit selbstständigen Übungen geplant. Selbstständiges Lernen mit dem Computer zur Wiederholung und zur Übung von Unterrichtsinhalten wird als eine sinnvolle multimediale Lernalternative eingestuft, mit der die Lerner im Computerzeitalter unterrichtsrelevante Inhalte auch unterrichtsbegleitend bearbeiten können. Lehrer und Lerner können im Internet authentisch Materialien und Lernprogramme für den Unterricht suchen. Das Internet kann leider mit der Informationsflut auch Verwirrung auslösen. Außerdem ist darauf zu achten, dass die im Internet angebotenen Informationen nicht immer zuverlässig sind.

3.2. Inhalt der Mediendidaktik

Medienpädagogik wird nach Kösel/Brunner (1970: 354) als ein besonderer Teil der Pädagogik wie folgt definiert: „Als Wissenschaft mit grundlegendem und systematischem Charakter untersucht die Medienpädagogik die Bedingungen, Grenzen, Voraussetzungen und das Wesen einer Erziehung zu den Medien und einer Erziehung durch die Medien.“ Baacke (1995: 173) definiert Ausgangspunkte für Medienpädagogik. Er stellt in seiner Untersuchung Frage, *„an welchen Stellen in die Interaktion von Medien und Menschen erziehend und bildend, lehrend und beratend, orientierend und informierend einzugreifen sei.“* Dabei haben medienpädagogische Reflexion und medienpädagogische Praxis zwei gemeinsame Ausgangspunkte: „Medien sind zum einen Bestandteil der Handlungs- und Erfahrungskontexte, in denen Menschen lernen und leben, sie sind weder ‘außerhalb’ oder ‘oberhalb’ oder gar ‘unterhalb’ der sozialen Interaktionswirklichkeit, sondern ihr Bestandteil. Zum anderen ist unbestreitbar, dass jede Art von Mediennutzung ein aktiver Vorgang ist – insofern, als auch beim Nutzer Selektions- und Wahrnehmungsvorgänge stattfinden, er also die Medienwirkung aktiv mit konstruiert. Medienpädagogik, die sich als Sozialwissenschaft versteht, geht aus von der Beobachtung und Interpretation gegebener oder sich entwickelnder Wirklichkeitskonstruktionen, wie sie die Medien einerseits anbieten, die Mediennutzer andererseits immer schon geleistet haben.“ (Baacke, 1995: 173)

3.2.1. Begriff der Mediendidaktik

Mediendidaktik ist ein Teilgebiet der Medienpädagogik, die laut Issing (1987: 24) *„als übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis“* verstanden wird. Darunter fallen:

- 1) die Mediendidaktik, die sich mit der Funktion und Bedeutung von Medien in Lehr- und Lernprozessen beschäftigt und in enger Beziehung zur allgemein Didaktik und den Fachdidaktiken steht,
- 2) die Medienerziehung, die auf den reflektierten Medienkonsum und kritischen Umgang mit Medienangeboten abzielt, und auch
- 3) die informations-, medien- oder kommunikationstechnische Bildung, die den kompetenten Umgang mit Technik vermitteln möchte und als Basisqualifikation für mediendidaktische und erzieherische Bemühungen aufgefasst werden kann.

Barsch (2006: 122) meint: „Mediendidaktik lässt sich definieren als praktische Wissenschaft, die auf empirischer Basis Modelle zur Ausbildung eines Könnens im Handlungsbereich ‘Medien’ entwickelt, erprobt, evaluiert und praktisch umsetzt.“ Lernende sollen Medien als Plattform nutzen, um eigene und gemeinsame informationelle und kommunikative Bedürfnisse wahrzunehmen. Dazu ist es nötig, (multi-)mediale Produkte verstehen, analysieren und produzieren zu können. Mediendidaktik richtet sich nicht nur auf Prozesse in der Schule, auch wenn die schulische Thematisierung von Medien einen zentralen Anwendungsfall bildet. Neben der Schule existieren Computerfreizeiten, Videoprojekte und zahlreiche außerschulische Bereiche, in denen ein kompetenter Umgang mit Medien didaktisch vermittelt wird.

Mediendidaktik nach Barsch (2006: 122) kann in einem engeren Sinne auch als „Theorie des Lehrens und Lernens von Medienhandeln im Unterricht und Mediensozialisation als zentralen Gegenstandsbereichen“ verstanden werden. Im Sinne von Unterrichtsmedien haben verschiedene Medien als technische Hilfsmittel für den Deutschunterricht schon immer eine große Rolle gespielt. Mit den neuen Medien sind durch Lehr- und Lernpro-

gramme und den computerunterstützten Unterricht weitere Möglichkeiten für das Lernen von Individuen und in Gruppen hinzugekommen. Gerade digitale Lernumgebungen fördern das selbstgesteuerte und das kooperative Lernen. Kommunikationsmittel wie E-Mail und Netz-Meeting eröffnen ganz neue Formen von Partnerschaften mit anderen Schulen und neue Kooperationsmöglichkeiten, die im Rahmen gemeinsamer Projekte eine Realisierung finden.

3.2.2. Die Entwicklung des computergestützten Fremdsprachenlernens

Auf Basis der Mediendidaktik wird nach Möglichkeiten gesucht, welche Multimedien im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, um die Effizienz des Spracherwerbs zu erhöhen. Dazu werden Untersuchungen durchgeführt, für welche praktischen Anwendungen die Multimedien für den Sprachunterricht geeignet sind. In dieser Arbeit werden die Bedeutung und die Wirkung des computergestützten Sprachunterrichts erforscht. Die Terminologie „computergestützter Fremdsprachenunterricht“ stammt aus dem englischen Terminus „CALL“ (Computer-Assisted Language Learning). Levy (1997) definiert CALL als *„die Suche und die Untersuchung nach den Anwendungsmöglichkeiten von Computern beim Sprachenlehren und -lernen.“*

Die Erörterung über die didaktischen Methoden im Fremdsprachenunterricht in der modernen Informations-Technologie-Umgebung ist eine neue Aufgabe für die Fremdsprachenlehrenden. Ihr Kernstück ist, wie die Lehrkräfte den gezielten Einsatz von computer- und internetgestützten Multimedien spezifisch und effektiv im Fremdsprachenunterricht verwenden können. Multimediale Technologie basiert auf den menschlichen Eigen-

schaften des Informationsaustausches. Bilder, Texte, Grafiken, Töne und andere Informationen werden integriert und verarbeitet, danach werden sie in der Form der Multimedien präsentiert, in der die Inhalte, Materialien, Informationen, Beispiele etc. auf dem Bildschirm angezeigt werden, um den Lehrkräften beim Unterricht zu helfen. Kerres (2001: 33) meint: „Als multimediale Lernumgebung werden planmäßig gestaltete Arrangements bezeichnet, in denen — auf Grundlage technischer Medien — möglichst lernförderliche Bedingungen geschaffen werden.“ Die Anwendung von Lernsoftware und Lernmaterialien im computergestützten Fremdsprachenunterricht kann den Lehrinhalt bereichern, dadurch werden die Lerner animiert und motiviert, weil die Lernsoftware und die Lernmaterialien viele sprachliche Themen anbieten können, die die Illustrationen und Texte statisch und dynamisch bzw. auditiv und visuell binden.

Diese vollständigen informativen Präsentationen bringen realistische Effekte in den Fremdsprachenunterricht. Die Lehrer können nach dem Unterrichtszweck unterschiedliche Lernsoftwares auswählen oder ihre eigenen multimedialen Lehrmaterialien erzeugen. Sie können die Lehrmaterialien umgehend in ein Datenportal hochladen und herunterladen. Mit der Internetfunktion des Hyperlinks können sie Töne, Bilder usw. im Fremdsprachenunterricht zur Präsentation verwenden. Da bieten sie den Lernern eine grafische, auditive und sprachliche interaktive Schnittstelle, mit der die Lerner flexibel und bequem die Möglichkeit bekommen, autonom und operativ zu lernen. Friedrich (2002: 12) sagt, dass selbstgesteuertes, lernerorientiertes Lernen und Üben sehr voraussetzungsvoll ist und von den Lernenden eine Vielzahl an Methodenkompetenzen in Form effektiver Lernstrategien erfordert. Der Grund dafür ist, dass während des Unterrichtsablaufs Sehen, Hören und Sprechen von Lehrenden als ein komplettes Unter-

richtsmittel dargestellt werden. So scheint der Lernprozess noch lebendiger und erhebt simultan den Lernerfolg und die Lernleistungen.

Computergestütztes Sprachenlernen ist sehr vielseitig und nutzt in großem Umfang die Multimediatechnik zum Training verschiedener Sprachfertigkeiten. Durch die Kommunikations- und Ressourcenfunktionalitäten des Internets hat CALL wichtige Impulse bekommen, die viele der traditionellen Probleme beseitigen bzw. reduzieren könnten (Aktualität, Authentizität, Zugang zu einem Muttersprachler, kooperatives Lernen u. a.). Ehlers (2002: 33) vertritt die Meinung, dass „die Lernerposition und die den Lerner beeinflussenden Kontextfaktoren in Maßnahmen zur Qualitätssicherung verstärkt berücksichtigt werden müssen. Ziel des Lerners ist es, beim Lernen einen Zuwachs an Handlungskompetenz zu erreichen. Das bedeutet, dass der primäre Qualitätsmaßstab der Zuwachs an Handlungskompetenz beim Lernenden ist und nicht – überspitzt formuliert – die Güte der Lernsoftware, prognostiv ermittelt anhand von Kriterienkatalogen.“

Ehlers meint auch, wichtig ist weiterhin, die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen zu unterstützen und zu fördern: Lernende sollen in die Lage versetzt werden, für sich selbst ihren eigenen Bildungsbedarf analysieren zu können, Ziele formulieren zu können und die Kompetenz besitzen, sich selbstständig Materialien und Inhalte zugänglich zu machen und zu erschließen. Dazu benötigen sie ein hohes Maß an Methodenkompetenz, wie auch die Fähigkeit, sich ihre Lerngelegenheiten selbst organisieren zu können. Es gibt zwei Ansichten, die die Entwicklungsphasen des computergestützten Unterrichts unterscheiden. Eine Strömung stammt von der historischen Ansicht und wird von Warschauer und Healey befürwortet, die andere betont die Funktion der Anwendung von Bax. Die erstere entsteht aus

der Perspektive der linguistischen Theorien und die letztere aus der pragmatischen. Zunächst werden die Eigenschaften des computergestützten Fremdsprachenunterrichts durch die Einführung seiner Entwicklung erläutert. Nach Warschauer (2000) wird CALL in drei Entwicklungsphasen unterteilt:

Tabelle 1: CALL-Entwicklungen: Drei Entwicklungsphasen des CALL
(Waschauer 2000)

Phasen	1970er-1980er: Strukturelle CALL	1980er-1990er: Kommunikative CALL	21. Jahrhundert: Integrative CALL
Technologie	Großrechner	PCs	Multimedien und Internet
Paradigm des Englischunterrichts	GÜM-Methode & Audiolinguale Methode	Kommunikativer Ansatz	Inhalt-basierte ESP/EAP
Ansicht der Sprache	strukturell (ein formelles und strukturiertes System)	kognitiv (ein mental-konstruiertes System)	sozial-kognitiv (entwickelt in der sozialen Interaktion)
Grundlegender Einsatz von Computern	Drill und Practice	kommunikative Übungen	authentischer Diskurs
Hauptziel	Genauigkeit	und Flüssigkeit	und Vermittlung

3.2.2.1. Behavioristisches computergestütztes Sprachenlernen

In den 60er Jahren entstand das Zeitalter der behavioristischen Lernpsychologie. Skinner befürwortet die „*Verbal-Behavior-Theorie*“. Er propagiert die Nutzung der „*Stimulus-Response*“-*Theorie* als Mechanismus des Sprachenlernens, das heißt, dass der Lerner durch die Wiederholung der Sprechübungen seine sprachlichen Handlungen verbessert. Mit dem Wachstum der Übungsfrist erreicht der Lerner Spracherfolg. Warschauer

und Healey (1998) betrachten die 60er und 70er Jahre als die erste Entwicklungsphase der Computertechnologie als Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode waren im Zeitraum von 1960 bis 1975 der Mainstream des Fremdsprachenunterrichts und der Lernumgebung. Die Lernaktivitäten sind Nachahmung, Gedächtnis, Wiederholung, Rezitation und Übungen zu den Sprachstrukturen oder zu den Dialogen. Computer als Hilfsmittel können den Lernern helfen, ihre sprachlichen Handlungen zu intensivieren. Computer im Sprachunterricht spielen eine zuverlässige Rolle als „Mechanischer Tutor“. Im Sprachunterricht führt der Lerner seine Aufgabe mit einem Großrechner wie PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) aus.

Als eine der ersten CALL-Anwendungen gilt PLATO. Das PLATO-System wird in erster Linie als Werkzeug des Grammatikunterrichts verwendet. Levy (1997: 15f) beschreibt die Funktionen von PLATO: „PLATO war nicht auf ein bestimmtes Fach festgelegt und wurde u. a. auch ausgiebig für die Vermittlung von Sprachen genutzt. Es erlaubte die Kommunikation unter den Nutzern und speicherte Benutzungsdaten für jeden Lernenden, die vom Lernenden selbst, seinen Lehrern und für wissenschaftliche Zwecke abgerufen werden konnten.“ Durch die Entwicklung der Computertechnik wird eine Reihe neuer Möglichkeiten der Sprachvermittlung im Unterricht geschaffen. Nach Levy (1997) und Hendricks/Bennion/Larson (1983) ist die Grundannahme der multimedialen Nutzung im computergestützten Fremdsprachenunterricht, dass für verschiedene Leistungsstufen unterschiedliche Präsentationsformen wie etwa die Präsentation des Lernziels, Regeln, Beispiele oder Übungen angemessen sind. Die Auswahl der Inhalte, der Präsentationsform und des Schwierigkeitsgrades bleibt den Lernenden überlassen, um ihnen zu ermöglichen, ihren eigenen Lernweg zu finden.

3.2.2.2. Kommunikatives computergestütztes Sprachenlernen

Die pragmatische Wende der 70er Jahre ließ das computerbasierte Sprachenlernen nicht unberührt. Ab ca. 1975 bis Anfang 1980 erschien ein neues Lernsystem. Kommunikatives computergestütztes Sprachenlernen wurde zu einem neuen Trend des Fremdsprachenunterrichts. In den 80er und 90er Jahren wurde der „Kommunikative Ansatz“ die Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik und -methodik. Die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung pragmatischer Ziele beim Erlernen von Fremdsprachen ergab sich aus den Entwicklungen im gesellschaftlich-politischen Bereich. Die Hauptforderung dieses Ansatzes bestand in einer Umstrukturierung der Sprachlernprogramme, die eine „authentischere Kommunikation“ der Lernenden, gemessen an realen Alltagssituationen, ermöglichen sollten. Neuner/Hunfeld (1993: 92) meinen, man lernt im kommunikativen Fremdsprachenunterricht die Sprache, „dass man mit Hilfe der Fremdsprache die Gesprächspartner verstehen, Radio- und Fernsehsendungen verfolgen und Zeitungen lernen kann.“ Die Förderung, die kommunikative Kompetenz und alle vier Sprachfertigkeiten zu entwickeln, wurde auf das Lernen mit dem Computer übertragen.

Warschauer/Healey (1998) sind der Meinung, der Vorteil des computergestützten Fremdsprachenunterrichts ist, die behavioristischen Lerntheorien aufzuheben und die kognitiven Theorien in den Fremdsprachenunterricht zu bringen. Beim Sprachenlernen sollen die individuellen und kreativen Lernprozesse mit „*Entdeckung*“, „*Formulierung*“ und „*Evolution*“ zusammengebracht werden. Daher ersetzen die von Lernern selbst gesteuerten Personal Computer die zentralgesteuerten Großrechner. Die Lernprogramme können unmittelbar auf dem Computer installiert werden. Hier wird eine lernerzentrierte Lernumgebung geschaffen, so dass Lerner

aktiv am Lernprozess mit Computern teilnehmen.

Im Verlauf der 70er Jahre hatten verschiedene Firmen Mikrocomputer auf den Markt gebracht. Zu Beginn der 80er Jahre waren sie bereits so weit verbreitet, dass die Entwicklung von CALL-Programmen für Personal Computer lohnend schien. Sie erlebten in der Folge einen Boom. Viele motivierte Lehrer begannen, eigene Lernsoftware zu programmieren. Unter lerntheoretischer Perspektive existiert die bisher nicht empirisch gestützte Hypothese von Weidenmann (2001: 457), dass „Hypertext den Lernenden dabei helfe, im Kopf semantische Netze aufzubauen und dadurch die Beweglichkeit des Denkens fördert.“ Als Hypertext bezeichnet man Texte, die mit Hilfe einer netzartigen Struktur von Objekten Informationen durch Hyperlinks zwischen Knoten (Wissenseinheiten) verknüpfen. Im Verlauf der 80er Jahre wurden verschiedene Hypertextsysteme entwickelt. Gegenüber dem behavioristischen CALL scheint ein deutlicher Vorteil des kommunikativen CALL in seiner wesentlich größeren Vielseitigkeit zu liegen.

3.2.2.3. Integriertes computergestütztes Sprachenlernen

Infolge der Innovation der Fremdsprachendidaktik verändert sich die Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Das Fremdsprachenlernen legt den Schwerpunkt nicht nur auf Authentizität und Pragmatik, sondern mittlerweile auch auf eine Richtlinie als kulturelles, soziales und historisches Kommunikationsmittel. Warschauer/Healey (1998) verdeutlichen, dass die Lehrenden, die den kommunikativen Ansatz im Sprachunterricht verwenden, ihren Sprachunterricht auch mit den sozial-kognitiven Perspektiven führen. Aufgrund dieser Unterrichtsmethode wird die Fremdsprache in der Lernumgebung mit der gesellschaftlichen Bedeutung beigebracht, damit die Lerner mit der Zielsprache kommunizieren können. Daher ist das inte-

grierte computergestützte Sprachenlernen nach der Weiterentwicklung der Computertechnologie in eine neue Phase gekommen. Diese jüngste und aktuelle Phase des CALL begann zum Ende der 80er Jahre und dauert bis zum heutigen Zeitpunkt an. Sie ist zum einen wesentlich durch die rasante Weiterentwicklung der Personal Computer-Komponenten, zum anderen jedoch in starkem Maße durch die kommunikativen und informativen Möglichkeiten des Internets gekennzeichnet.

Die prägende Entwicklung der 90er Jahre war auch im CALL-Bereich ohne Zweifel das Internet. Für die Nutzung des Internets wurden verschiedene Dienste wie E-Mail, Chatrooms, das World Wide Web oder Internettelefonie entwickelt. Da diese neue Technologie die Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Benutzern schafft und dadurch den Lernern das authentische und handlungsorientierte Sprachmittel bietet, ist sie auch für den Sprachunterricht geeignet. Diese Kommunikationsmöglichkeiten sind asynchron, wobei eine Einzelkommunikation ebenso wie eine Kommunikation in Gruppen möglich ist. Zudem besteht für den Bereich des DaF-Lernens erstmals durch die Nutzung des WWW die Möglichkeit einer schnellen, einfachen und kostengünstigen Beschaffung von authentischem Material in Form von Texten, Videosequenzen, Tondokumenten oder vielen anderen Lernmaterialien. Neben dem Zugang zu authentischen Texten bietet sich das WWW natürlich auch dafür an, Inhalte und Übungen zu präsentieren, die explizit für das Sprachenlernen geschaffen werden. Im WWW sind zahlreiche selbstkontrollierende Übungen für das autonome Sprachlernen zu finden, die meisten zu grammatischen Themen oder zum Wortschatz, aber auch Übungen zu anderen Bereichen, wie zum Beispiel zum Leseverständnis, sind anzutreffen. Kern/Warschauer (2000) sagen, dass Lerner beim integrierten computergestützten Fremdsprachenunterricht

die Möglichkeiten bekommen, ihre eigene Lernstrategie auszuwählen und zu entwickeln, was ihre Bereitschaft und Sprachfähigkeiten effektiv erhöht. In den letzten Jahren wurden viele Studien zur Anwendung der Multimedien und Internettechnik im Fremdsprachenunterricht durchgeführt, in denen die Charakteristika und Effizienz multimedialer Ansätze im Fremdsprachenunterricht diskutiert und kritisiert werden. Außer den aktuellen Literaturen zum Online-Sprachenlernen ist die Forschung über die didaktische Entwicklung im multimedialen Sprachunterricht noch sehr gering. Chun (2007) hat von 2001 bis 2006 zwei repräsentative Magazine über computergestützten Fremdsprachenunterricht, CALICO (Computer Assisted Language Instruction Consortium) und LL&T (Language Learning & Technology) recherchiert und eine Statistik aufgestellt:

Tabelle 2: Statistik von CALICO und LL&T

Themen	CALICO	LL&T	Insgesamt
Computer mediated Communication (CMC)	25	31	56
Web-based instruction	29	15	44
Syntax	13	3	16
Wortschatz/Lexik	4	11	15
Kultur/Landeskunde	2	12	14
Lesefertigkeit	3	10	13
Sprechfertigkeit	4	8	12
Schreibfertigkeit	1	11	12
Text	0	8	8
Hörfertigkeit	4	3	7
Gesamtsumme	85	112	197

Nach der Statistik aus der oberen Tabelle wird deutlich, dass insgesamt 56 Artikel in den beiden Magazinen über das Thema „Computer mediated Communication (CMC)“ in diesen fünf Jahren erschienen sind, d. h., CALL hat sich in dieser Zeit weiter im Bereich des CMC entwickelt. Hier nenne ich den aktuellen DaF-Unterricht an taiwanesischen Universitäten als Beispiel, in dem trotz der Integration von modernen multimedialen Lernmitteln im traditionellen Unterricht der Einsatz von Online-Lernprogrammen für autonomes Lernen gering ist. Es ist zu erforschen, in welcher Weise multimediale Lernmittel für die Bereiche Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in die Lernaktivitäten integriert werden können. In dieser Phase meint Fischer (2004), dass der Computer als eine Art „Tutor“ eingesetzt wird, der eine große Anzahl Websites anbietet, wodurch die Lerner viele Übungen zu sprachlichen Fertigkeiten bekommen und authentische Texte lesen können. Der Computer eröffnet eine völlig neue Dimension an Kommunikationsmöglichkeiten, wie z. B. E-Mail, Foren, Chatrooms, Videokonferenzen.

3.2.3. Mediendidaktische Ansätze

Kerres/Witt (2002: 1) meinen: „Die mediendidaktische Forschung ist geprägt durch Einzelprojekte, in denen die Möglichkeiten neuer Lernmedien erprobt werden. Zur theoretischen Begründung und Einordnung der Vorhaben werden in der Regel die lerntheoretischen Ansätze des Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus herangezogen.“ Die frühe Diskussion über den computergeprägten und programmierten Sprachunterricht war meistens durch die behavioristische Lerntheorie geprägt. Die ersten Versuche des computergestützten Lernens boten in jener Zeit neue Möglichkeiten mit Rechnern an, wodurch die Lerner direkt die Eingaben im „Dialogbetrieb“ verarbeiten konnten.

Baacke (1973) fokussiert die Mediendidaktik als Kommunikationsdidaktik, in der die kommunikative Kompetenz erhöht wird. Es soll eine Handlungskompetenz im Umgang und in Auseinandersetzung mit Medien vermittelt werden. Mit dieser neuen Form der interaktiv arbeitenden Systeme ergaben sich faszinierenden Möglichkeiten, Programme für „Dialoge zwischen Gerät und Sprachlerner“ zu entwickeln. Solche Programme sind darauf geprüft worden, inwieweit die Lerner durch Übung der „Dialoge“ bei anderen Anwendungsmöglichkeiten im Alltag zurecht kommen. Das ist in dem pädagogischen Bereich eine Herausforderung, die „Dialogfähigkeit“ in der „Mensch-Maschine- Interaktion“ zu eruieren.

Was sich u. a. in der Zeit verändert hat, ist die gesellschaftliche Akzeptanz der Computertechnik. In der Mediendidaktik ging man hiermit auf die Suche nach Konzepten, wie die Lerner durch den Einsatz des computergestützten Fremdsprachenunterrichts die Lehrzwecke und Lernziele erreichen. Solche Konzepte gehen auf die Wahrnehmung und Nutzung der Multimedien ein. Parallel zur Entfaltung der kommunikations- und handlungsorientierten Mediendidaktik hat die gesellschaftliche Bedeutung von Medien weiter zugenommen. Und der Computer fand Einzug in die privaten Haushalte. Speziell im Zusammenhang mit Lehren und Lernen mit neuen Medien bilden sich in der Mediendidaktik kognitivistische und konstruktivistische Positionen aus.

Barsch (2006: 99) meint: „Das Stimulus-Response-Modell sieht im Lernenden ein durch äußere Impulse steuerbares Objekt. Demgegenüber deuten kognitionstheoretische Ansätze Lernprozesse als selektive Aufnahme, Interpretation und Verarbeitung von Informationen durch ein aktives Individuum, das dabei durch seine Erfahrungen, Kenntnisse und sein Entwick-

lungsstadium geprägt ist.“ Die kognitivistisch-orientierte Mediendidaktik ist bestrebt, Lernprozesse zu unterstützen, so dass die Interaktion der Lernenden mit den Lernmaterialien optimal erfolgen kann. Kerres/Witt (2002: 9) konstatieren: „Der Konstruktivismus lieferte dazu einen passenden Theoried Hintergrund, indem er den Benutzer als aktiv konstruierendes Wesen im sozialen Kontext darstellte. Besonderes Anliegen war die Überwindung von trägem Wissen, d. h. Wissen, welches möglicherweise in einer Prüfung abrufbar ist, aber in realen Anforderungen nicht angewendet werden kann.“

Folgende Aussagen werden von Kerres/Witt (2002) nach einer typisch konstruktivistischen Auffassung des Lernens klassifiziert:

- 1) Lernen basiert auf der eigenständigen, aktiven Auseinandersetzung eines Individuums.
- 2) Lerninhalte sind in größere, sinnhafte Einheiten zu strukturieren, damit der Lernstoff im Zusammenhang erfasst werden kann.
- 3) Lernen geschieht in der aktiven Auseinandersetzung mit komplexen, authentischen Aufgabenstellungen.
- 4) Lernförderlich ist die Konfrontation mit verschiedenen Sichten eines Problems.
- 5) Lernen erfordert die Einbettung in einen sozialen Kontext und die Teilhabe an einer Gemeinschaft von Experten und Expertinnen.

Ein konstruktivistischer multimedial-didaktischer Ansatz betont die Auseinandersetzung der ganzheitlichen und übergreifenden Aufgaben. Der Unterschied zu den behavioristischen Konzepten ist, dass die analytisch-zergliedernde Aufbereitung und kleinschrittige Präsentation der Lerninhalte nicht angenommen werden. Darüber hinaus wird der soziale Be-

zug des Lernens betont. Kerres/Witt (2002: 10) deuten: „Lernen in Kooperation mit anderen, im unmittelbaren Kontakt zu Experten und Expertinnen, in einem Kontext, der realitätsnahe Erfahrungen ermöglicht. Die lehrende Instanz offeriert Lernangebote und unterstützt die Lernenden, aber nur so viel wie für den Lernfortschritt erforderlich.“

Mit der Hilfe multimedialer Einsätze im Fremdsprachenunterricht lassen sich konstruktivistische Prinzipien besonders gut umsetzen und erproben, z. B. die Authentizität im Klassenzimmer, das kooperative Lernen und die aktive Teilnahme in der virtuellen Lernumgebung. Deswegen erzielten laut Kerres/Witt (2002) die neuen technischen Entwicklungen im Multimedia-Sektor besondere Aufmerksamkeit, wie zum Beispiel:

- 1) Hypertext-/Hypermedia-Systeme, bei denen Lernende in nicht-linearen Medien – etwa im Internet – navigieren, dabei aktiv Informationen nach ihren Interessen wählen und so ihren eigenen Lernweg suchen,
- 2) fallbasierte Systeme, bei denen Lernende mit „authentischen“ Fälle aus der Praxis konfrontiert werden (z. B. Diagnosestellung in der Medizin, Entscheidungsfindung in der Betriebswirtschaft),
- 3) Computersimulationen, virtuelle Labore oder virtual reality-Anwendungen, bei denen Fertigkeiten im Umgang mit ab-/nachgebildeten Systemen erworben werden,
- 4) Ansätze der produktiven Medienarbeit, bei denen Lernende alleine oder in Gruppen Medien produzieren – etwa im Internet –, publizieren und zur Diskussion stellen,
- 5) kooperative Lernumgebungen, die auf Groupware oder ähnlichen Umgebungen basieren, bei denen Lernende gemeinsam an Lernaufgaben und Projekten arbeiten.

Der Pragmatismus bietet für die Mediendidaktik eine bessere Denkweise, mit der die Mediendidaktik auf einer anderen Ebene erprobt und untersucht werden kann. Der Pragmatismus bedeutet das Handeln, das Tun oder die Tätigkeit. Laut Kerres/Witt ist die zentrale Konsequenz der Mediendidaktik durch den Pragmatismus: „*Eine Situation bestimmt den Wert eines Mediums, und nicht das Medium selbst.*“ Das heißt, dass das Medium keinen Wert an sich hat, nur durch eine bestimmte Nutzung in bestimmten Kontexten und zu bestimmten Zielen entsteht die Bedeutung der Multimedien. Und der Pragmatismus verstärkt mit dieser Überlegung die Stellung der Multimedien im Fremdsprachenunterricht. John Dewey (1859-1952) geht davon aus, „wie die Theorie sich aus der Praxis heraus entwickelt, wie die Theorie in der Form von Hypothesen zeitweise eine gewisse Selbstständigkeit gegenüber der Praxis behauptet, um dann schließlich Teil der Praxis zu werden, sich dort zu bewähren und in der Praxis eine Leitfunktion zu übernehmen... Wenn immer möglich, beginnt der einzuschlagende Weg bei der Praxis und führt über die Theorie zur Praxis zurück.“ (Schäfer 1988: 5f)

Daher ist die Überlegung einer mediengestützten Lernumgebung unvermeidlich, wie sich die Lernleistungen bzw. Lerneffekte auf die Lernaktivitäten auswirken. Lerner sollen dadurch ihre Sprachfertigkeiten entwickeln, wie sie Handlungen zur Problemlösung führen. Sie müssen lernen, die Konsequenzen von Handlungen zu antizipieren und neue Erfahrungen mit früheren Erfahrungen in Verbindung bringen. Die Perspektive des Pragmatismus wirkt sich nach Kerres/Witt (2002) bei Multimediendidaktik aus, dass Lernziele und -mittel immer jeweils von der aktuellen Lernsituation aus zu denken und von hier in Beziehung zueinander zu sehen sind. Mediendidaktik ist darauf auszurichten, Bildungsanliegen und -probleme zu lösen und nicht auf die sich ständig ändernden, kurzfristigen Qualifikati-

onsanforderungen der Gesellschaft zu reagieren. Mit der Berücksichtigung der Überlegungen gewinnt die Mediendidaktik eine Möglichkeit, Kriterien für die Frage der Lehrinhalte und -ziele bei der Unterrichtsplanung zu formulieren.

Der Einsatz neuer Medien für Prozesse des Lehrens und Lernens im DaF-Unterricht sollte nicht euphorisch begrüßt, sondern differenziert betrachtet werden. Verschiedene Medien als technische Hilfsmittel für den Deutschunterricht im Sinne von Unterrichtsmedien haben schon immer eine große Rolle gespielt. Barsch (2006: 176) verdeutlicht, dass „Medien schließlich als Gegenstand, als Mittel der Interaktion und auch als technisches Hilfsmittel Bestandteile eines fächerübergreifenden Unterrichts werden können.“ Gegenwärtige Initiativen zu einem computergestützten Fremdsprachenerwerb scheiterten häufig wegen der Diskrepanzen zwischen den hohen Erwartungen und den im Vergleich dazu enttäuschenden Ergebnissen. Die Erziehung zum aktiven Umgang mit Medien findet sich sowohl in einer auf die Vermittlung von Medienkompetenzen setzenden handlungsorientierten Mediendidaktik als auch im Rahmen einer eher funktionalen Medienerziehung, die auf Unterrichtsmedien und Lernmaterialien ausgerichtet ist.

3.3. Unterrichtsplanung des computer- und internetgestützten Klassenzimmers im DaF-Bereich

In der Überlegung einer Unterrichtsplanung im Rahmen meines Forschungsprozesses im DaF-Unterricht ist es wichtig, eine geeignete Lernplattform zu entwickeln und Lernaktivitäten in den Veranstaltungen zu planen, weil solch eine Lernplattform den Lehrkräften eine Vielzahl von

internetbasierten interaktiven Kommunikationsmitteln und Lernprogrammen anbietet, damit diese Werkzeuge beim Lehr- und Lernprozess während und nach dem Unterricht unterstützend wirken können.

3.3.1. Hybriddidaktik

In der Unterrichtsplanung eines integrierten Fremdsprachenunterrichts sollte die Hybriddidaktik (*Blended Learning*) angewendet werden. Hybriddidaktik ist eine Lehrmethodik, die die Mediendidaktik und klassische Fremdsprachendidaktik verbindet sowie die traditionelle Lernumgebung mit der Internetlernplattform kombiniert, um den Sprachunterricht durchzuführen. Eine Lernplattform ist nun für den computergestützten Fremdsprachenunterricht nötig, weil die Nutzung einer internetbasierten Lernplattform eine effektive Lernumgebung ermöglicht. Die Gründe dafür sind:

- 1) Die Verwendung einer internetbasierten Lernplattform kann eine Lernumgebung schaffen, die zeit- und raum-unabhängig ist.
- 2) Eine Vielzahl der Sprachlehrkräfte ist noch nicht in der Lage, selbst eine Website einzurichten.

Im optimalen Fall erstellen die Lehrenden ihre Internetseiten selbst, um sie mit zielgerichteten Lerninhalten zu füllen und auf einem aktuellen Stand zu halten. In der Regel sollte eine internetbasierte Lernplattform folgende Inhalte umfassen:

- 1) Interaktive und synchrone Kommunikationsmittel, wie z. B. Chatrooms,
- 2) interaktive und nicht-synchrone Kommunikationsmittel, wie z. B. E-Mail und Diskussionsforen.
- 3) von Lehrkräften durchgeführte und nicht-synchrone Kommunikationsmittel, wie z. B. RSS-Newsletter,
- 4) Lernplattformen, wie z. B. Portale, auf denen die digitalen Dateien über

die Lernmaterialien, Handouts, Lernplanung und öffentliche Bekanntmachung etc. hochzuladen und abzurufen sind,

- 5) Lernprogramme sowie Testprogramme mit Multiple Choice und Richtig-Falsch-Aufgaben usw.

Da einige Institutionen nicht ihre eigenen internetbasierten Lernplattformen anbieten, können die Lehrkräfte bereits im Internet bestehende Lernplattformen nutzen. In den letzten Jahren stehen immer mehr Lernplattformen im Internet zur Verfügung. Sind die Unterrichtsvorbereitungen abgeschlossen, kann die Einbindung der Multimedien in den Unterrichtsablauf in medias res in einer ersten großen Übersicht wie folgt gestaltet werden (siehe Tabelle 3). Mischformen zwischen Lernmethoden und Fremdsprachendidaktiken sind selbstverständlich möglich (siehe Tabelle 4), werden jedoch zunächst nicht gesondert aufgeführt:

Tabelle 3: Didaktisches Lehren und Lehrübungen

Durchführung	Unterricht gemäß Lehrplan, jedoch flexibel gestaltet, d. h. unter Berücksichtigung aktueller Bedürfnisse und Notwendigkeiten, sozial kommunikativ, pädagogenkonzentriert
Funktion	Informations-/Wissensvermittlung, unmittelbare Korrekturen, Feedback
Beispiele	Aussprache- und Vokabelübungen, Hörübungen, Darstellung grafischer Informationen sowie dialogische Übungen
Vorteile	Instruktive, kommunikative, flexible Unterrichtsmethode
Anmerkungen	direkte Erfolgskontrolle durch Nachfragen möglich, authentisch-atmosphärischer, verbal zentrierter Unterrichtsverlauf

Tabelle 4: Computersimuliertes Lehren und Lernprogramme

Durchführung	interaktives Lernen (pro Student ein Computer), Lernprogramme, Computersimulationen
Funktion	Informations-/Wissensvermittlung, computergesteuerte Erfolgskontrolle
Beispiele	Buchstabenübungen, Lückenübungen, Multiple-Choice usw.
Vorteile	Zwang zu Aufmerksamkeit und Konzentration, Spiele oft motivationsfördernd, ggf. Wettbewerbscharakter bei Ergebnispräsentation, wiederholbares Programm, kostengünstig
Anmerkungen	möglicherweise asoziales Lernklima (Mensch zu Maschine)

Alle vorgestellten Unterrichtsmodelle haben eigene Stärken und Schwächen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie den Spracherwerb der Sprachlerner erleichtern sollen. Da Lernerfolg oft von der Lernmotivation abhängt, ist im Allgemeinen einem motivationsfördernden, hinsichtlich der Präsentation des Lernstoffs vielschichtigen Unterrichtsablauf der Vorzug zu gewähren. Hier spielt multimedial vermittelter Unterricht seine Stärken aus. Dies ist Grund genug, sich mit dem Phänomen Multimedia im DaF-Unterricht eingehender zu beschäftigen, zumal, wie eingangs erwähnt, bislang keine wissenschaftlich umfassende Sekundärliteratur im Hinblick auf DaF-Unterricht in Taiwan verfügbar ist.

3.3.1.1. Didaktische Überlegung des sprachlichen Inputs

Im Bereich des sprachlichen Inputs spielt die Lesefähigkeit eine wichtige Rolle. Um die gelernte Sprache zu verstehen und zu beherrschen, wird die Lesefähigkeit in der ersten Lernphase immer betont. Griebhaber (2009) deutet, dass Lesen eine hochkomplexe Angelegenheit ist, die verschiedene

psychische Prozesse umfasst. Der entwickelte Leseprozess ist ein Analyse-Synthese-Prozess der interpretativen Umsetzung von Zeichen(ketten) in Information.“ Diese Sinn-Rekonstruktion ist ein komplexer neurophysiologischer Vorgang. Auch in unserer Muttersprache hätten wir sicher einige Schwierigkeiten, alles von anderen genau zu verstehen.

Hörszenen aus dem Alltag haben oft sehr spezifische Eigenarten: Sprachketten und Geräusche überlagern sich, vermischen sich, die Sätze, die man hört, werden gestört und abgebrochen. Wir verstehen nur in etwa, aber wir können erraten, worum es geht usw. Hören bezeichnet einen Hörstil, bei dem die zentralen Informationen eines Textes verstanden werden müssen, der sogenannte „rote Faden“ (Dahlhaus 2001). Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Übungen zum Hörverstehen zu systematisieren. Da sind zum einen die Hörtexte. Diese können wir z. B. nach Themen oder Textsorten (monologisch, dialogisch usw.) sortieren.

Wir können sie auch unter dem Gesichtspunkt der Authentizität betrachten, also nach authentisch, nicht authentisch (d. h. für den Unterricht bearbeitet.) Es ist für Deutschlerner immer schwierig, wenn die Hörtexte mit schnellem Tempo oder verschiedenen Dialekten gesprochen werden. Die Hörtexte aus für Lerner geeigneten Lehrwerken werden meistens langsamer gesprochen. Im Unterricht haben die Lerner genug Zeit, Hörübungen zu machen und durch Wiederholung der Übungen können die Lerner das Lernziel erreichen. Aus diesem Grund habe ich mir überlegt, welche Alternative die Lehrkraft nutzen könnte, um die Hörfähigkeit der Lerner früher und effektiver zu trainieren. Die Lerner könnten mit der Hilfe der Multimedien bzw. mit einer aktiven Software in kürzerer Zeit die Hörfertigkeit verbessern.

3.3.1.2. Didaktische Überlegung des sprachlichen Outputs

Schreiben ist eng mit der Entwicklung unseres Denkens und mit Ordnungsprinzipien verknüpft. Schreiben hilft uns, unsere noch unsystematischen „chaotischen Gedanken“ zu ordnen und zu strukturieren. Das Schreiben in der Fremdsprache entwickelt sich ja nicht nur aufgrund spezieller Schreibübungen, sondern – gerade im Anfangsstadium – auch ganz „natürlich“ parallel zur Entwicklung des Sprechens und parallel mit Vermittlung und Einüben der Grammatikregeln. Das Schreiben entwickelt sich vor allem aber auch durch häufiges Lesen fremdsprachiger Texte in Lehrwerken und zusätzlichen authentischen Materialien. Dabei entwickelt der Deutschlerner kontinuierlich ein „Gefühl“ für die Struktur deutscher Sätze und Texte. Dieses „Gefühl“ kann durch entsprechende Hinweise und Übungen zu „Wissen“ werden, das beim Schreiben bewusst eingesetzt werden kann. Deshalb sollte man nicht darauf verzichten, schon so früh wie möglich einfache Textstrukturen bewusst zu machen. (vgl. Kast, 1999)

Beinahe in allen Äußerungen der Lerner werden die Schwierigkeiten beim Sprechen darauf zurückgeführt, dass die Wörter fehlen. Man sucht krampfhaft nach einem Synonym, nach einer Umschreibung (die oft viel schwieriger ist) und muss u. U. die Konstruktion neu beginnen. Man kann wohl sagen, dass spontanes flüssiges Sprechen durch nichts so sehr behindert wird wie durch das Ringen um ein Wort, das man unbedingt braucht, um seine Gedanken in eine sprachliche Form zu überführen. Der Sprecher steht immer unter Zeitdruck. Flüssigkeit des Sprechens ist eines der wichtigsten „Lernziele“ des Sprechunterrichts.

Grießhaber (2009) deutet, „eine wesentliche Hilfe bei der Bewältigung der Probleme beim L2-Erzählen können die Hörer leisten. Gerade in sehr frühen L2-Erwerbsstadien ist der Erzähler auf aktive Hilfe durch kompetente Hörer angewiesen. In solchen Fällen sind die (...) passiven Verhaltensweisen der Lehrperson nicht nur nicht produktiv, sondern sogar lernbehindernd.“ Aus diesem Grund ist meine Überlegung, wie die multimediale Hilfe in den Lernprozess eingesetzt werden kann, damit die Lerner bei der Sprechfertigkeit Schritt für Schritt vorankommen könnten.

Aus eigener Erfahrung als Lehrkraft suche ich Möglichkeiten, wie der Einsatz von Multimedia im DaF-Unterricht Input- und Outputleistungssystem über mehrere gleichzeitig in Anspruch genommene Sinneskanäle stimulieren und den Lerner zu kognitiven Höchstleistungen anregen kann. Zentralorgan der in diesem Sinne eingesetzten Medien ist der internetgestützte Computer. Er steht, wie oben erwähnt, auch im Dienste der Unterrichtsvorbereitung; z. B. kann er für die Materialbeschaffung und -bündelung sowie den Informationsaustausch mit anderen Lehrenden eingesetzt werden oder er hält als „Kummerkasten“ her, falls Lerner nach dem Unterricht noch dringende Fragen stellen möchten.

Die folgenden Leitfragen (siehe Tabelle 5) laut Kerres/Kalz (2003: 6) können Lehrende bei der Unterrichtsplanung an ein konkretes Vorhaben stellen, um zu prüfen, ob zentrale Kriterien aus Sicht der verschiedenen Perspektiven Berücksichtigung finden. Ähnliche Ansätze für den Bereich klassischer Medien liegen u. a. vor von Tulodziecki (1975) und Dichanz (1976).

Tabelle 5: Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse

Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse
<p>1. Soll Wissen über Funktionen und Aufbau digitaler Medien und Netze und/oder (Probleme der) Inhalte sowie Fertigkeiten im Umgang mit diesen vermittelt werden? Wenn ja, welche?</p> <ul style="list-style-type: none">● Werden möglichst generische Fertigkeiten und grundlegende Abläufe statt spezieller Softwaremerkmale vermittelt?● Wird ein systematisches Vorgehen statt Versuch-und-Irrtum geübt?● Werden die Schüler/innen angeleitet, das eigene Vorgehen zu verbalisieren und zu bewerten?● Wird der Umgang mit Fehlern geübt und reflektiert?● Werden die Schüler/innen angeleitet, die medialen Botschaften zu reflektieren und zu bewerten?
<p>2. Steht die Nutzung digitaler Medien und Netze zur Vermittlung fachlicher Inhalte im Vordergrund? Wie werden welche Lehrinhalte und -ziele durch den Einsatz des Mediums unterstützt?</p> <ul style="list-style-type: none">● Verfügen die Schüler/innen über die Voraussetzungen im Sinne von (1)? Wie hoch ist der zeitliche Aufwand der Vorarbeiten/der Vorbereitung der Lernenden, bis die eigentlich fachlichen Inhalte thematisiert werden können (Aussuchen eines Raumes, Erläuterungen einer Software etc.)?● Vorgefertigte Medien: Ist das Medium in der Lage, einen abstrakten Sachverhalt zu veranschaulichen?● Vorgefertigte Medien: Hilft das Medium bei der Strukturierung komplexer Sachverhalte?● Vorgefertigte Medien: Regt das Medium zu eigenen oder kooperativen Aktivitäten an?● Kommunikationswerkzeug: Unterstützt das Medium zwischenmenschliche

<p>Kommunikation im Sinne eines wechselseitigen Dialogs und persönlichen Austauschs?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kooperationswerkzeug: Wird das Medium genutzt, um gemeinsam mit anderen etwas zu erzeugen oder zu bearbeiten?
<p>3. Wird der Aufbau von Medienkompetenz angestrebt? Wenn ja, verfügen die Schüler/innen über die Voraussetzungen im Sinne von (1)?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Werden die Schüler/innen angeleitet, ihren Umgang mit Medien zu analysieren und zu reflektieren? ● Werden die Schüler/innen angeleitet, ihre Informationsbedürfnisse zu artikulieren und entsprechende Strategien anzuwenden? ● Werden Medienprodukte im Hinblick auf inhaltliche, formale und/oder ästhetische Kriterien analysiert? ● Werden die gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion, Distribution und Wirkung von Medien thematisiert? ● Werden die Schüler/innen angeleitet, eigene Gefühle, Meinungen oder Interessen mithilfe von Multimedien zu artikulieren?

In der Unterrichtsplanung sollten unabhängige und systematische Übungseinheiten gestaltet werden. Jede Einheit enthält lernergeeignete Lernaktivitäten im akustischen, grammatischen und dialogischen Bereich, um die vier Sprachfertigkeiten von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben zu trainieren. Der Unterrichtsablauf betont drei wichtige Lernfaktoren — interpretative/rezeptive Aktivitäten, präsentative/produktive Aktivitäten und interaktive/kommunikative Aktivitäten. Das Ziel besteht darin, dass die Lerner in der hybriddidaktischen Lernumgebung ihre Sprachfertigkeiten entwickeln können.

3.3.2. Medienentscheidung

Zentraler Gegenstand eines mediendidaktischen Sprachunterrichts ist Medienentscheidung in der Unterrichtsplanung, das heißt die Fragestellung, ob der multimediale Einsatz im Sprachunterricht didaktisch sinnvoll ist. Lehrkräfte sollen reflektieren, was den Lerner und die Qualität von Medien in Lehr- und Lernprozessen ausmachen. Nach Kerres/Kalz (2003: 3) sollte „der Einsatz von Medien nicht unbegründet erfolgen, sondern in der Unterrichtsplanung einen eigenständigen Stellenwert erlangen. D. h. Lehrpersonen sollten in der Lage sein, in der Planung von Unterricht anzugeben, warum sie ein Medium in bestimmter Weise vorsehen.“ Dieser Aspekt eines mediendidaktischen Sprachunterrichts soll im Folgenden näher erläutert werden, denn die Begründung für den multimedialen Einsatz im Fremdsprachenunterricht ist nicht so deutlich, wie es scheint.

Kerres/Kalz (2003: 3) stellen die Ausgangsfrage, „*warum eigentlich (digitale) Medien im Unterricht Einsatz finden sollten?*“, um die Bedeutung der Anwendung multimedialer Einsätze in der Lehrplanung zu deuten. Sie meinen: „Das oft gehörte Argument, durch den Einsatz von Computern ‘Medienkompetenz’ vermitteln zu wollen, ist zu einer kaum hinterfragten Selbstverständlichkeit geworden, bei der unklar ist, was damit wirklich gemeint sein soll.“ Daher ergibt sich nach Kos/Schaale (2001: 3) für die Lerninstitutionen die Aufgabe,

- 1) die heranwachsende Generation bei der Herausbildung von Kompetenz, Urteilsfähigkeit und verantwortungsvollem Umgang mit den neuen Medien zu fördern;
- 2) sich auf die veränderten Bedingungen für Lehren und Lernen mittels neuer Medien einzustellen und diese Prozesse aktiv mitzugestalten;
- 3) die neuen Medien für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zu

nutzen, die einen hohen Grad aktiver und kreativer Betätigung aufweisen.

Die Voraussetzungen multimedialer Einrichtungen sind zu gewährleisten, damit die Lehrkräfte mit der passenden Lehrplanung das Lernziel schaffen können. In meiner Unterrichtsplanung werden zwei technische Voraussetzungen für den computer- und internetgestützten Sprachunterricht geschaffen:

- 1) Technisches Umfeld: Die primäre Forderung des integrativen internetgestützten DaF-Unterrichts ist es, eine mit dem Internet verbundene Lernumgebung zu schaffen. Das Breitbandnetzwerk verbindet die Computer (PCs oder Notebooks) zwischen Lehrenden und Lernenden. Die grundlegende Computerhardware enthält Bildschirm, Tastatur, Maus, Mikrofon, Lautsprecher, Webcam.
- 2) Lehrer- und lernergeeignete Technik: Die Lehrenden und Lernenden sollen die Grundkenntnisse über die Computer- und Internetnutzung beherrschen, z. B. Verwendung von Maus, Tastatur, Mikrofon und anderer Ausrüstungen, Nutzung der geeigneten Computerlernprogramme, Speicherung, Kopieren, Hochladen und Herunterladen sowie Senden und Empfangen von E-Mails und Beifügen von Dateien als Anhang an die E-Mail.

Im Folgenden (siehe Tabelle 6) stelle ich skizzenhaft vor, welche derzeitigen Einrichtungen des E-learning-Systems in taiwanesischen Universitäten im Fachbereich DaF vorherrschen.

Tabelle 6: Einrichtungen des E-learning-Systems in taiwanesischen Universitäten

Benennung	Zweck
Rechenzentrum	den Unterricht multimedial durch Intra- und Internet gestalten
Sprachlabor	durch audiovisuelle Vorrichtungen (z. B. Projektoren, DVD-Player, VCD-Player) Hör- und Sprechfähigkeiten einüben/sublimieren
Lesesaal	mittels DVD-Player, CD-Player, Fernseher und Lektüre interkulturelle Informationen (Nachrichten) anbieten
Klassenzimmer	Einsatz der Medien zu Zwecken des Übens von Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben

Ausgehend vom oben dargestellten Ist-Zustand erfolgt hier nun im Überblick die derzeitige Planung (siehe Tabelle 7), wie E-Learning die Unterrichtsgestaltung im Fremdsprachenunterricht verändert. Als Übertragungsmedien für den Lernstoff bzw. Informationskanal werden folgende eingesetzt:

Tabelle 7: Die Planung der Unterrichtsgestaltung

Benennung	Zweck
E-Learning-Sprachlabor	Durch Overhead-Projektoren, Visualizer, Fernseher und Computer Zugriff auf die Lernmaterialien. Im Sprachlabor koordiniert der Sprachlehrer die Computerabläufe.
Multimediales Klassenzimmer	Anbieten einer Online-Sprachtestsoftware für den Lernenden zum Zwecke des Selbststudiums nach dem Unterricht.
Funk-Lan-versorgtes Universitätsviertel	Ortsungebundenes Lernen und Kommunizieren mit eigenen WLAN-fähigen Laptops.

3.3.3. Richtlinien der Lehrplanung

Oberstes Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts ist die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache. Im Sprachentwicklungsprozess ist es der beste Fall, dass die Lerner durch eine integrierte Vorgehensweise ihre Sprachkenntnisse entwickeln. Eine Sprache besteht aus drei wichtigen Elementen: Wortschatz, Grammatik und Kulturkenntnisse. Ein wichtiges Leitprinzip in der Lehrplanung ist darin zu sehen, dass die Vermittlung des Wortschatzes, der Grammatik und der Kulturkenntnisse angemessen mit verschiedenen didaktischen Ansätzen verbunden ist. Es kann nicht geleugnet werden, dass die drei sprachlichen Elemente eine wichtige Rolle im DaF-Unterricht spielen. Dem situativen Fremdsprachenunterricht wird in den letzten Jahren große Bedeutung beigemessen, um die Lerner in die Lage zu versetzen, realitätsnahe Kommunikationsanwendungen zu erlernen.

Die DaF-Lehrkräfte, vor allem in nicht-deutschsprachigen Ländern wie in Taiwan, sollen in der Lage sein, die Vermittlung des Wortschatzes und von Grammatikregeln mit praktischen Sprachanwendungen, wie z. B. die vier Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben), in den Sprachunterricht zu integrieren. Deshalb brauchen die taiwanesischen DaF-Lehrer effektive Richtlinien als Grundlage und Referenz, wenn sie mit den hybriddidaktischen Ansätzen (Kombination aus traditionellem Klassenzimmer mit einer computer- und internetgestützten Lernumgebung) die sprachlichen Fähigkeiten der Lerner erhöhen wollen. Die Richtlinien einer Lehrplanung sollen sicherstellen, dass die Lernziele, Lerninhalte, die Methodik und die Didaktik dem Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts entsprechen. Die Lehrplanung enthält:

- 1) die Zielsetzung, fließende Sprachfertigkeiten zu kultivieren,
- 2) das Sprachlernen als Hauptziel,
- 3) das inhaltsorientierte Lernen,
- 4) das autonome Lernen,
- 5) das interaktive Lernen sowie
- 6) durch die Verwendung der Sprache die Sprachkenntnisse zu entwickeln.

Die Lehrplanung des integrierten und internetgestützten Fremdsprachenunterrichts ist komplexer und anspruchsvoller als das nach wie vor sehr beliebte E-Learning-Programm oder der klassische Sprachunterricht, da er beide Arten der Unterrichtsumgebung enthält. Der Ablauf der Unterrichtsplanung ist folgender:

- 1) Bestimmung der Lernziele.
- 2) Angepasste Lernmaterialien, die der Zielsetzung des DaF-Unterrichts entsprechen.
- 3) Ermittlung der verfügbaren Hardware- und Softwareausstattungen und -Ressourcen in der Lernumgebung.
- 4) Integration der Klassenzimmer und Internetressourcen im DaF-Unterricht.
- 5) Verwendung der vorhandenen Lernplattform und der synchronen und nicht-synchronen Kommunikationsmittel im Internet.
- 6) Auswahl der passenden Lernsoftware für autonomes Lernen.
- 7) Planung der Lernaktivitäten für Einzel- oder Gruppenarbeit mittels ausgewählter und geeigneter Software und Hardwareausstattung

Auf diese Weise können die Lerner im Unterricht oder nach dem Unterricht mit der computergestützten Lernumgebung ihre kommunikative Kompetenz in der deutschen Sprache entwickeln.

3.3.4. Zielsetzung und Erwartung des computergestützten DaF-Unterrichts

Um den Sprachlernerfolg zu erhöhen, haben sich die taiwanesischen Universitäten und die Lehrenden zum Ziel gesetzt, dahingehend bildend auf die Lernenden einzuwirken, dass diese neben den zu erwerbenden Sprachkenntnissen auch ihre individuelle Lernfertigkeit heranbilden bzw. individualspezifisch optimieren. Der unterstützende Einsatz von Multimedia im DaF-Unterricht ist in der Lage, räumlich-zeitliche Barrieren zu überwinden: Taiwanische Studenten können durch Videoübertragungen und Videokonferenzen zeitgleich mit Kommilitonen in Deutschland kommunizieren, unter Berücksichtigung des schmalen Zeitfensters durch die verschiedenen Zeitzonen Bild- und Textnachrichten (aufgezeichnet oder in Echtzeit) senden und empfangen etc. Vorrangiges Ziel des Einsatzes von Multimedia im Fachbereich DaF ist es, die kommunikativen Fähigkeiten und das landeskundliche Vorwissen der Sprachschüler in der für sie fremden Sprache zu optimieren. Messbar ist dieses Lernziel und seine Variablen: Begreifen, Behalten und Benutzen von Sprachregeln und Konventionen, z. B. durch eine quantitative Erhebung.

So entstand die Idee, in mehreren universitären Klassen, in denen ich als DaF-Lehrer in Taiwan unterrichtete, nach Ablauf einer noch festzulegenden Frist eine empirische Studie an zwei Gruppen durchzuführen - bei der einen im Anschluss an eine multimedial unterstützte Unterrichtsgestaltung mit von mir entwickelten Lernprogrammen und bei der anderen nach einem im herkömmlichen Sinn gestalteten Unterricht. Mit Hilfe eines Statistikprogramms lassen sich so die erhaltenen Ergebnisse auswerten und im Anschluss daran eine Tendenz herausarbeiten, welche Unterrichtsgestaltung die besseren Lernergebnisse zur Folge hat. Darzulegen, wie und in wel-

chem Umfang (bezogen auf Lerneffektivität) die Verwendung oder der Verzicht von multimedialen Hilfsmitteln an taiwanesischen Universitäten auf den Spracherwerb und die Lernbereitschaft von DaF-Studierenden Einfluss nimmt, ist Ziel meiner Arbeit. Im nächsten Kapitel stelle ich mein Forschungsprojekt, das im WS 2007/08 und im SS 2008 durchgeführt wurde, vor.

4. Empirische Etappen des Forschungsprozesses

Die Durchführung meines empirischen Projekts basiert auf dem DaF-Unterricht der Zielgruppe. Ziel, Inhalt und Didaktik der Projektveranstaltungen haben in der Auseinandersetzung mit den Teilnehmern immer wieder Änderungen erfahren. In meinen selbstständig erarbeiteten eng umschriebenen Umfragen sollten die praktischen Erfahrungen der Teilnehmer des Forschungsprojekts anhand einer ausgewählten Forschungsmethode gesammelt werden, um die konkrete Bedeutung theoretischer und didaktischer Überlegungen beurteilen zu können. Aus der wissenschaftlichen und didaktischen Begründung habe ich mich für eine empirische Forschungsmethode entschieden.

Das zugrunde liegende didaktisch Konzept geht davon aus, dass die Sprachkenntnisse der Teilnehmer meines Projekts durch die empirischen Forschungsmethoden verbessert werden. Eine kritische sprachliche Grundlage erscheint mir schon nötig, um den Stellenwert des empirischen Forschungsansatzes, insbesondere Möglichkeiten und Grenzen des computerunterstützten Sprachunterrichts, in meinem Projekt angemessen beurteilen zu können. Zur Überprüfung der hypothetischeren Stadien zum Spracherwerb der taiwanesischen Deutschstudierenden mit Multimedienansatz im Deutschunterricht habe ich mich für eine longitudinale Studie entschieden, weil sie mir festzustellen ermöglicht, wann ein Lerner eine bestimmte Struktur erwirbt.

An meiner longitudinalen Studie über zwei Semester am Institut für Angewandtes Deutsch an der National Kaohsiung University of Science and Technology sind die Studienanfänger im ersten Jahrgang meine Zielgruppe.

Hier geht es darum, den prinzipiellen Zusammenhang zwischen Forschungsmethode und didaktischen Positionen und Überlegungen aufzuzeigen.

4.1. Forschungsmethoden

Dieses Kapitel gibt zunächst eine Orientierung über grundlegende Lernschwierigkeiten der taiwanesischen Deutschstudierenden, Begriffe und methodische Verfahrensweisen einschließlich der Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. Damit kann ich die Sprachkenntnisse meiner Zielgruppe analysieren, bewerten und kritisch beurteilen.

4.1.1. Zur Theoriebildung in die empirische Forschung

Krapp und Prell (1975: 12) sagen, Die „Theorien über die Realität können niemals direkt aus der Erfahrung gefolgert werden; sie entspringen einer kritisch-analytischen Reflexion. Ebenso gilt, dass sie an der Realität überprüft werden und dort scheitern können müssen.“ Neben der Operationalisierung theoretischer Konzepte (Begriffe, Konstrukte) haben empirische Methoden die Funktion, Hypothesen zu überprüfen. Dazu sind Versuchspläne nötig. In meinem Projekt, wird die Realität parzelliert, das Lernumfeld standardisiert und der Einfluss störender Bedingungen kontrolliert, um möglichst einen theoretisch vermuteten Zusammenhang zu erhalten. Klauer (1973) meint mit Experiment einen planmäßig und wiederholbar hervorgerufenen Vorgang, bei dem beobachtet wird, in welcher Weise sich unter Kontrolle anderer Bedingungsfaktoren mindestens eine abhängige Variable ändert, wenn mindestens eine unabhängige Variable variiert wird. „ Zu einem Experiment gehört notwendig ein Versuchsplan, und der Plan muss gewährleisten, dass die Veränderungen bei der abhängigen Größe. Zu die-

sem Zweck sind eine Reihe von Versuchsplänen entwickelt worden, von denen die wichtigeren noch vorgestellt werden sollen, und weitere Versuchspläne werden immer wieder neu vorgeschlagen.“ (Klauer, 1973: 30) In dieser Definition sind die wesentlichen Bestimmungsstücke eines Experiments enthalten:

- 1) Es muss eine Annahme über den Zusammenhang von mindestens zwei variablen Größen vorliegen, die beobachtbar (messbar) sein müssen (Hypothese über eine „wenn-dann-Beziehung“).
- 2) Die unabhängige Variable muss in einer planmäßig gestalteten Untersuchungssituation willkürlich hergestellt und ebenso willkürlich durch den Versuchsleiter variiert werden können. Dabei ist es prinzipiell nicht nötig, dass es in einem Experiment nur eine unabhängige Variable gibt, es können durchaus mehrere sein.
- 3) Die experimentellen Bedingungen sind so festzulegen, dass eine optimale Kontrolle der Störvariablen gewährleistet ist.
- 4) Um die Wiederholung des Experiments mindestens prinzipiell möglich zu machen, muss das Vorgehen sorgfältig geplant und in einer Versuchsbeschreibung ausführlich dargestellt werden.

Ziel eines Experiments ist der Nachweis einer funktionalen Relation zwischen mindestens zwei Größen. Krapp und Prell (1975: 37) meinen: „Es wird untersucht, ob der Ausprägungsgrad einer Variablen vom Ausprägungsgrad einer anderen in systematischer Weise abhängig ist... Davon abzuheben sind Untersuchungen, die Zusammenhänge nicht kausal, sondern koexistent deuten.“ Sie gehen davon aus, dass einzelne Größen untereinander mehr als andere Größen zusammenhängen.

In meinem Projekt habe ich mich für das Anwendungsexperiment entschieden. Das Anwendungsexperiment hat die Funktion, theoretische Annahmen auf ihre Brauchbarkeit für die Praxis in einer realen Situation zu überprüfen. Nach Auffassung von Flechsig (1969) verfolgt es vor allem zwei Ziele: „Es soll feststellen, ob wissenschaftliche Ergebnisse für die Praxis überhaupt nutzbar gemacht werden können und es soll prüfen, inwie weit die unter kontrollierten Bedingungen festgestellten Gesetzmäßigkeiten auch in der Realsituation herzustellen sind.“ (Krapp/Pell, 1975: 41) Die Durchführung eines Experiments orientiert sich im Wesentlichen an den üblichen Arbeitsschritten einer empirischen Untersuchung.

Der Ablauf des Experiments richtet sich nach einem vorher aufgestellten Versuchsplan. Darin wird u. a. festgelegt, wie die experimentellen Bedingungen variiert und technisch realisiert werden, wie viele Versuchspersonen am Experiment teilnehmen und wie sie auf die verschiedenen Untersuchungsgruppen aufgeteilt werden. Nach der Durchführung des Experiments, bei der die störenden Variablen planmäßig variiert werden, erfolgt die Auswertung der Befunde und die Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen. Auch dafür ist der Versuchsplan wichtig, denn von ihm hängt es ab, welche statistischen Analyseverfahren angewendet werden. Im einfachsten Fall nach Krapp und Prell (1975: 44) geht ein Versuchsplan von zwei Gruppen aus: „einer Experimentalgruppe mit dem Versuchsplan, die der experimentellen Bedingung (auch experimenteller Faktor genannt) ausgesetzt werden und einer Kontrollgruppe, bei der dieser experimentelle Einfluss unterbleibt. Mit dieser Methode kann z. B. die Lernwirksamkeit einer neuen Unterrichtsmethode überprüft werden.“

Um die Lernwirksamkeit meines Projekts überprüfen zu können, ist auf den Einfluss von Störvariablen und auf die Unterschiede der beiden Gruppen zu achten. Krapp und Prell (1975: 44) weisen darauf hin, dass die Versuchspläne in der Regel umso komplizierter sind:

- 1) je mehr Ausprägungsformen (Modalitäten) eines Bedingungsfaktors untersucht werden: z. B. mehrere alternative Unterrichtsmethoden;
- 2) je mehr unabhängige Variablen gleichzeitig untersucht werden: z. B. die Auswirkung der Unterrichtsmethode, des Lehrstoffes und des Motivationsgrades der Schüler;
- 3) je größer die Zahl der gleichzeitig berücksichtigten abhängigen Variablen ist: z. B. die Auswirkung der Einflussfaktoren nicht nur auf die Leistung, sondern auch auf die Motivation der Schüler;
- 4) je häufiger die abhängigen Variablen gemessen werden müssen: z. B. die Entwicklung des Lernfortschrittes in aufeinanderfolgenden Unterrichtseinheiten.

Das experimentelle Gesamtergebnis wird durch den statistischen Vergleich der Messwerte in der Zielgruppe erzielt. Die zusammengefassten Messwerte lassen im Vergleich mit den zusammengefassten Werten den Einfluss der Lernmethoden auf die Ergebnisse erkennen. Krapp und Prell (1975: 89) meinen, „Tests messen Ausprägungen individueller Merkmale. Das können relativ stabil Merkmale sein, die über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben, etwa Intelligenz oder Temperament eines Individuums, oder Merkmale, die nur zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhanden sind und relativ leicht verändert werden können, z. B. Kenntnisse in einem Wissensgebiet oder momentane Ängstlichkeit.“ Im Kapitel 5 werde ich auf die Analysen der Forschungsergebnisse eingehen und die gesamte Datenbank der Zielgruppe interpretieren.

4.1.2. Befragungsmethode

In meinem Projekt spielt auch die Befragung eine große Rolle. Meine Lernveranstaltungen werden nach der Befragung geplant, ausgerichtet und bewertet. Zu den Befragungsmethoden zählen u. a. das Interview, die schriftliche Befragung und die Einstellungsskalen. Die Definition nach Scheuch (1967: 138) lautet: Bei der Befragung handelt es sich „um ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei der die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll.“ Nach Art der Befragungstechnik der Interpretationsrichtung kann man verschiedene Klassifikationen vornehmen.

In meinem Projekt habe ich mich für die schriftliche Befragung (Fragebogen) entschieden. Die Versuchspersonen füllen bei der schriftlichen Befragung selbstständig einen Fragebogen aus. Bei der standardisierten Befragung liegt ein genauer Fragenplan vor, der den Wortlaut und die Reihenfolge der Fragen eindeutig, meist schriftlich festlegt. Die Fragen können im Prinzip offen oder geschlossen sein. Das Ziel der Befragung ist möglichst genau zu definieren, z. B. wie die Qualität meines Projekts durch Befragung ermittelt werden soll.

Weiterhin ist zu fragen, mit welcher Art von Lernveranstaltungen und mit welchen Lernern die Befragung durchgeführt werden soll, ob die Fragebogenergebnisse zu verschiedenen Zeitpunkten verglichen werden könnten oder ob ein Gesamturteil angestrebt wird. Meine Befragung wird schriftlich anonym durchgeführt. Die Auswertung der Daten erfolgt im Hinblick auf die zu Beginn der Untersuchung definierte Zielsetzung. Besteht das Ziel darin, mein methodisches Verfahren zu entwickeln, dann werden die Daten

dazu verwendet, die Qualität der einzelnen Fragen des gesamten Verfahrens zu bestimmen.

4.1.3. Datenbankerhebung

4.1.3.1. Methoden der Datenerhebung

In den folgenden Überlegungen möchte ich aufzeigen, was für eine Rolle die diskursanalytische Forschung in meiner empirischen Arbeit spielt und welche Implikationen dies für Datenerhebung, Analyse und mögliche Anwendungen nach sich zieht. Der empirische Zugang der Diskursanalyse ist erstens quantitativ und bezieht sich zweitens auf authentische sprachliche Daten. Ich fasse also nach Lalouschek und Menz (2002: 53) die Charakteristika der Erhebungsmethoden strukturierend zusammen:

- 1) Die Forschung arbeitet mit authentischen Sprachdaten und versucht, zugrunde liegende Muster und Gemeinsamkeiten zu erkennen. Der empirische Begriff der Forschung zeigt deutlich meine Forschungsdisziplin, die mit experimentell erhobenen Daten arbeitet und die Zusammenhänge und Generalisierungen aufgrund von statistischen Wahrscheinlichkeiten erstellt.
- 2) Als qualitativ und empirisch ausgerichtete Forschungsdisziplin ist die Frage, wie Untersuchungshypothesen beantwortet und überprüft werden sollen, von entscheidender Bedeutung.
- 3) Die Methoden der Datenerhebung sollten möglichst unterschiedlich und vielfältig sein. Der Vergleich von Daten, die mit unterschiedlichen Methoden erhoben wurden, wird häufig als Triangulation bezeichnet. (Cicourel, 1973) Die Triangulation ist in der qualitativen Forschung ganz allgemein ein wichtiges Instrument zur Validierung der Ergebnisse.
- 4) Das Datenkorpus sollte ressourcenadäquat und in einem bestimmten Sinne vollständig sein. Je nach Untersuchungsinteresse und Ziel der

Analyse können unterschiedliche Erhebungsstrategien gewählt werden.

4.1.3.2. Relevanter Gegenstand der Sprachwissenschaft

Die Idee, die Datenbank zu erheben, ist keine neue Erkenntnis. Wenn wir im Alltag mit anderen Leuten kommunizieren oder unsere Meinungen äußern, sind die wörtlichen Bedeutungen des Gespräches manchmal nicht ganz identisch mit der Funktion der gesprochenen Sätze, z. B. wenn man seinen Freund fragt: „Fährst du am Mittwoch in die Stadt?“ Die Frage wird ursprünglich nach dem Sinn der Wörter verstanden, dass der Sprecher feststellen möchte, ob der Freund wirklich in die Stadt fährt. Oder der Sprecher hat hinter den Wörtern noch die Absicht, dass er gerne mitfahren möchte oder er hofft, dass der Freund für ihn etwas in der Stadt kauft. Daher sind die Formen der Aussagen oft unterschiedlich zu der praktischen Bedeutung. Hierauf gehe ich in dem Zeichenmodell von Ferdinand de Saussure (1857-1913) und im Grundmodell der Kommunikation von Karl Bühler (1879-1963) ein.

Als eine erste Definition der Semiotik findet man häufig die Aussage, dass die Semiotik „*die Lehre von den Zeichen*“ ist. Ihre Aufgabe ist es, dass „wir die Zeichen und ihre Funktionen verstehen [und] wir uns untereinander besser verständigen“ können. (Sottong, 1998: 9) Für die Semiotik sind de Saussures Zeichenmodell und die Theorie von der Arbitrarität des Sprachzeichens wichtig. Nach Saussure lassen sich drei Aspekte der Sprache unterscheiden: „die menschliche Rede (*langage*), das abstrakte Regelsystem (*langue*) sowie das Sprechen (*parole*).“

Saussure definiert die Sprache nicht nur als ein Zeichensystem, sondern auch als die Struktur des sprachlichen Zeichens, indem er zwei Beziehun-

gen unterscheidet:

1. zwischen Zeichen und Objekt.
2. zwischen Zeichenkörper und (Zeichen)Bedeutung.



Abbildung 2: Zeichensystem

Das Zeichen nach de Saussure (Saussure 1959) besteht aus einem Signifikant, der die Form des Zeichens bestimmt und dem Signifikat, der den Inhalt, die Bedeutung darstellt. Er begreift sprachliche Zeichen als (laut)materiale Einheiten, denen Bedeutungen assoziiert sind, als Formen also, denen insofern Bedeutung zugesprochen werden kann, als die Sprecher sie gemeinsam mit anderen sprachlichen Formen im Zuge der parole zu verstehbaren sprachlichen Ausdrücken zusammensetzen. Beispielweise: Baum ist ein Zeichen, dessen phonetischer Laut von anderen Lauten ersetzt werden kann und die Bedeutung verändert sich nicht. Bühler (1934: 25) hat ein anderes Modell entwickelt. Er beschäftigte sich unter anderem mit dem Ursprung der Sprachentwicklung bei Kleinkindern. Darüber hinaus befasste er sich mit der Sprachtheorie, wobei ihn Platons Sprachtheorie beeinflusste. „Platon fasst Sprache als Werkzeug (organon) auf, damit einer einem anderen etwas über „Dinge“ mitteilen kann. Das organon (griech. Instrument oder Werkzeug) fungiert als etwas, das eine Mitteilung von einem zum anderen transportiert. Er versucht mit dem Organonmodell ein Modell zu konzipieren, das ein ausgewachsenes konkretes Sprechereignis mit den Lebensumständen adäquat erfasst.“ Bühler entwickelt diese Idee weiter und schafft ein einfaches Grundmodell der Kommunikation:

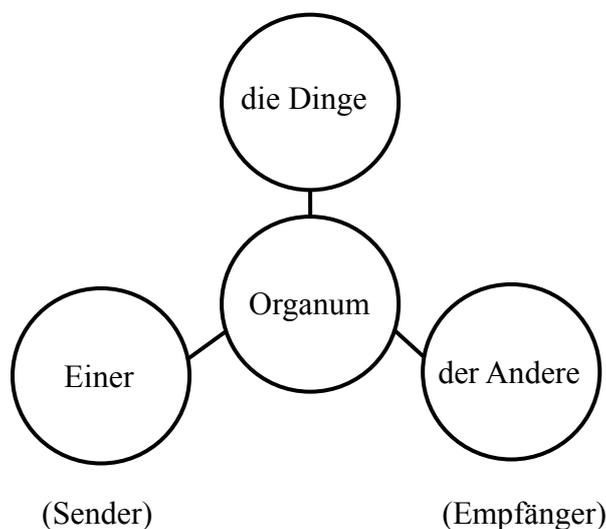


Abbildung 3: Grundmodell der Kommunikation

Im Mittelpunkt steht das Organum, das sinnlich Wahrnehmbare (in der Regel akustisch), die Sprache. Es steht in Relation zu den drei anderen Komponenten: „der Eine“ (*Sender*), „der Andere“ (*Empfänger*) und „die Dinge“ (*Gegenstände und Sachverhalte*). Der Sender erzeugt ein akustisches Phänomen, das auf den Empfänger einwirkt. Die „Dinge“ sind Ereignisse, um die es bei der Kommunikation von Sender und Empfänger geht. Es besteht ein Kausalzusammenhang zwischen dem Ereignis und dem Sprechen. Nichts geht ohne das sprachliche Zeichen. Bühler geht davon aus, dass Sender und Empfänger unterschiedliche psychophysische Systeme haben. Die Reizquellen sind die Erscheinungen der Welt, die auf das psychophysische System des Senders wirken. Der kommuniziert mit dem Empfänger über die Welt mit Hilfe von Sprache. Daher unterscheidet er drei Relationen, die zwischen den Beteiligten des Sprechereignisses bestehen: Sender, Empfänger und die „Mitteilung“.

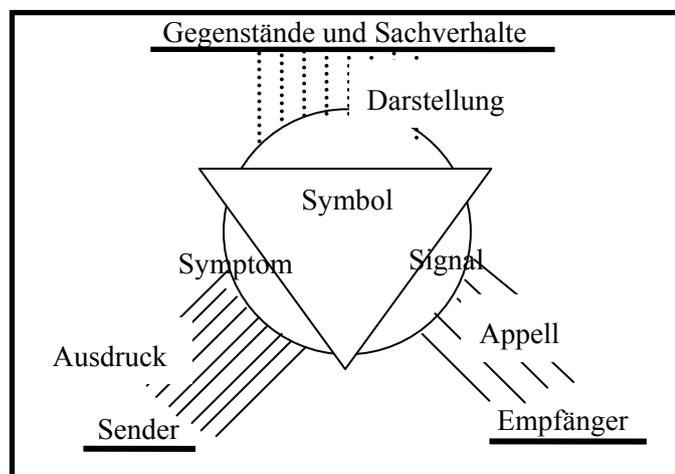


Abbildung 4: Gegenstände und Sachverhalte

Bühler hat weiterhin das akustische Phänomen angegeben, das ebenso einen Einfluss auf die Sprechsituation hat und damit auch zum Verständnis beiträgt. Das vermittelte Sprachzeichen durch den Sender erfüllt drei Funktionen: Symbol, Symptom und Signal. Das Sprachzeichen fungiert als Symbol durch die Zuordnung zu Gegenständen und Sachverhalten. Als Symptom kann es insofern bezeichnet werden, als dass es in Abhängigkeit zu dem Sender steht, der sich mitteilen möchte und einen Ausdruck für seine Gedanken sucht. Als Form eines Signals kann das Sprachzeichen gelten, da es als Appell an den Empfänger gerichtet ist. Bühler macht dadurch drei Leistungen der menschlichen Sprache aus: Ausdruck, Appell und Darstellung.

Von den oben gegebenen Definitionen habe ich mir überlegt, dass ich einen Anlass durchführen kann, bei dem die Teilnehmer der Zielgruppe ein Bild oder einen Gegenstand sprachlich oder schriftlich beschreiben, um zu überprüfen, inwieweit die Lerner in der Lage sind, ihren im Unterricht er-

worbenen Wortschatz so einzusetzen, dass sie das Bild in verständlichen Worten umsetzen können. Die Ergebnisse werden von mir im nächsten Kapitel linguistisch und kontextual analysiert.

4.2. Zielsetzung und Erwartung im Projekt

Wegen der geringen Anzahl der zu erforschenden Deutschlerner in den taiwanesischen Schulen und Universitäten beziehe ich mich in meiner Arbeit auf die Lernmöglichkeiten und Lernschwierigkeiten der Studenten an den Universitäten. In der Arbeit versuche ich, die anpassende Didaktik und Methodik über Multimedien für die Erwachsenen zu analysieren und eine Veranstaltungsreihe mit der Hilfe von Multimedien in meiner Versuchsgruppe einzusetzen. Hier versuche ich durch Erprobung an Studienanfängern am Institut für Angewandtes Deutsch in der National Kaohsiung First University of Science and Technology in Taiwan die Schwächen von Deutschlernern zu untersuchen und diese nach Möglichkeit mit neuen Multimedien Problem zu verringern. Das Ziel meines Projekts ist, dass Multimedien als Hilfsmittel im DaF-Unterricht und außerhalb verwendet werden, damit die Lerner anfangs mit Hilfe der Lehrkraft und später autonom die Lernschwierigkeiten reduzieren und das Lernziel leichter erreichen können.

In einer zweiten, praktischen Untersuchungsphase werde ich dann die Effektivität der beiden Untersuchungsgruppen vergleichend analysieren. Dies lässt sich durch die didaktisch und linguistisch durchgeführten Untersuchungen durch Wissenstests unter Studierenden ermitteln, die den DaF-Unterricht in Taiwan innerhalb eines gleichlangen Zeitraumes besucht haben — einmal auf „*konventionelle*“ Art, einmal mittels diverser Multimedien. Da Lernanfänger im Bereich DaF im Allgemeinen noch über keine

Kenntnisse dieser Fremdsprache verfügen, haben sie alle in etwa die gleiche Ausgangsposition. So werde ich Sprachlernbeginner am Ende einer einheitlichen Sprachlernperiode für meine geplanten Sprachtests auswählen. Zu beachten ist bei der Auswahl der Zielgruppe, dass sie möglichst die gleichen Lehrwerke benutzt und sich die Dauer der Untersuchung auf den Zeitraum von zwei Semestern beschränkt. Das ist wichtig, da während einer längeren Studienzeit verschiedene äußere Einflüsse, z. B. deutsche Muttersprachler kennen zu lernen oder durch deutsche Medien beeinflusst zu werden, kein unverfälschter Vergleich der Zielgruppe mehr möglich ist. Bezüglich methodisch-didaktischer Unterrichtsgestaltung richte ich mein Augenmerk darauf, ob die Forschungsplanung lernpsychologischen Theorien entspricht.

4.2.1. Fragestellung und Hypothese

In meinem Projekt ist die Zielsetzung, die Frage zu stellen, ob ich mit dem Einsatz der Multimedien als solchen eine Steigerung der Effektivität oder Effizienz erhoffen oder postulieren kann. Dabei versuche ich auch mit einer entsprechenden empirischen Studie zu verdeutlichen, dass Multimedien den Lernerfolg nur unter bestimmten Bedingungen zu steigern vermögen. So gilt es, diese Bedingungen, die zum Lernerfolg führen können, herauszuarbeiten, je nach den Gegebenheiten (örtlich, zeitlich, räumlich, individualspezifisch) die Voraussetzungen zu schaffen und die Lernbereitschaft und das Lernniveau multimedial unterstützt zu steigern.

Die Entscheidung für die Multimedien in meiner Forschung betrifft auch einen zentralen Gegenstand eines mediendidaktischen Curriculums, nämlich die Frage, ob der didaktische Einsatz von Multimedien im Unterricht sinnvoll wäre. Lehrpersonen sollen reflektieren, was den Nutzen und die

Qualität von Medien in Lehr- und Lernprozessen ausmacht. Der Einsatz von Medien sollte nicht unbegründet erfolgen, sondern man sollte in der Lage sein, in der Planung des Unterrichts anzugeben, warum ein Medium in bestimmter Weise vorgesehen wird. Dieser Aspekt eines mediendidaktischen Projekts soll im Folgenden näher erläutert werden. Mit Hilfe der Multimedien bzw. mit einer aktiven Software könnten die Deutschstudenten in einer kurzen Zeit die Sprechfertigkeit verbessern. Mit anderen Worten: Die Lerner sollten so schnell wie möglich in der Lage sein, Deutsch zu sprechen, mit der deutschen Sprache zu kommunizieren und sich weiter in die Deutschkenntnisse zu vertiefen. Bei dem ersten Fragebogen (Anhang 1) werden die Teilnehmer meines Projekts gefragt, wie sie Multimedien im Fremdsprachenunterricht betrachten. 56 Teilnehmer sind dafür und ein Teilnehmer ist unentschlossen. Die Antwort sollte 100% positiv angesehen werden, dass die Befragten die Fremdsprache in dem multimedial eingerichteten Deutschunterricht erlernen wollen (siehe Tabelle 8). Dabei ist auch deutlich, dass die Studierenden stark hoffen, dass sie durch den vom Computer ausgeprägten Sprachunterricht ihre Lernschwierigkeiten, wie z. B. Hörfertigkeit (51 Personen), Phonetikprobleme (36 Personen) und Sprechfertigkeiten (32 Personen), überwinden können. Und die Verbesserung von Wortschatz, Lesefertigkeit, Grammatikkenntnissen und Schreibfertigkeit spielt auch eine große Rolle bei der Nutzung von Multimedien im DaF-Unterricht (siehe Tabelle 9).

Tabelle 8: Hoffst du, dass die Lehrkraft Multimedien im Unterricht verwendet? (Frage 15 im Fragenbogen 1)

■ nein, Lehrwerke allein genügen	0
■ ja, dann gibt es Alternativen	56
■ egal	1

Tabelle 9: Was könnten Multimedien deiner Meinung nach im Unterricht leisten? (Frage 16 im Fragenbogen 1)

■ Erleichterung bei Phonetikproblemen	36
■ Erleichterung des Übens der Hörfertigkeit	51
■ Üben von Dialogen	32
■ Üben von Grammatik	15
■ Erweiterung des Wortschatzes	18
■ Verbesserung der Schreibfertigkeit	13
■ Üben von Lesen	17
■ Üben von Übersetzung	17
■ anderes	0

In der Überlegung zum Design meines Projekts, wie ich die Lernschwierigkeiten der taiwanesischen Deutschlerner vermindern kann, habe ich in der Umfrage noch ein paar Fragen gestellt. In der Tabelle 10 zeigen die Studierenden deutlich, dass sie am Anfang mehr Probleme mit Phonetik (19 %) und grammatischen Regeln (17 %) im Deutschen haben. 21 % der Anfänger meinen, dass sie beim Deutschlernen wegen der ehemaligen Erfahrung mit dem Englischlernen oft die beiden Sprachen verwechselt haben. Und Textverstehen bzw. Kenntnisse mit Vokabeln (9 %) und Hörverstehen wie z. B. Sprechgeschwindigkeit der Lehrkraft (8 %) und Übungsge-

schwindigkeit in den CDs des Lehrwerks (7 %) führen zu Lernhemmungen. Aufgrund der typischen asiatischen Lernhemmungen wie Gesichtverlieren trauen sich viele Studierende nicht, im Unterricht die Sprechübungen (7 %) wahrzunehmen oder der Lehrkraft Fragen zu stellen (4 %).

Tabelle 10: Welche Lernschwierigkeiten hast du? (Frage 12 im Fragebogen 1)

■ Phonetik	32	19 %
■ Grammatik	29	17 %
■ Konfusion/Vermischung mit Englisch	35	21 %
■ Textprobleme oder Vokabular	16	9 %
■ Tempo der Übungsgeschwindigkeit in den CDs oder Kassetten	12	7 %
■ keine Zeit zur Vorbereitung und/oder zum Nacharbeiten	5	3 %
■ Tempo des Unterrichtsablaufs, Sprechgeschwindigkeit des Lehrers	13	8 %
■ Generelle Verständnisprobleme	9	5 %
■ Lampenfieber/Hemmungen, Fehler zu machen bei Kommunikationsübungen	11	7 %
■ Lampenfieber/Hemmungen, der Lehrkraft Fragen zu stellen	7	4 %
■ anderes	0	0 %

Und in der nächsten Frage (siehe Tabelle 11) möchte ich wissen, mit welchem Zugang zur deutschen Sprache die Studierenden ihre Lernschwierigkeiten zu verringern versuchen, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, obwohl sie zum Zeitpunkt der Befragung erst sehr geringe Deutschkenntnisse erworben haben können. 30 % der Studierenden besuchen Deutschinformationsseiten im Internet. 22 % der Lerner hören deutsche Radiosender oder sehen deutsches Fernsehen. 14 % der Lerner lesen deutsche Bücher und 12 % hören Musik oder sehen Filme. Nur wenige Studierende

benutzen deutsche Hörmaterialien (8 %) und nehmen an kulturellen Veranstaltungen teil (7 %) oder haben Kontakte mit deutschen Muttersprachlern (6 %).

Tabelle 11: Welchen Zugang zur deutschen Sprache wählst du? (Frage 10 im Fragenbogen 1)

■ deutsches Radio hören oder deutsches Fernsehen sehen	28	22 %
■ deutsche Musik auf CDs oder Kassetten hören oder deutsche Filme auf DVDs oder Videos sehen	15	12 %
■ mit Lernkassetten oder -videos üben	10	8 %
■ Deutschinformations- oder Lernseite im Internet besuchen	37	30 %
■ deutsche Materialien bzw. Magazine und/oder Zeitschriften lesen	18	14 %
■ deutschen Tutor haben	1	1 %
■ mit deutschen Muttersprachlern befreundet sein oder Briefe schreiben	7	6 %
■ Teilnahme an deutschen kulturellen Aktivitäten	9	7 %
■ anderes	0	0 %

Daraus resultiert, dass die so genannten alten Medien, wie Kassetten, Videos oder schriftliche Magazine, keine große Rolle beim DaF-Unterricht spielen. Immer mehr Studierende in Taiwan versuchen, durch das Internet einen schnellen und günstigen Zugang zur deutschen Sprache zu finden. Das führt zu meiner weiteren Überlegung, mit welcher Onlinesoftware, Informations- und Lernseiten den Studierenden am meisten Unterstützung geboten werden kann. Hinzu kommt meine Erwartung in meinem Projekt, dass eine je nach Lernstatus auf den Lerner abgestimmte Software für die Anfänger bei Sprachfertigkeiten wie Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen optimal in die Unterrichtsgestaltung einfließen sollte.

4.2.2. Didaktische Überlegung des Projekts

In der Vorüberlegung zur Planung meines Projekts gehe ich auf die kommunikativen Ansätze im Fremdsprachenunterricht ein. Voraussetzung soll werden, dass die Lehrkraft durch Einsatz der Multimedien zur Alltagskommunikation in der Zielsprache führt und eine sprachliche Brücke zwischen den taiwanesischen Lernern und Deutschen baut. Die Hauptfragen sind, wie man das erreichen kann und wie sich die Multimedien dazu eignen, dieses Ziel zu erreichen. Beispiele sind die Übungen des Projekts, die mit dem kommunikativen Ansatz benutzt werden können, und die entsprechenden Multimedien, die zur Verfügung gestellt werden. Aus der Befragung geht hervor, dass die Studierenden kaum geeigneten Zugang haben, mit Deutschmuttersprachlern Kontakt aufzunehmen, z. B. Briefe zu schreiben oder Alltagskommunikation mit Deutschsprachlern. Außerdem haben viele der Deutschlerner Lampenfieber und Hemmungen, im Unterricht der Lehrperson Fragen zu stellen und nach dem Unterricht keine Möglichkeit, Hilfe bei Lernschwierigkeiten zu bekommen. Dadurch bin ich auf die Idee gekommen, ein Tandemprogramm mit Hilfe der Multimedien und Onlinesoftwares wie Skype und MSN einzusetzen. Im Folgenden hat mein Projekt zwei Schwerpunktbereiche: den phonetischen Bereich und den kommunikativen Bereich.

4.2.2.1. Phonetik

„Lerner übertragen ihr sprachliches Wissen aus zuvor gelernten Sprachen in die neue Zielsprache. Dieser Vorgang heißt Transfer, sein Produkt Interferenz.“ (Wode, 1988: 97) „Der Erwerb der deutschen Standardaussprache bereitet Südasiaten ganz offensichtlich sehr große Schwierigkeit. Dass auch eine hinreichende Fertigkeit im Hörverstehen nur schwer von ihnen erworben wird, lässt darauf schließen, dass es sich bei den Schwierigkeiten

nicht nur um spezifisch artikulatorische Probleme bei der Produktion einzelner Laute handelt, sondern um Schwierigkeiten, die in der grundsätzlichen phonetischen Struktur des Deutschen im Kontrast zu den Ausgangsprachen liegen.“ (Kelz, 1982: 146) Storch (1999: 104) meint, „während jedoch bei der Syntax oder Semantik die muttersprachlichen Strukturen ‘nur’ mental verfestigt sind, kommt bei der Aussprache zusätzlich die Verfestigung der artikulatorischen Bewegungsmuster hinzu. Die Artikulationsabläufe der Muttersprache sind derart automatisiert, dass sie beim Sprechen in der Fremdsprache wirksam bleibt und eine abweichende Aussprache überhaupt nicht vermeidbar ist.“ Das heißt, die falsche auditive Wahrnehmung verhindert dann eine korrekte Artikulation in der Zielsprache. Aus diesem Grund ist meine Überlegung, wie ich mit Hilfe der Medien die Sprechschwierigkeiten der Lerner vermindern kann.

Eine wichtige Rolle spielt das Vorbild der Lehrkraft im DaF-Unterricht, denn trotz eines Einsatzes akustischer Medien dominiert der Lehrer sehr stark die unterrichtlichen Kommunikationen. Darüber hinaus meint Storch (1999: 104) nach Wode (1988) und Wienold (1973), „im Unterschied mit Erwachsenen wirkt sich weiterhin erschwerend aus, dass ab einem bestimmten Alter die fremde Aussprache nur noch mit großen Schwierigkeiten und oft nur eingeschränkt erworben werden kann.“ Daher ist das Aussprachetraining vor allem bei Anfängern wichtig, da die Aussprache Grundbedingung der Kommunikationsfähigkeit ist. Storch (1999: 105) deutet: „bei der Aussprache kann man also in sprachlich homogenen Gruppen sehr gezielt und begründet vorgehen, sofern entsprechende kontrastive Unterrichtsmaterialien vorhanden sind. In dieser Hinsicht ist jeglicher Anfängerunterricht zuerst und in erster Linie Phonetikunterricht. Eine zu Beginn vernachlässigte Aussprache ist nachträglich schwer zu korrigie-

ren.“ Aussprachetraining beruht wesentlich auf der Imitation von sprachlichen Modellen (Kassette, Lehrer, Video). Besonders Anfänger sollten im Ausspracheunterricht nichts sprechen, was sie nicht vorher gehört haben. Wichtig ist der Einsatz von Kassetten, damit sich die Lerner an einem authentischen Modell der fremden Sprache orientieren können. Kelz (1982: 149) meint, „Unter dem Gesichtspunkt der kommunikativen Relevanz sind phonetische Phänomene vielmehr nach ihrem Stellenwert im Rahmen lautsprachlicher Kommunikationsakte einzuführen; Dieser Stellenwert ist meist identisch mit der Häufigkeit des Vorkommens der betreffenden Phänomene in kommunikationsrelevanten Texten gesprochener Sprache.“ Deshalb plane ich eine Veranstaltungsreihe, in der den Lernern eine Reihe von Videoclips zur Verfügung gestellt wird. Diese Videoclips zeigen einen Deutschen, der phonetische Übungen vorspricht, so dass die Lerner diese nach dem Klang und den Mundbewegungen des Muttersprachlers nachsprechen und beliebig oft wiederholen und immer weiter verbessern können.

4.2.2.2. Kommunikative Didaktik

Die kommunikative Didaktik stellt sich auf die Sprechfertigkeiten der Lernenden ein, das heißt, sowohl anfängliche, mittlere und fortgeschrittene Stufen werden vor dem Hintergrund der zeitlichen Entwicklung berücksichtigt. Die Sprechfähigkeit wurde gefördert durch kommunikativen Sprachunterricht. Verschiedene Lehrmethoden wurden funktionell eingesetzt. Im Fremdsprachenunterricht ereignete sich eine Wende mit einer Neuformulierung der Zielsetzungen, nämlich die so genannte Pragmalinguistik. Sie betrachtet Sprache nicht als ein System von sprachlichen Formen, sondern als einen Aspekt menschlichen Handelns.

Nach Firges (1975) und Vielau (1976) „könnte man das Fremdsprachenlernen nicht als ‘Verhaltensprogrammierung’ betreiben, Fremdsprachenlernen sei vielmehr ein bewusster (kognitiver) und kreativer Vorgang.“ (Neuer/Hunfeld, 1993:84) Lernen ist ein transaktionaler Prozess zwischen dem Lerner und seiner Umwelt. Die Sicht auf die Umweltbedingungen ist eine wichtige Anforderung an Lernsysteme, bei denen der Lerner, seine Handlungen mit der Fremdsprache und der Einsatz bestimmter Medien im Mittelpunkt stehen. Und die Sicht auf den transaktionalen Prozess des Lerners zeigt die Einstellung, die den Lernprozess ganzheitlich zu beschreiben vermag.

Grießhaber (2009) führt aus, dass im Zentrum der folgenden Überlegungen der Lerner als Subjekt des Zweitspracherwerbs steht. Er erwirbt die L2 in der Interaktion mit L2-Sprechern und mit anderen L2-Lernern. Die kommunikativen Bedingungen sind somit integraler Bestandteil der Erwerbprozesse. Insgesamt lassen sich die relevanten Größen im Bedingungsgefüge systematisch zueinander in Beziehung setzen:

- 1) die Sprachen, d. h. die Ausgangssprache L1 und die Zielsprache L2,
- 2) die mentalen Ressourcen im Kopf des Lerners und
- 3) die kommunikativen Bedingungen und Bedürfnisse des Lerners.

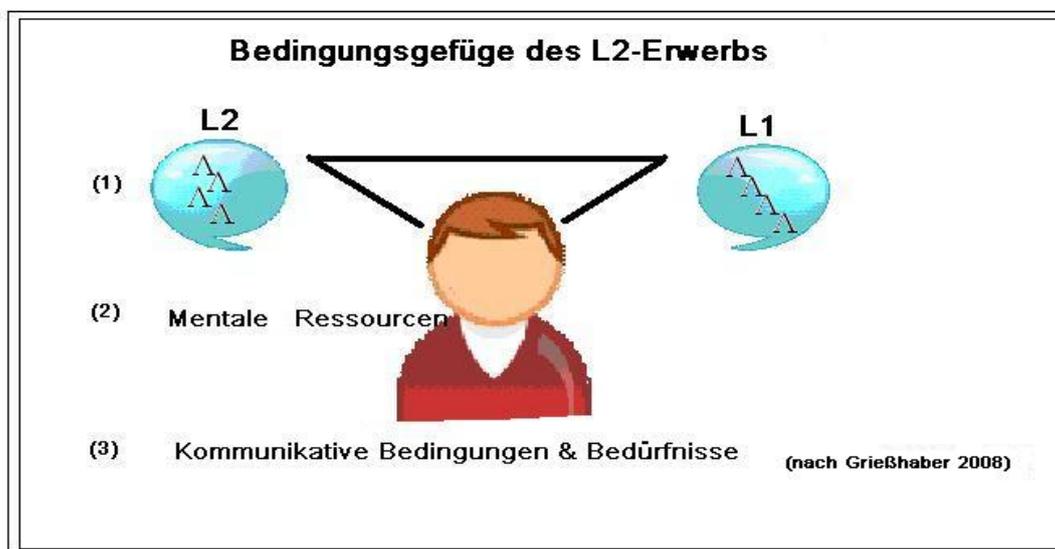


Abbildung 5: Bedingungsgefüge des L2-Erwerbs

Griebhaber (2009) meint: „zur Erklärung ist eine Sprachtheorie erforderlich, die sprachliche Regelmäßigkeiten nicht nur als Strukturen begreift und beschreibt, sondern in ihrer Funktionalität für das sprachliche Handeln erfasst. Damit lassen sich die kommunikativen Bedingungen des Zweitspracherwerbs und die kommunikativen Bedürfnisse der Lerner mit den sprachlichen Mitteln der Erst- und Zweitsprache verbinden.“ Diese Überlegung ist wichtig bei der Planung des DaF-Unterrichts in Taiwan, da die Lerner kommunikativ die Fremdsprache so viel wie möglich im Alltag verwenden sollen. Neben den kommunikativen Bedingungen gibt es Interaktionen der Lernperson. Sie sind Bestandteil der gesamten Lebensumwelt oder des „Lebensraums“ der Lerner nach Lewin (1969). „Die Unterscheidung von Umwelt und Praxis sowie von Situationen spiegelt die zwiebelschalenartige Erweiterung des Systemischen Modells wider: Umwelt steht der Person gegenüber, Situation umfasst Person und Umwelt zu einem Zeitpunkt; als Praxis kommt die Zeitdimension hinzu, so dass die Per-

son-Umwelt-Interaktion zum Prozess wird.“ (Mayer: 2001: 129) Ein Sprachunterricht macht die Verwendung von Alltagssituationen zur Kommunikation möglich. Die Lernenden stellen sich eine Situation in der Wirklichkeit des Lebens vor, die der Lehrer künstlich im Unterricht konstruiert hat.

Im Unterschied zur audiolingualen Methode, die die Übungen häufig wiederholt, kann die kommunikative Didaktik den Lernenden mehr Spannung bezüglich des Ergebnisses einer Übung vom Sprachunterricht erzeugen. Die Simulationen verändern sich je nach Unterrichtsstatus. Die Begründung von den Lernern, zu lernen, stammt aus ihrem Verlangen, um auf bedeutungsvolle Weise über bedeutungsvolle Themen zu kommunizieren. Es ist wichtig, dass der Lerner lernt, seine Fremdsprachenkenntnisse im Alltag anzuwenden. Das Hauptziel eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung fremdsprachlichen Könnens, das heißt von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in der Fremdsprache und Übersetzen).

4.2.2.3. Aspekt der Pragmalinguistik

Mit Hilfe der Pragmalinguistik schien es möglich, ein sprachfunktionales Konzept zu entwickeln. Nach Gross (1990: 144) beschäftigt sich die Pragmalinguistik mit dem kommunikativen Handeln von Menschen untereinander. „Sie berührt damit die Verhaltensforschung und erforscht nicht die grammatische, sondern die kommunikative Kompetenz von Menschen, z. B.:

- 1) wie sie Kommunikationssituationen erfassen,
- 2) wie sie Intentionen mitteilen und verstehen,
- 3) wie sie die Beziehungen zum Partner verstehen und verändern,

- 4) welche Rollenerwartungen sie im Verschiedenen einnehmen,
- 5) wie sie Konventionen befolgen oder durchbrechen.“

Schließlich versucht die Pragmalinguistik zur Behebung von Kommunikationsstörungen beizutragen (Gross 1990). Das Ziel der kommunikativen Methode ist, möglichst die im Unterricht gelernten Kenntnisse rasch und zuverlässig auf Kommunikationssituationen des Alltags anzuwenden. Eine in sich geschlossene „*Methodik*“ des kommunikativen Deutschunterrichts gibt es nicht, weil die unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts und die Voraussetzung, die unterschiedliche Lerngruppen in den Lernprozess mitbringen, ein offenes und flexibles methodisches Konzept verlangen, das z. B. auf lerngruppenspezifische Bedingungen und kulturspezifische Lerntraditionen eingeht. Es lassen sich aber einige allgemeine didaktische und methodische Prinzipien angeben, die im Hinblick auf die jeweilige Lernergruppe kombiniert und variiert werden müssen.

Eine entschiedene Orientierung des Lernprozesses an Inhalten, die dem Lernenden etwas bedeuten, d. h. ihm helfen, sich in der fremden Welt zu orientieren und dabei eine neue Perspektive auf die eigene Welt zu entwickeln. Aktivierung des Lernenden: Der Lernende wird nicht als „leeres Gefäß“ verstanden, das mit Wissen „angefüllt“ werden muss, sondern als aktiver Partner im Lernprozess, der zu bewusstem (kognitivem), selbstentdeckendem Lernen und zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache angeregt werden soll. Die Entwicklung von Verstehensstrategien an fremdsprachlichen Texten und die Fähigkeit, sich frei zu äußern, bereiten nicht nur die Kommunikation in „Realsituationen“ vor, sondern sie dienen auch der Unterrichtskommunikation selbst.

4.2.3. Zielgruppe

Im Mittelpunkt meines Projekts steht der Lerner, bei dem das Lernen als binnenpsychischer, kognitiver Prozess stattfindet. In diesem Projekt sollen zuerst und zuvorderst die Lerner im Lernsystem betrachtet werden. Um den Hintergrund meiner Forschungsgruppe näher zu kennen, wurde am 05.11.2007 die erste Umfrage (Anhang 1) an den 57 Teilnehmern des ersten Studienjahrgangs am Institut für Angewandtes Deutsch in National Kaohsiung First University of Science and Technology durchgeführt. Die Studierenden sind Erwachsene und haben eine oder zwei Erstsprachen wie Chinesisch, Taiwanesisch und Hakka (siehe Tabelle 12). Nach der Umfrage haben 51 Teilnehmer Chinesisch als Erstsprache, und 22 Taiwanesisch, vier Hakka und einer spricht den Dialekt der Ureinwohner. Davon haben einige Teilnehmer zwei Erstsprachen, z. B. Chinesisch und Taiwanesisch. Englisch ist nach der vom Bildungsministerium eingesetzten Lernordnung in der Schule erste Fremdsprache. Nur sehr wenige Studierende haben eine Zweitfremdsprache, beispielsweise Japanisch (zehn Teilnehmer), Koreanisch (zwei Personen), Spanisch (zwei Personen) und Französisch (eine Person), gelernt (siehe Tabelle 13).

Tabelle 12: Was ist deine Erstsprache? (Frage 5 im Fragenbogen 1)

■ Chinesisch	51
■ Taiwanesisch	22
■ Hakka	4
■ einen Dialekt der 9 Ureinwohnersippen	1
■ anderes	0

(Die Antwortmöglichkeiten enthalten eine oder mehrere passende Antworten.)

Tabelle 13: Welche Fremdsprachen sprichst du außer Englisch? (Frage 6 im
Fragenbogen 1)

■ Japanisch	10
■ Koreanisch	2
■ Französisch	1
■ Spanisch	2
■ anderes	0

(Die Antwortmöglichkeiten enthalten eine oder mehrere passende Antworten.)

Gemäß dem taiwanesischen Schulsystem müssen die Studierenden vor dem Studium an einer von allen taiwanesischen Universitäten gemeinsam durchgeführten Aufnahmeprüfung teilnehmen und können später nach den Zeugnissen und ihren persönlichen Studienwünschen ein Studium antreten. Daher ist das Studium für die Studienanfänger wichtig, damit sie später das Gelernte im zukünftigen Berufsleben ausüben können. 37 Teilnehmer meinen, dass sie das Studium für ihre zukünftige Arbeit, Kontaktaufnahme oder -pflege, Wirtschaftsbeziehungen und zu wissenschaftlichen Zwecken ausgewählt haben. 32 Versuchspersonen wollen eine zweite Fremdsprache erlernen. 27 Personen wünschen sich, eine fremde Kultur kennenzulernen. 24 Studierende möchten später in einem deutschsprachigen Land weiterstudieren. 14 Teilnehmer geben an, dass sie wegen der Zeugnisse der Aufnahmeprüfung und aus persönlichen Gründen das Studium angefangen haben (siehe Tabelle 14). Aus der Umfrage ergibt sich, dass die Teilnehmer keine Erfahrung mit dem Deutschlernen hatten und sich trotzdem wünschen, eine gute Gelegenheit zu bekommen, die deutsche Sprache zu erlernen.

Tabelle 14: Warum hast du unser Institut ausgewählt? (Frage 3 im Fragebogen 1)

■ um eine zweite Fremdsprache zu lernen	32
■ um exotische Landeskunde kennenzulernen	27
■ will später in einem deutschsprachigen Land weiterstudieren	24
■ will später in ein deutschsprachiges Land einwandern	4
■ für zukünftige Arbeit, Kontaktaufnahme oder -pflege, Wirtschaftsbeziehungen, zu wissenschaftlichen Zwecken	37
■ wegen des Zeugnisses der Aufnahmeprüfung	14
■ aus persönlichen Gründen (Familie, Freundschaft,...)	13
■ anderes (nicht abgegeben)	1

4.2.4. Erwartungen des Projekts

Die Zielsetzung meines Projekts ist es, mit dem Einsatz multimedialer Lernhilfen den Lernerfolg der Deutschlerner zu steigern und das Verstehen der Sprache zu erleichtern. Mit Hilfe didaktischer und linguistischer Analysen lassen sich die erhaltenen Ergebnisse auswerten und im Anschluss daran eine Tendenz herausarbeiten, welche Unterrichtsgestaltung die besseren Lernergebnisse zur Folge hat. Darzulegen, wie und in welchem Umfang (bezogen auf Lerneffektivität) die Verwendung oder der Verzicht von multimedialen Hilfsmitteln an taiwanesischen Universitäten auf den Spracherwerb und die Lernbereitschaft von DaF-Studenten Einfluss nimmt, ist Ziel meiner Arbeit. Meine These lautet, dass die Integration ausgewählter multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht in Taiwan die Lernfähigkeit der Studenten signifikant erhöht. Die Leistungsbereitschaft steigt analog zum subjektiv als „interessant“ empfundenen und gestalteten Unterricht. Aufmerksamkeit und Konzentration und damit die Freude am Lernen (Motivation) steigen. Gute Lernergebnisse wiederum bedeuten eine Qualifizie-

rung, die sich durch ein Plus an Chancen auf dem Arbeitsmarkt niederschlägt.

4.2.5. Design des Projekts

Aus didaktischer Sicht ist der Kontakt zum Deutschen für die taiwanesischen Lerner, die in einer geschlossenen Unterrichtatmosphäre lernen, bedeutungsvoll. Die Lehrkraft sollte für ihre Schüler eine Tür zur deutschen Welt öffnen, um ihnen die Möglichkeit zu bieten, die erlernten Sprachkenntnisse so oft wie möglich realitätsnah anzuwenden. Die Multimedien könnten hier die zeitlichen und räumlichen Probleme zwischen Inland und Zielland überwinden. Daher habe ich drei Forschungsaufgaben entwickelt, in denen die Lerner durch z. B. ein Tandemprogramm ihre Sprachfertigkeit von Phonem, Lexem und Satzstellung bis zu einfachen Dialogen und freien Alltagsgespräche entwickeln können.

Das Tandemprogramm beinhaltet phonetische Übungen, Begrüßung, Dialoge mit verschiedenen Themen und Meinungsäußerungen usw. Meine Vorstellung ist, die authentische Erfahrung im Kontakt mit Deutschsprachlern in das reale Leben zu bringen, um den Lerner zu motivieren, die deutsche Sprache zu lernen und die Hemmungen gegenüber Muttersprachlern zu vermindern. Die Versuchsgruppe sollte mit den deutschen Chinesischlernern durch Skype Sprache austauschen. Die Gruppen der Tandempartner sind Studierende an der WWU Münster. Der Schwerpunkt des Projekts liegt auf der Steigerung der sprachlichen Produktionen. Bei den Übungen werden die bereits im Unterricht gelernten Sprachkenntnisse kontinuierlich weiterentwickelt.

4.3. Etappen des Projekts

In meinem Projekt wurden die Studienanfänger arbiträr in zwei Gruppen verteilt. Beide Gruppen verwenden dieselben Lehrwerke, nämlich „Passwort Deutsch“ und „Delfin“. Die Studenten haben insgesamt 12 Unterrichtsstunden pro Woche und 18 Wochen pro Semester. Die Lehrkräfte unterrichten in beiden Gruppen, jedoch nicht unbedingt das gleiche Fach, sondern sie werden in verschiedenen Fächern eingesetzt, das heißt z. B., ein Dozent könnte in beiden Gruppen den gleichen Unterricht geben oder er könnte auch in der Gruppe A Grammatik und in der anderen Gruppe B Konversation unterrichten.

Das Institut für Angewandtes Deutsch an der National Kaohsiung First University of Science and Technology bietet den Studierenden eine computerunterstützte Lernumgebung, jedes Klassenzimmer verfügt über Computer mit Internetzugang sowie Beamer und Lautsprecher. Weiterhin bietet das Sprachlabor ein vom Lehrer zentral gesteuertes Computersystem, mit dem die Studierenden ihre Sprech- und Hörfertigkeiten trainieren können. Jeder Lerner hat seinen eigenen Monitor, Kopfhörer und Mikrofon, so dass er autonom lernen kann. Die Lehrkraft kann auf ihrem Lehrpult jeden Lerner einzeln prüfen oder kontrollieren wie in klassischen Sprachlabor. Auf dem Campus hat jeder Studierende mit seinem eigenen Netbook drahtlos Zugang zum Internet. Die Universität gibt allen Studenten die Möglichkeit, sich einen Laptop finanzieren zu können. Für die beiden Gruppen ist die Ausgangssituation relativ ähnlich.



Abbildung 6: Sprachlabor des Instituts für Angewandtes Deutsch an der National Kaohsiung First University of Science and Technology

Eine der beiden Gruppen ist meine Experimentalgruppe und die andere die Kontrollgruppe. In der Kontrollgruppe gibt es insgesamt 30 Teilnehmer, die das Curriculum mit den oben beschriebenen Lernbedingungen ausführen. In der Experimentalgruppe gibt es 22 Teilnehmer, die ihr Curriculum außer den für die beiden Gruppen gleichen Lehrmitteln zusätzlich das von mir eingesetzte Projekt unter meiner Beobachtung durchführen. In dem oben erwähnten Fragebogen meinen die meisten Studierenden, dass Phonetik und Grammatik die größten Lernschwierigkeiten darstellen. Daher habe ich in der Versuchsphase eine Veranstaltung mit Phonetikübungen und Dialogübungen eingeführt.

4.3.1. Das Modell der Forschung

4.3.1.1. Phonetische Übungen

Die phonetischen Übungen enthalten die zwei wichtigsten Übungsinhalte Phonem- und Wortschatzübungen, die elektronisch gespeichert und der Lehrkraft zur Verfügung gestellt werden. Es gibt insgesamt zehn Sitzungen und jede Sitzung dauert ungefähr eine Minute. Jede Sitzung wird von einem Deutschmuttersprachler gesprochen und aufgenommen, deren Inhalt

die deutschen Phoneme und die von mehreren Phonemen kombinierten Wörter sind. Beispielsweise gibt es in jeder Sitzung ca. zehn Laute und zu jedem Laut werden zwei Wörter (z. B. „ch“ [ç] „feucht“ und „echt“ sowie [χ] „acht“ und „auch“) geübt. Die elektronisch gespeicherten Videoübungsdateien werden per E-Mail an die Versuchsgruppe geschickt und gleichzeitig auf ein öffentliches Onlineportal, SkyDrive (siehe Abbildung 7: <http://cid-b67c52f7ba0584a9.skydrive.live.com/browse.aspx/Deutsche%20Phonetik>) hochgeladen, damit die Studierenden zu Hause die Dateien herunterladen und autonom üben können. Die Clips können mehrmals angeschaut und wiederholt werden.

In dieser Phase spielt die Ausspracheimitation von Muttersprachlern eine wichtige Rolle. Deshalb ist das Ziel der visuellen Videoclips ein Objekt, mit dem die Studenten die Mundbewegungen des Muttersprachlers beobachten und die Aussprache nachmachen können. Die Übungszeit läuft vom 02.10.2007 bis zum 03.11.2007. Das dauert insgesamt fünf Semesterwochen. In jeder Woche werden zwei Übungen abgehalten. Meine Kontrolle zu den Übungen ist, dass die Teilnehmer nach erfolgter Nutzung der Clips ihre Übungsergebnisse akustisch speichern und per E-Mail an mich schicken müssen.



Abbildung 7: Onlineportal — SkyDrive: Phonetische Übungen

(<http://cid-b67c52f7ba0584a9.skydrive.live.com/browse.aspx/Deutsche%20Phonetik>)

4.3.1.2. Tandemprogramm

Das Tandemprogramm ist eine sprachliche Übung, in der die Sprachfertigkeit der Lerner gefördert wird. Die deutschen Tandempartner kommen in den beiden Semestern aus verschiedenen Gruppen von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Die erste Gruppe im Wintersemester 2007/08 stammt aus dem Chinesischkurs für Anfänger am Sprachenzentrum und die des Sommersemesters 2008 aus der Sinologie. Aufgrund der Zeitraumbeschränkung sowie Zeitzone- und Semesterunterschiede findet die Veranstaltung im November und Dezember 2007 und im Mai und Juni 2008 statt.

Es gibt insgesamt acht Übungssitzungen. Drei Sitzungen werden in dem ersten Semester direkt nach den phonetischen Übungen durchgeführt und die anderen fünf im SS2008. Der zeitliche Abstand zwischen den Übungen beträgt zwei Wochen. Die Übungsinhalte sind Ausspracheübungen, sich vorstellen, Familien und Hobbys, Gegenstände beschreiben (Personen und Fotos, Meinungen äußern, Stereotypen, Traditionen und Landeskunde usw.) Beim Übungsablauf wird darauf geachtet, dass die Lerner anfangs viele fertige Sätze als Hilfe bekommen. Solche Sätze werden bei dem Dialogdesign immer mehr reduziert. Die Studierenden sollen später ihre eigenen Meinungen äußern. Durch authentische Dialogübungen sollen die Studierenden ihre Hemmung beim Sprechen lösen und ihre Fertigkeiten verbessern. Ich kontrolliere die Ergebnisse des Sprachaustauschs, indem die Teilnehmer nach den Tandemübungen ihre gespeicherten akustischen Dateien per E-Mail an mich übermitteln.

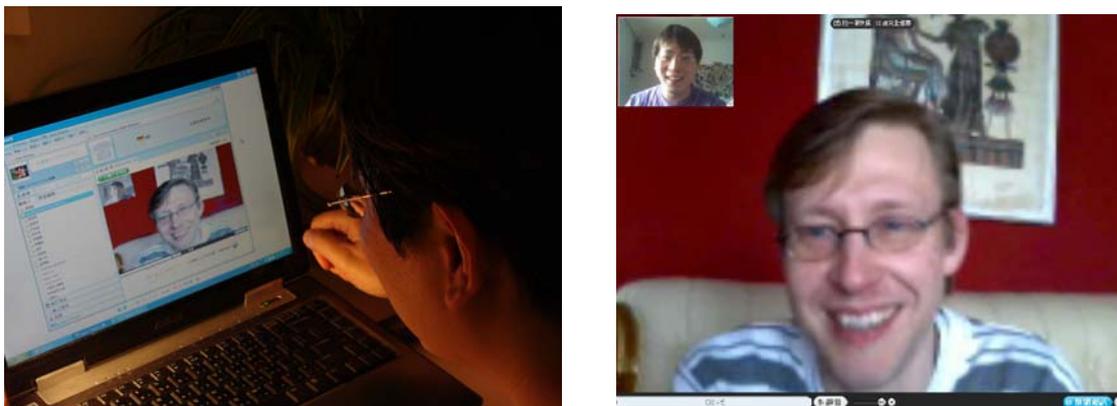


Abbildung 8: Tandemprogramm

4.3.1.3. Onlinelernplattform

Außer den phonetischen und dialogischen Übungen durch das Tandemprogramm biete ich der Zielgruppe im Internet noch den von mir erstellten Blog an: meine Deutschlernseite (siehe Abbildung 9), bei dem die Lerner eine sofortige Hilfe bekommen. Mein Ziel ist, dass die Lerner eine alternative Möglichkeit, einen Zugang zur deutschen Sprache, bekommen. Bei dem Blog werden verschiedene Websiterubriken gelistet, nämlich Onlinewörterbücher und Onlineenzyklopädien, Links zu DaF-Lernseiten, deutsche Medien, Deutschinstitute in Taiwan und deutsche Lehrwerke etc. Als Beispiel nenne ich die Rubrik zu den Deutschlernseiten, in denen die Lerner autonom die Kenntnisse von Phonetik und Grammatik erlernen und eigenständig üben können. Außerdem gibt es noch Links zu vielen deutschen Informationen, z. B. Tourismus, Landeskunde, deutsche Medien, Wirtschaft, deutsche Kultur, wissenschaftliche Arbeiten über DaF-Bereich usw. Der Blog bietet noch den Deutschlernern die Möglichkeit, ihre Fragen zur deutschen Sprache und zur deutschen Kultur zu stellen, damit sie nach dem Unterricht schnell und leicht Antworten bekommen. Der Blog wurde im Zeitrahmen meiner Forschung im Durchschnitt mindestens 2-3 mal pro Woche und Lerner benutzt.



Abbildung 9: Onlinelernplattform — Meine Deutschlernseite
(<http://deutschewelt.spaces.live.com>)

4.3.2. Variablen und Problematik während des Projekts

In jeder Analyse, die einen funktionalen Zusammenhang untersuchen will, kann man zunächst zwei Variablen unterscheiden (Krapp und Prell, 1975). Die eine ist das Merkmal, das als Ergebnis von Einflussgrößen gedacht ist, die andere das Merkmal, das als vermutete Einflussgrößen auf das Ergebnis einwirkt und diese verändert. In diesem Fall sind es solche Einflussgrößen, die in der Untersuchung ungewollt und die betroffenen Merkmale als Störvariable die Variation bedienen und so die Aussagen über das Leistungsverhalten verzerren. In meinem Projekt werden solche störenden Variablen aus der Bewertung des Korpus ausgeschlossen.

Nach der zweiten Befragung (Anhang 2) zeigt sich, dass die meisten Teilnehmer im Laufe des Projekts Probleme im Kontakt mit dem Tandempartner bei den Dialogübungen haben. In dem Fragebogen machen 18 von 22 Teilnehmern die Problematik der Zeitkoordination und des Zeitmangels mit ihrem Partner deutlich (siehe Tabelle 15 und 16). Insgesamt acht von 22 Teilnehmern der Versuchsgruppe bekommen am Anfang des Wintersemesters 2007/08 schon keine Rückmeldung mehr von ihrem Tandempartner

von der WWU Münster, so dass ihre ganzen Übungen ausfallen müssen. Hier muss ich berücksichtigen, dass die acht Teilnehmer meiner Versuchsgruppe, die keinen Tandempartner bekommen, eine Störvariable in meinem Projekt darstellen, die die statistischen Daten beeinflusst. Eine weitere Störvariable ist, dass mir zwei Teilnehmer nach ihren Tandemübungen keine Aufnahmen des Ergebnisses zugeschickt haben. Aus diesem Grund habe ich die Ergebnisse dieser Teilnehmer nicht in die Bewertung einbezogen.

Außer der Kontaktprobleme haben die Teilnehmer weitere Schwierigkeiten benannt: nämlich Hemmungen bei Dialogübungen und Vermischungen mit Englisch. Danach meinen noch einige Teilnehmer, dass sie den Übungsprozess nicht verstehen. In der Befragung erwähnen nur wenige Studierende, dass sie immer noch Phonetik- und Grammatikprobleme haben. Noch weniger Teilnehmer sagen, dass sie Probleme mit der Kontakttechnik haben.

Tabelle 15: Was hat dir am wenigsten gefallen am Projekt? (Frage 10 im Fragebogen 2)

■ Schwierigkeiten mit Zeitkoordination, Probleme mit Zeitunterschied	17	75%
■ Zeitmangel beim Üben	1	4%
■ Qualität von Skype	1	4%
■ nichts	4	17%

Tabelle 16: Welche Lernschwierigkeiten hattest du während der Veranstaltung? (Frage 8 im Fragebogen 2)

■ Phonetik	3
■ Grammatik	5
■ Konfusion/Vermischung mit Englisch	8
■ Verständigungsprobleme mit Übungsphase	7
■ zu schwierig	1
■ zu viele Übungen	0
■ zu einfach	2
■ zu wenige Übungen	5
■ Kontaktschwierigkeit mit Übungspartner	15
■ keine Zeit zur Vorbereitung der Übung	4
■ Tempo des Dialogverlaufs, Sprechgeschwindigkeit des Übungspartners	1
■ generelle Verständnisprobleme beim Dialogüben	3
■ Lampenfieber/Hemmungen, Fehler zu machen bei Kommunikationsübungen	8
■ keine Lust auf die Übung	0
■ anderes: Probleme mit der Skype-Softwares	3

4.3.3. Evaluation des Projekts

Um mein ganzes Projekt, das drei unterschiedliche Übungsprogramme umfasst, auswerten zu können, habe ich am 11.06.2008 der Versuchsgruppe meinen zweiten Fragebogen (siehe Anhang 2) gegeben. In dieser Befragung werden die Zufriedenheit und die Problematik, die durch das Projekt bestehen, bzw. die Bewertung des Projekts abgehandelt. Die Teilnehmer sollen im 2. Fragebogen das Projekt benoten (siehe Tabelle 18 und 19). In

Tabelle 18 sind 50 % der Teilnehmer mit dem Programm zufrieden, 32 % finden das Programm ausreichend, nur 18 % sind nicht zufrieden. In Tabelle 19 wird das Programm nach Noten 1 bis 5 bewertet. 5 % geben die Note 5 (sehr gut), 32 % geben die Note 4 (gut) und 58 % die Note 3 (befriedigend). Nur 5 % geben die Note 1 als Mangelhaft.

In Tabelle 17 sehen wir deutlich, dass viele Lerner durch die Übungen ihre Lernschwierigkeiten in Phonetik (86,4 %) sowie Hör- und Sprechfertigkeiten (63,6 % und 68,2 %) vermindert haben. Des Weiteren sind sie kommunikationsfreudiger geworden. Danke ich zurück an die Planung meines Projekts, bestätigt sich meine Hypothese aus der didaktischen Ansicht und Erfahrung, dass durch Einsatz von Multimedien Phonetikprobleme und Hemmungen in der sprachlichen Kommunikation der taiwanesischen Deutschlerner erfolgreich verringert werden können. Eine vor dem Beginn des Projekts durchgeführte Umfrage in der Zielgruppe bestätigt meinen Standpunkt über die Lernprobleme mit Akustik und Ängstlichkeit der sprachlichen Produktionen. Nach Beendigung meines Projekts kann ich die Erfolge meiner Lernprogramme deutlich an den Auswertungen des Forschungskorpus sowie der Befragung der Experimentalgruppe ablesen. Ihre Antworten bestätigen mein gewünschtes Ziel, das Lernen der deutschen Sprache für taiwanesischen Lerner zu erleichtern.

Tabelle 17: Was hast du gelernt in dieser Veranstaltung? (Frage 7 im 2. Fragenbogen)

■ Phonetik	19	86,4 %
■ Hörfertigkeit	14	63,6 %
■ Dialoge	15	68,2 %
■ Grammatik	3	13,6 %
■ Vokabeln	6	27,3 %
■ Schriftsprache	2	9,1 %
■ Lesen	3	13,6 %
■ Übersetzungsübungen	7	31,8 %
■ nichts	2	9,1 %
■ anderes: Verbesserung des Englischen	1	4,5 %

Tabelle 18: Wie zufrieden bist du mit diesem Programm? (Frage 6 im 2. Fragenbogen)

■ Sehr gut	4	18 %
■ Gut	7	32 %
■ Ausreichend	7	32 %
■ Nicht gut	4	18 %
■ Mangelhaft	0	0 %

Tabelle 19: Gib bitte Punkte für das Projekt (1-5). (Frage 16 im Fragenbogen 2)

■ 5	1	5 %
■ 4	7	32 %
■ 3	13	58 %
■ 2	0	0 %
■ 1	1	5 %

4.4. Datenerhebungsverfahren

Mein Forschungskorpus enthält zwei Datenerhebungen: Die schriftlichen Daten wurden am Ende des Wintersemesters 2007/08 und die mündlichen am Ende des Sommersemesters 2008 erhoben. Die Teilnehmer sollten zwei Texte schreiben. Die Texterstellung von den Teilnehmern erfolgte auf der Basis eines Bildes und einer Serie der von mir vorgestellten Diagramme, nicht einer Bildergeschichte. Der Zweck der Datenerhebung war, dass die Deutschkenntnisse der Teilnehmer unter linguistischen Aspekten in den Anfangsphasen der Schriftsprachvermittlung auch als diagnostisches Instrument nutzbar sind. Die erhobenen Daten werden im nächsten Kapitel detailliert analysiert.

In der ersten Verfahrensphase in den Winterferien im Februar 2008 sollten die Teilnehmer ein Foto aufnehmen und dieses Foto beschreiben. Die Erhebungsweise war: Die Teilnehmer in meiner Zielgruppe sollten ein Foto oder ein Bild aussuchen, und dieses mit drei bis fünf Sätzen beschreiben. Die Lernertexte sollten per E-Mail an mich geschickt werden. Die mündliche Übung wurde am Ende des SS 2008 als zweite Datenerhebung durchgeführt: Die Datenbank von der Zielgruppe wurde am 27.05.2008 und am 29.05.2008 in zwei Unterrichtssitzungen erhoben. Eine Serie von Diagrammen von einer chinesischen Künstlerin, Lui Yang, die mit verschiedenen Grafiken die Kulturunterschiede zwischen China und Deutschland darstellt, wurde den Lernern vorgelegt. Als Sitzungsleiter habe ich den Teilnehmern die Kulturunterschiede erläutert und die notwendigen Vokabeln zu den Bildern vorgestellt. Die Teilnehmer sollten nach der Erklärung der Grafiken innerhalb von 15 Minuten fünf bis zehn Sätze aufschreiben, um die Bilder zu beschreiben bzw. ihre Meinungen zu äußern. Die Onlinehilfsmittel, wie Onlinewörterbücher und Internetlernseiten, waren bei der

Übung verfügbar. Im Anschluss lasen die Studierenden ihre geschriebenen Sätze vor einer Kamera vor. Das Vorlesen wurde aufgenommen und die gesprochenen Texte wurden später transkribiert.

Der Zweck der Datenerhebung war, dass die Deutschkenntnisse der Teilnehmer unter linguistischen Aspekten in den Anfangsphasen der Schriftsprachvermittlung auch als diagnostisches Instrument nutzbar sind. Im Rahmen meiner Arbeit wird die Zielgruppe untersucht, inwieweit sie von meinem didaktischen und methodischen Vorgehen beim Deutscherwerb profitieren. Daneben sollte auch weiterer Aufschluss über die Wirkung des Projekts selbst gewonnen werden. Die Frage dabei war, welche Erhebungsmethode zur Evaluation für meine Arbeit geeignet ist, um die deutschen Sprachkenntnisse und Fertigkeiten der Teilnehmer analysieren zu können. Die erhobenen Daten werden im nächsten Kapitel detailliert analysiert.

5. Methoden und Verfahren der Evaluation

5.1. Datenbankerhebung und Analyseverfahren

Bei einer Untersuchung zum Spracherwerb ist selbstverständlich das Ziel, dass der Spracherwerb gemessen wird und dass mögliche alternative Erklärungen für die gewonnenen Resultate ausgeschlossen werden. Dafür müssen die störenden Faktoren, wie z. B. Teilnahmewille und Datenmängel, unter Kontrolle gehalten werden. In meinem Forschungskorpus werden die Lernertexte mit verschiedenen störenden Faktoren, wie Nicht-Teilnehmer bei dem Tandemprogramm in der experimentellen Gruppe, ausgenommen. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen vor allem auf die Motivation und den Lernprozess durch Multimedien gerichtet sein und so wenig wie möglich andere Messeffekte enthalten. In der empirischen Studie wurden die Daten nicht nur mit einem schriftlichen und einem mündlichen Datensatz, sondern auch mit mehreren Aufgabentypen in der Experimentalgruppe meiner Forschungspersonen erhoben. Denn die Sprachproduktion eines Lerners hängt beim Ausführen der Aufgaben sehr von der Art dieser Aufgaben ab.

Damit die verwendeten Instrumente in der longitudinalen Studie miteinander vergleichbar sind, habe ich im Wintersemester 2007/08 und im Sommersemester 2008 schriftlicher und mündlicher Daten mit mehreren Versionen pro Aufgabentyp und parallelen Übungen von den Studienanfängern am Institut für Angewandtes Deutsch in der National Kaohsiung First University of Science and Technology in Taiwan erhoben. Die an der longitudinalen Studie teilnehmenden Studierenden in der experimentellen Gruppe haben insgesamt 18 mündliche Übungen gemacht. Ich habe insgesamt zehn phonetische Trainingsveranstaltungen und acht dialogische Tandemübun-

gen mit Chinesischstudenten am Sprachenzentrum und in der Sinologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster zusammengestellt. Die phonetischen Übungen wurden im WS 2007/08 jede Woche durchgeführt. Die Tandemübungen wurden alle drei Wochen zwei Mal im WS 2007/08 und fünf Mal im SS 2008 durchgeführt, um eine kontinuierliche Verfolgung des Spracherwerbsprozesses zu gewährleisten.

Mein Forschungskorpus enthält zwei Datenerhebungen: eine schriftliche Aufgabe in den Winterferien zwischen WS 2007/08 und SS 2008 sowie eine Erhebung am Ende des SS 2008. Die Erhebungsweise der schriftlichen Hausaufgabe in den Winterferien im Februar 2008 war: Die Teilnehmer in meiner Zielgruppe sollten ein Foto oder ein Bild aussuchen, danach mussten sie mit drei bis fünf Sätzen das ausgewählte Bild oder Foto beschreiben. Die Lernertexte sollten per E-Mail an mich geschickt werden. Die mündliche Übung wurde am Ende des SS 2008 als zweite Datenerhebung durchgeführt: Die Datenbank der Zielgruppe wurde am 27.05.2008 und am 29.05.2008 in zwei Unterrichtssitzungen erhoben. Eine Serie von Diagrammen der chinesischen Künstlerin, Lui Yang, die mit verschiedenen Grafiken die Kulturunterschiede zwischen China und Deutschland darstellt, wurde den Lernern vorgelegt. Als Sitzungsleiter habe ich den Teilnehmern die Kulturenunterschiede erläutert und die notwendigen Vokabeln zu den Bildern vorgestellt. Die Teilnehmer sollten nach der Erklärung der Grafiken innerhalb von 15 Minuten fünf bis zehn Sätze aufschreiben, um die Bilder zu beschreiben bzw. ihre Meinungen zu äußern. Onlinehilfsmittel, wie Onlinewörterbücher und Internetlernseiten, waren bei der Übung verfügbar. Danach lasen sie ihre geschriebenen Sätze vor einer Kamera vor. Das Vorlesen wurde aufgenommen und die gesprochenen Texte später transkribiert.

Die Lernertexte der erhobenen Daten wurden in diesem Kapitel mit verschiedenen Methoden analysiert. Im Rahmen meiner Arbeit werden die Versuchspersonen untersucht, inwieweit sie durch mein didaktisches und methodisches Vorgehen beim Deutscherwerb profitieren. Daneben sollte auch weiterer Aufschluss über die Wirkung des Projekts selbst gewonnen werden. Die Frage dabei war, welche Erhebungsmethode zur Evaluation für meine Arbeit geeignet ist, um die deutschen Sprachkenntnisse und Fertigkeiten der Teilnehmer analysieren zu können.

Als Untersuchungsmethode wurde eine qualitativ vergleichende Beurteilung und Gegenüberstellung von quantitativen und qualitativen Merkmalen durchgeführt. Die qualitativen Merkmale sind z. B. die Verwendungen des Wortschatzes und die Korrektheit der Grammatik. Die quantitativen Merkmale sind die Wörter- und Satzzahl der Lernertexte. Die Ergebnisse ermöglichen einen zusammenfassenden Gesamtvergleich der Datenbank anhand der Bewertungskriterien über alle Merkmale des Projekts. Da die Ergebnisse stark streuen, erfolgen Einzelvergleiche für die erhobene Datenbank des Projekts. Durch die Analysierung der Lernertexte werden die Unterschiede der Teilnehmer meiner Zielgruppe erkennbar. Zur Verdeutlichung dieser Effekte soll hier eine Erklärung in der folgenden Richtung gesucht werden: Da die Aufgaben im Unterricht in einem relativ einfachen und ähnlichen syntaktischen Beherrschungsniveau in der Zielgruppe resultieren, ist die diskursive, thematische, lexikalische etc. Beurteilung des Forschungskorpus der Zielgruppe wichtig.

5.2. Erwerbsstufen der Schweizer Studie

Für meine Untersuchung des Lernens des Deutschen durch taiwanesisch Studierende sind für syntaktische Merkmale nicht nur Erwerbssequenzen, sondern auch parallel verlaufende, kontinuierlich steigende Lernlinien als wissenschaftliche Tatsachen nachzuweisen. Dürscheid (1991) übernimmt Chomskys (1981 und 1986a) „*Government-Binding-Theorie*“ als Grundgedanken und macht zahlreiche generative Untersuchungen speziell zur Syntax des Deutschen mit den Modellen der Satzanalyse ermittelbar und vergleichbar.

5.2.1. Die kognitiven Grundlagen der Generativen Grammatik

Die Government-Binding-Theorie ist ein Grammatikmodell, das sich nicht nur in formaler, sondern vor allem in sprachtheoretischer Hinsicht von allen nicht-generativen Modellen unterscheidet. Schon 1965 hat Chomsky in den „*Aspects of the Theory of Syntax*“ auf die konzeptuelle Bedeutung seiner Theorie hingewiesen. Hier betont er bereits, dass es nicht wie in der traditionellen und strukturalistischen Grammatik primär darum geht, einzelne Sprachen zu beschreiben, sondern die Sprachfähigkeit als kognitive Fähigkeit zu erforschen, um dadurch zu Einsichten in die Struktur der menschlichen Kognition zu gelangen. (vgl. Chomsky, 1965: 4) Bei Chomsky steht nicht mehr das konkrete sprachliche Verhalten im Mittelpunkt sprachwissenschaftlicher Untersuchungen, sondern das diesem Verhalten zugrunde liegende Kenntnissystem (die Kompetenz).

Generative Grammatik ist ein Oberbegriff für solche Grammatik-Modelle, mit deren Regelsystem sich alle grammatischen Sätze einer Sprache generieren lassen. Ziel der generativen Grammatik ist das Herausarbeiten der universalen sprachlichen Prinzipien, die allen Sprachen zugrunde liegen,

denn nur unter der Annahme von solchen angeborenen, universalen Prinzipien ist erklärbar, wie das Kind in relativ kurzer Zeit eine Sprache erwerben kann. „Vergleicht man nun die sprachtheoretischen Aussagen aus dem Anfangsstadium der generativen Grammatik mit dem neueren Stand der Theorie, so lässt sich festhalten: Die Zielsetzung der generativen Grammatik ist seit Chomsky (1957 und 1965) gleich geblieben: Es geht nach wie vor um das Aufdecken von universalen Gesetzmäßigkeiten, die unserem sprachlichen Kenntnissystem zugrunde liegen.“ (Dürscheid, 1991: 51) Chomsky (1965) ging noch davon aus, dass unser grammatisches Wissen im Gehirn in Form eines Regelapparats repräsentiert ist.

Laut Chomsky besitzt jeder Mensch eine natürliche bereits von Geburt an vorhandene Fähigkeit, die es jedem Kind ermöglicht, seine Muttersprache zu erwerben. Aus dem sprachlichen Input der Umgebung filtern Kinder Prinzipien des Sprachgebrauchs sowohl pragmatischer als auch phonologischer, morphologischer oder grammatischer Art. Griebhaber (2002-2004) fasst die Universalgrammatik von Chomsky nach White (1989) zusammen. In der Universalgrammatik-Theorie wird angenommen, dass es einen „Kern“ (core) universeller sprachlicher Eigenschaften gibt, der für alle menschlichen Sprachen gilt. Zusätzlich dazu gibt es eine „Peripherie“ (periphery) sprachlicher Eigenschaften, die sprachspezifisch sind und sich von Sprache zu Sprache unterscheiden. (siehe Abbildung 10) Die sozusagen abweichend geregelten Erscheinungen sind „markiert“ im Gegensatz zu den universellen, unmarkierten Regularitäten. Es wird nun weiter angenommen, dass es auch innerhalb des Kerns Erscheinungen gibt, die markiert sind. Insbesondere → Parameterwerte des Kerns können markiert oder unmarkiert sein. So können einzelne Parameter einen voreingestellten Default-Wert haben. Der L1-Erwerb beginnt dann mit diesem „unmarkier-

ten“ Startwert. Erst wenn das Kind in der Sprache positive Evidenz dafür findet, dass der Parameter anders gesetzt werden muss, wird der entsprechend gesetzt.

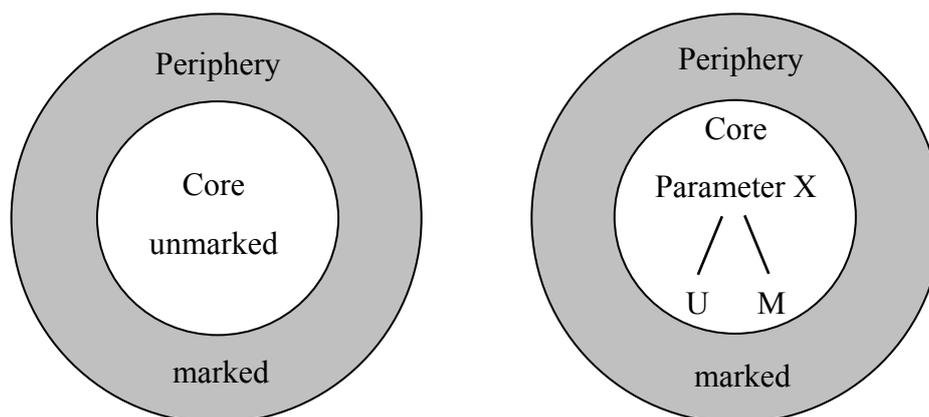


Abbildung 10: Universalgrammatik & Markedness / Core & Periphery (White: 1989)

Buttaroni (1997) geht davon aus, dass die Universalgrammatik auch im Fremdsprachenerwerb zum Tragen kommt. „Die geminderten Performanzleistungen der Erwachsenen im L2-Erwerb finden in der Hypothese der Universalgrammatik als autonomes kognitives Modul und in der entsprechenden Annahme über die Entwicklung des neuronalen Systems als Abbau bestimmter Fähigkeiten („Entlernen“) eine Erklärung.“ (Buttaroni, 1997: 191) Für den Zweitspracherwerb nach White (1989) (siehe Abbildung 11) kann man davon ausgehen, dass der Lerner beim L2-Erwerb mit der unmarkierten Parametersetzung (GU in der Grafik) beginnt, wo die L2 eine Parameterwahl ((U and M) in der Grafik) innerhalb des Kerns erfordert. Es gibt also eine Regel wie die folgende: *Unmarkierte Phänomene werden vor markierten erworben.* Davon, dass immer mit dem unmarkierten Parameterwert der L2 begonnen wird, auch dann, wenn die L1 dafür einen mar-

kierten Wert besitzt, geht eine strengere Annahme aus. (vgl. Grieshaber 2002-2004) Demzufolge ist die wichtigste Grundlage jeglichen Spracherwerbs, ob Erstsprache oder Fremdsprache, das Wahrnehmen und Verstehen vieler unterschiedlicher sprachlicher und authentischer Inputs. Wie die Muttersprachler sollten die L2- bzw. L3-Lerner auf kognitiver Weise die Fremdsprachen erwerben. „In den „*Authentischen Aktivitäten*“ wird versucht, den authentischen Input unter möglichst natürlichen Wahrnehmungsbedingungen zu präsentieren.“ (Buttaroni, 1997: 200) Infolgedessen gehe ich zunächst auf die Satzstrukturen der Lernertexte ein, um zu analysieren, wie weit die Versuchspersonen meiner Zielgruppe in einer gewissen Zeit ihr Erwerbniveau erreichen.

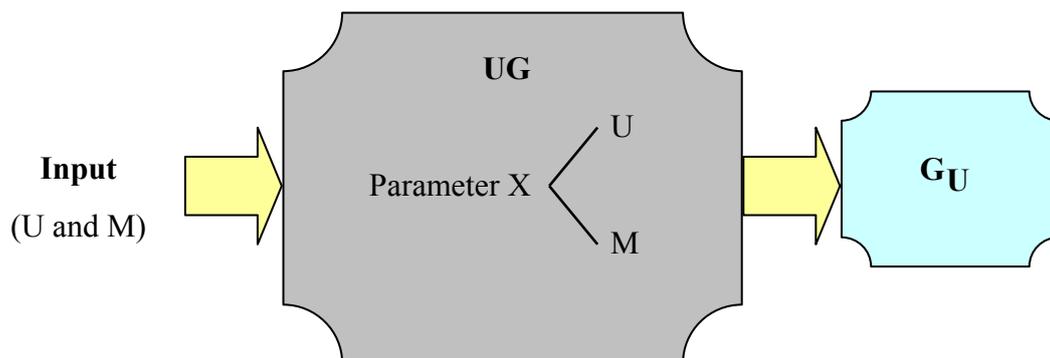


Abbildung 11: Core & Periphery im L2-Erwerb (White: 1989)

5.2.2. Satzstrukturen der Lernertexte

Satzstrukturen sind die explizitesten Indikatoren des Sprachniveaus der Lerner. Um das Forschungskorpus analysieren zu können, ist der Aufbau der Lernertexte in dieser Phase wichtig. Nach Engel (1994) ist Satz die zentrale Einheit der Grammatik. „Er (der Satz) bietet vielfältigere Ausgestaltungsmöglichkeiten als jedes andere Konstrukt und vermag zur Erklä-

nung von Eigentümlichkeiten anderer Phrasen beizutragen. Zwar soll hier nicht die oft gehört These vertreten werden, eine Grammatik müsse nur in der Lage sein, alle korrekte Sätze einer Sprache zu erzeugen und unkorrekten Sätze als solche zu erkennen, und habe damit ihre Aufgabe erfüllt.“ (Engel, 1994: 141) Auf der Textebene ergibt die Redeintention als zusätzliches Bedeutungselement mit der Satzbedeutung zusammen die Bedeutung der Äußerung. Bestimmte Teile des Satzes wirken mit ihrer Bedeutung nicht nur auf den Satz, sondern auch auf die Redeintention (die „Illokution“, wie z. B. Mitteilung, Frage, Drohung etc.) ein und tragen auf diese Art auf der höchsten Beschreibungsebene zur kommunikativen Bedeutung der Äußerung bei. (vgl. Engel, 1994: 179-180) Hier können wir an den Lernertexten der Zielgruppe (siehe Tabelle 20) nachvollziehen, welche Satzmuster nach Valenzen der Verben und Satzmodellen von Dem Kleinen Wahrig (2007) sie in den Lerntexten formuliert haben. Die Satzmuster werden in sechs Bereiche unterteilt, nämlich Verben ohne Objekt oder mit fakultativem Objekt, danach Verben mit kopulativen Ergänzungen, Verben mit obligatorischen Akkusativobjekten, Verben mit obligatorischen Dativobjekten und Verben mit obligatorischen Präpositionsobjekten, sowie die unanalysierbaren Sätze.

Tabelle 20: Satzstrukturen der Lernertexte nach Satzmustern für Verben

Satzmuster	WS 2007/08		SS 2008	
	Experi. Gp	Kontr. Gp	Experi. Gp	Kontr. Gp
Zielgruppen				
Verben ohne Objekt oder mit fakultativem Objekt	17	20	66	76
	16,5 %	24,4 %	29,3 %	33,0 %
S + Vb + (AkkO) es schläft/ich finde; ich meine	2	3	27	37
S + Vb + Adl wir leben gesund	3	3	3	16

S + Vb + Adl/lok; temp	ich studiere an der Uni	10	12	23	13
S + Aux + Adl/lok + Inf	ich werde in Deutschland sein	0	0	0	1
S + Vb + Adl/instr; äquiv	ich fahre mit dem Fahrrad	0	0	6	6
S + Vb + Infinitiv	sie gehen einkaufen	0	0	3	1
S + Vb + PräpO + (AkkO; DatO)	er spielt mit mir	1	0	1	1
S + ModV	ich kann	0	0	1	0
S + ModV + Inf	du kannst spielen	0	2	1	0
S + ModV + Adl/lok; temp + Inf	ich möchte zum See gehen	1	0	1	1
Verben mit kopulativen Ergänzungen		55	32	109	92
		53,4 %	39,0 %	48,4 %	40,0 %
S + Vb + PN	ich heiße Ute	52	29	81	79
<i>S + Vb (sein) + PN (Komp.)</i>	<i>Deutsche sind pünktlicher als Taiwanese</i>	1	0	23	22
S + Aux + PN + Inf	ich werde reich sein	0	0	0	1
S + Vb + PN + Adl/lok; temp	das ist die See in meiner Heimat	2	2	18	5
S + Vb + PN + Adl	das Benzin ist immer teuer	0	0	2	5
S + Vb + PN + Adl/ instr; fin	sie ist Gelb mit Grün	0	1	1	0
S + Vb + PN + PräpO + AkkO	das ist nicht einfach für Chinese	0	0	1	1
S + Vb + PN + „zu“ + Inf	Deutsche sind daran gewöhnt, am Morgen zu duschen	0	0	3	0
S + ModV + PN + Inf	ich will kurzsichtig sein	1	0	3	1
Verben mit obligatorischem Akkusativobjekt		29	27	46	52
		28,2 %	32,9 %	20,4 %	22,6 %
S + Vb + AkkO	ich trage eine Jacke	19	15	33	27
S + Vb + AkkO + Adl	ich spiele Ball mit ihm	2	0	4	16
S + Vb + AkkO + Adl/lok; temp	sie hat eine Tour in Japan	0	2	3	6
S + Vb + AkkO + PräpO	sie übersendet einen Brief für mich	0	1	0	1

Die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht
an taiwanesischen Universitäten

S + Vb + AkkO + Inf	sie mögen Urlaub machen	0	0	2	0
S + Vb + AkkO + „zu“ + Inf	sie haben viel zu tun	0	0	1	0
S + ModV + AkkO + Inf	sie kann Glück bringen	0	4	1	2
S + Vb + AkkO	sie hat eine Kamera mitgebracht	4	0	2	0
S + Vb + AkkO + Adl/lok; temp	wir haben ein Theater im April gespielt	2	3	0	0
S + Vb + AkkO + Adl/lok; temp	es gab viele Menschen neben dem Ozean	0	1	0	0
S + Vb + DatO + AkkO	meine Mutter schenkt mir die Uhr	1	1	0	0
S + Vb + DatO + AkkO	ich habe mir ein Drama angesehen	1	0	0	0
Verben mit obligatorischem Dativobjekt		1	2	2	3
		1,0 %	2,4 %	0,9 %	1,3 %
S + Vb + DatO	das schmeckt mir	1	1	1	1
S + Vb + DatO + Adl	Deutsche helfen anderen gern	0	0	1	2
S + Vb + DatO + „zu“ + Inf	sie gibt der Katze zu fressen	0	1	0	0
Verben mit obligatorischem Präpositionalobjekt		0	0	0	3
		0 %	0 %	0 %	1,3 %
S + ModV + PröpO + Inf	man kann sich an neue Sachen gewöhnen	0	0	0	2
S + Aux + AkkO + PröpO + Inf	sie werden sich darum kümmern	0	0	0	1
Unanalysierbar		1	1	2	4
		1,0 %	1,2 %	0,9 %	1,7 %
Insgesamt		103	82	225	230

Nach der oben vorgestellten Tabelle 20 ist der Satzbau der Zielgruppe zu sehen. Im WS 2007/08 werden 53,4 % (55 Äußerungen) der Segmente in den Lernertexten der Experimentalgruppe und 39,0 % (32 Äußerungen) in der Kontrollgruppe mit dem Satzmuster „Verben mit kopulativen Ergänzungen“ gebildet. 28,2 % in der experimentalen Gruppe und 32,2 % in der

Kontrollgruppe bilden Sätze mit Verben mit obligatorischem Akkusativobjekt. Der 3. Platz ist das Satzmuster mit Verben ohne Objekt oder mit fakultativem Objekt (16,5 % und 24,4 % in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe). Im SS2008 steigt die Zahl der Nutzung mit diesen Satzmustern. Im Durchschnitt bilden 48,4 % (109 Segmente) in der experimentalen Gruppe und 40,0 % (92 Segmente) in der Kontrollgruppe. Die nächste Zahl ist von dem Muster „Verben ohne Objekt“ (66:76, 29 % zu 33,0 %), danach das Muster „Verben mit obligatorischem Akkusativobjekt“ (46:52, 20,4 % zu 22,6 %). Die meisten Äußerungen basieren auf „Verben mit kopulativen Ergänzungen“ und „Verben mit obligatorischem Akkusativobjekt. Es wird deutlich, dass die Zielgruppe die gelernte Grammatik verwendet. Das vorhandene Sprachniveau entspricht der Zielsetzung des Unterrichts. Wenn ich nach grammatischen Korrektheitsansprüchen die Lernertexte analysiere, stecken viele Fehler darin. Es ist schwer mit diesem Maßstab im Analyseverfahren, eine neutrale Beurteilung des Sprachstandes an meinem Forschungskorpus durchzuführen. In der nächsten Phase gehe ich auf die Schweizer Studie ein, um den Sprachstand der Zielgruppe näher zu ermitteln.

5.2.3. Einschätzung des Sprachstandes an Lernertexten

Grießhaber (2001) stellt eine longitudinale Studie zum Deutscherwerb von Pienemann (1981) vor, in der drei achtjährige italienische Mädchen untersucht und deren Stadien des Deutscherwerbs ermittelt wurden. „Die L2-Lerneräußerungen ließen sich in zwei große Gruppen einteilen: ein Teil der Äußerungen (z. B. Verbflexion) variierte zwischen den Lernern stark, so dass sie sich nicht systematisch in zeitlicher Reihenfolge ordnen ließen; ein anderer Teil (Wortstellung) entwickelte sich dagegen bei den drei Mädchen parallel im Laufe der Zeit.“ (Grießhaber, 2001: 7) Diese systema-

tisch variierenden Strukturen werden als notwendige Stadien des Erwerbprozesses betrachtet. Diese Resultate heben sich deutlich von Pienemanns Entwicklungsstadientheorie bezüglich des Erwerbs von deutschen Wortstellungsstrukturen ab. „Für das Deutsche als Zweitsprache/Fremdsprache erwiesen sich vor allem die Wortstellungsregeln als entscheidend für den Erwerbsverlauf. Die Lerner beginnen mit einer auch unter psychischen Aspekten einfachen Subjekt-Verb-Objekt (SVO)-Struktur. Dann erweitern die Lerner auf der Stufe X+1 ihr Repertoire durch vorangestellte Adverbiale (ADV). Auf der folgenden Stufe X+2 erwerben die Lerner die für das Deutsche charakteristische Trennung des Prädikats in den finiten und infiniten Verbsparten, die sog. Partikel-Shift (PART). Erst auf der letzten Erwerbsstufe X+3 schließlich erwirbt der Lerner auch die schon früher benötigte Regel der Subjekt-Verb-Inversion (INV) bei vorangestellten Adverbiale.“ (Grießhaber, 2001: 7)

Erwerbsreihenfolge des Deutschen als Zweitsprache nach Pienemann (1986)

X SVO	Kanonische Ordnung:	die kinder spielen mit ball (gr. korrekt)
X + 1	ADV Adverb-Voranstellung:	da kinder spielen (gr. inkorrekt)
X + 2	PART Partikel-Shift:	alle kinder muß die pause machen
X + 3	INV Subjekt-Verb-Inversion:	dann hat sie wieder die knoch gebringt

Grießhaber (2009) meint, dass man mit den Kategorien der Schweizer Gruppe versuchen kann, hinter den *oberflächlichen* Fehlern den bereits erreichten Sprachstand zu ermitteln. Er bezieht sich dabei auf eine empirische Überprüfung in der französischsprachigen Schweiz. Dazu werden die Lernertexte von 30 Schulklassen (Diehl u.a.2000) im Lauf von zwei Schuljahren in drei Kategorien orientiert und analysiert, wie die Äußerungen aus den Lernertexten zu den Kategorien passen: A. Verbale Konstruktionen, B.

Satzmodelle und C. Kasus im Nominalbereich.

Erwerbsfolge des Deutschen durch frankophone Schüler nach Diehl u. a. 2000 (Grießhaber, 2009):

A. VERBALBEREICH

I	Präkonjugal; INF; chunks	<u>Ich</u> mache Flöte. <u>Laura</u> machen ein Kuchen.
II	PRÄS: regelmäßige V	<u>Die Birnen</u> kostet 3 Fr.
III	PRÄS: unregelmäßige V MOD + INF	<u>Sie</u> könnt en Cola trinken. Kannst <u>du</u> spielst instrument?
IV	AUX + PART	<u>Ich</u> habe viel essen und <u>ich</u> habe sehr lachen.
V	PRÄT	Gestern, <u>ein Mann</u> trinkte ein Bier...
VI	übrige Formen	

Die Erwerbssequenz I im Verbalbereich ist die präkonjugale Phase (Infinitive; Personalformen; nur Chunks). In der Phase II wird die regelmäßige Konjugation der Verben im Präsens gelernt. Die Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens und Modalverben plus Infinitiv verbleibt auf der Erwerbssequenz III. Die Phase IV enthält Auxiliar (Hilfsverb) und Partizip. In der Erwerbssequenz V wird das Präteritum gelernt und in der letzten Phase (VI) die übrigen Formen.

B. SATZMODELLE

I	HS S + V	<u>Ich</u> bine Fanny.
II	Koordinierte HS	<u>Ich</u> spiel Tennis outh ich spiel fussball. (=und)
III	DIST	<u>Ich</u> spiele gerne fusballe .
IV	NS	...weil <u>ihre Mutter</u> gut Klavier spielt .
V	INV X–V–S	In den anderen Tagen kannst <u>du</u> einkaufen.

In der Erwerbssequenz I wird der Hauptsatz (Subjekt-Verb) verwendet. Die koordinierten Hauptsätze, W-Fragen und Ja/Nein-Fragen gehören der Phase II an. In Sequenz III ist die Distanzstellung (Verbklammer). Der Nebensatz ist Thema der Phase IV. Und die Erwerbssequenz V (Inversion (X-Verb-Subjekt)) ist das letzte Satzmodell der Erwerbsphase.

C. KASUS

- | | | |
|-----|---------------------------|---|
| I | 1-Kasus nur N | Die Spinne wohnt in das Haus . Sie liebt der Honig . |
| II | 1-Kasus bel. N – A – D | Und früher, mein Vater war einen Koch . |
| III | 2-Kasus N + Objekt: A – D | <u>Ich</u> habe ihn einen Franken gegeben. |
| IV | 3-Kasus N – A – D | <u>Romana</u> hat mir ... einen guten Eindruck gelasst. |
- (Subjekt unterstrichen; *Verbteile* fett-kursiv; abhängige **Kasus** fett. Die Beispiele sind grammatisch nicht unbedingt korrekte Äußerungen der SchülerInnen.)

Die Erwerbssequenz I umfasst das Ein-Kasus-System, und zwar nur die Nominativformen. In der Phase II enthält das Ein-Kasus-System, aber Nominativ-, Akkusativ- und Dativformen werden auch benutzt. In der Phase III wird das Zwei-Kasus-System, Nominativ plus Objektkasus (Nominativ plus beliebig verteilte Akkusativ- und Dativformen) erfasst. Und in der Erwerbssequenz IV ist das Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ (N-Formen + A- Formen + D-Formen).

5.2.4. Ergebnis der Erwerbsstufen der Schweizer Studie

Die Erwerbsstufen der Schweizer Studie zeigen das Sprachniveau der Lerner. In dem verbalen Bereich (siehe Tabelle 21) haben die meisten Teilnehmer meiner Zielgruppe im WS 2007/08 (55,1 % in der experimentellen Gruppe und 66,7 % in der Kontrollgruppe) die Phase III erreicht. In der Phase II sind auch 29,6 % der Segmente in der Experimentalgruppe und

21,3 % von der Kontrollgruppe gelandet. 13,3 % der Segmente in der Versuchsgruppe haben schon die Phase IV erreicht, dagegen sind nur 5,3 % der Segmente von der Kontrollgruppe auf der Sequenz IV. Im SS 2008 waren 49,3 % und 39,1 % der Segmente von den Lernertexten in der experimentalen Gruppe auf die Phase III und die Phase II verteilt. 45,2 % der Segmente in den Lernertexten von der Kontrollgruppe erreichen die Sequenz II und 40,9 % die Sequenz III. 10,7 % und 13,0 % der Segmente von der experimentalen und der Kontrollgruppe kehren auf die Phase I zurück.

Tabelle 21: Verbalbereich der Lernertexte

Verb	Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV	Phase V
	<i>Präkonjugal</i>	<i>PRÄS</i>	<i>MOD + INF</i>	<i>AUX + PART</i>	<i>PRÄT</i>
Experi. Gruppe	2	29	54	13	0
WS 2007/08	2,0 %	29,6 %	55,1 %	13,3 %	0 %
Kontr. Gruppe	4	16	50	4	1
WS 2007/08	5,3 %	21,3 %	66,7 %	5,3 %	1,3 %
Experi. Gruppe	24	88	111	2	0
SS 2008	10,7 %	39,1 %	49,3 %	0,9 %	0 %
Kontr. Gruppe	30	104	94	2	0
SS 2008	13,0 %	45,2 %	40,9 %	0,9 %	0 %

Die Ausbreitung der Satzmodelle von den Lernertexten meiner Zielgruppe ist ebenfalls ähnlich. Im WS 2007/08 verteilen sich 66,3 %, 10,2 %, 12,2 %, 2,0 % und 9,2 % der Segmente von der Experimentalgruppe auf Phase I bis Phase V. 66,6 %, 12,0 %, 12,0 %, 1,3 % und 8,0 % der Segmente aus der Kontrollgruppe sind über Phase I bis Phase V verstreut (siehe Tabelle 22). Im SS 2208 erreichen die Segmente der Lernertexte aus der Experimental-

gruppe nach der Quote des Prozentsatzes in Phase I (45,8 %), Phase II (21,8 %), Phase IV (19,1 %), Phase III (7,1 %) und Phase V (6,2 %) in Reihenfolge sowie 48,7 % auf Phase I, 24,8 % auf Phase IV, 13,0 % auf Phase II, 9,6 % auf Phase V und 3,9 % auf Phase III in der Vergleichsgruppe.

Tabelle 22: Satzmodelle der Lernertexte

Satz	Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV	Phase V
	<i>HS: S + V</i>	<i>Koord. HS</i>	<i>DIST</i>	<i>NS</i>	<i>INV: X-V-S</i>
Experi. Gruppe	65	10	12	2	9
WS 2007/08	66,3 %	10,2 %	12,2 %	2,0 %	9,2 %
Kontr. Gruppe	50	9	9	1	6
WS 2007/08	66,6 %	12,0 %	12,0 %	1,3 %	8,0 %
Experi. Gruppe	103	49	16	43	14
SS 2008	45,8 %	21,8 %	7,1 %	19,1 %	6,2 %
Kontr. Gruppe	112	30	9	57	22
SS 2008	48,7 %	13,0 %	3,9 %	24,8 %	9,6 %

Die Verteilungsquote meiner Zielgruppe im Kasusbereich ist analog (siehe Tabelle 23). Im WS 2007/08 bleiben 57,1 % in der Versuchsgruppe und 44,0 % in der Kontrollgruppe in der Phase I sowie 31,6 % in der experimentalen Gruppe und 50,7 % in der Phase III. Nur 9,2 % der Segmente von der Experimentalgruppe und 4,0 % von der Kontrollgruppe erreichen die Phase IV. Im SS2008 bleiben 52,9 % und 45,8 % der Segmente von der Versuchsgruppe in der Phase I und Phase III, während 66,1 % und 32,6 % aus der Vergleichsgruppe sind.

Tabelle 23: Kasus der Lernertexte

MORPH	Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV
	<i>1-Kasus: N</i>	<i>1-Kas. Bel.</i>	<i>2-Kas. N + O</i>	<i>3-Kas. N+A+D</i>
Experi. Gruppe	56	2	31	9
WS 2007/08	57,1 %	2,0 %	31,6 %	9,2 %
Kontr. Gruppe	33	1	38	3
WS 2007/08	44,0 %	1,3 %	50,7 %	4,0 %
Experi. Gruppe	119	0	103	3
SS 2008	52,9 %	0 %	45,8 %	1,3 %
Kontr. Gruppe	152	0	75	3
SS 2008	66,1 %	0 %	32,6 %	1,3 %

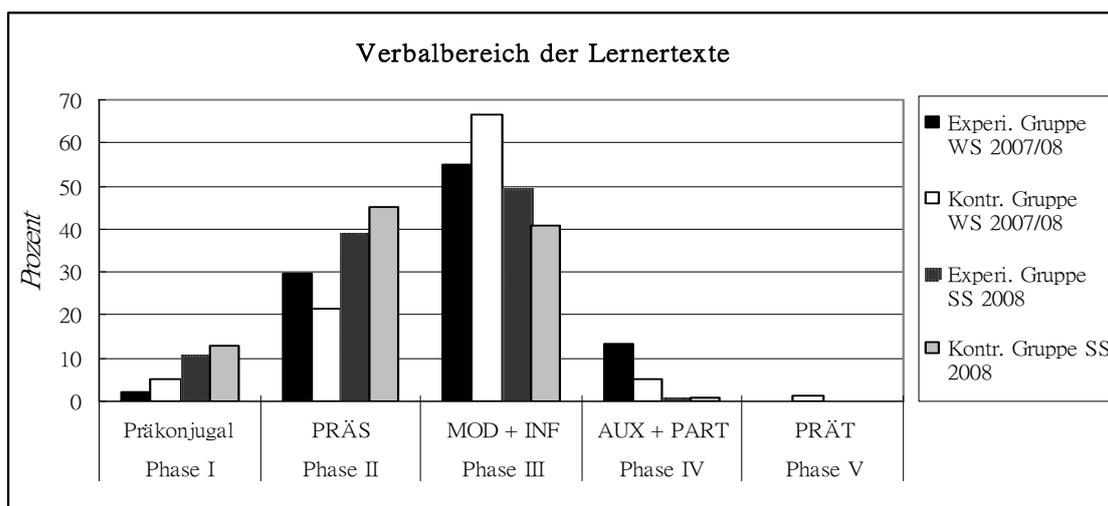
5.2.5. Erwerbsstufe der Lernertexte

In der Untersuchung wurden folgende Teilbereiche der Grammatik (Verbalkbereich, Satzmodelle, Kasus) analysiert und in den Tabellen zusammengefasst. Diehl (2000: 359) stellt fest, dass der natürliche Erwerbsprozess im Unterricht zu berücksichtigen ist und durch den Erwerb unter gesteuerten Bedingungen nicht umgangen werden kann. „Der Weg über Erwerbsstrategien ist unvermeidlich; lernersprachliche Abweichungen sind konstituierender Bestandteil des Erwerbsprozesses.“ Der Erwerb erfolgt in einer festen Abfolge von Phasen. „In keinem der drei Bereiche verläuft der Erwerb parallel zum schulischen Grammatikprogramm. (...) Unterricht, der dieser natürlichen Reihenfolge gegenzusteuern versucht, kann zwar zu kurzfristigen Trainingserfolgen führen, doch setzt sich auf lange Sicht die natürliche Reihenfolge wieder durch. Der Lerner differenziert seine lernersprachliche Morphologie zunehmend aus.“ In der Bewertung zeigt sich, dass die taiwanesischen Studenten bis auf die Konjugation der unregelmä-

ßigen Verben im Präsens und Modalverben plus Infinitiv der Erwerbssequenz die Phase III der Schweizer Studie erreicht haben. Die zahlreichen und unübersehbaren Fehler liegen hauptsächlich im Bereich der Morphologie.

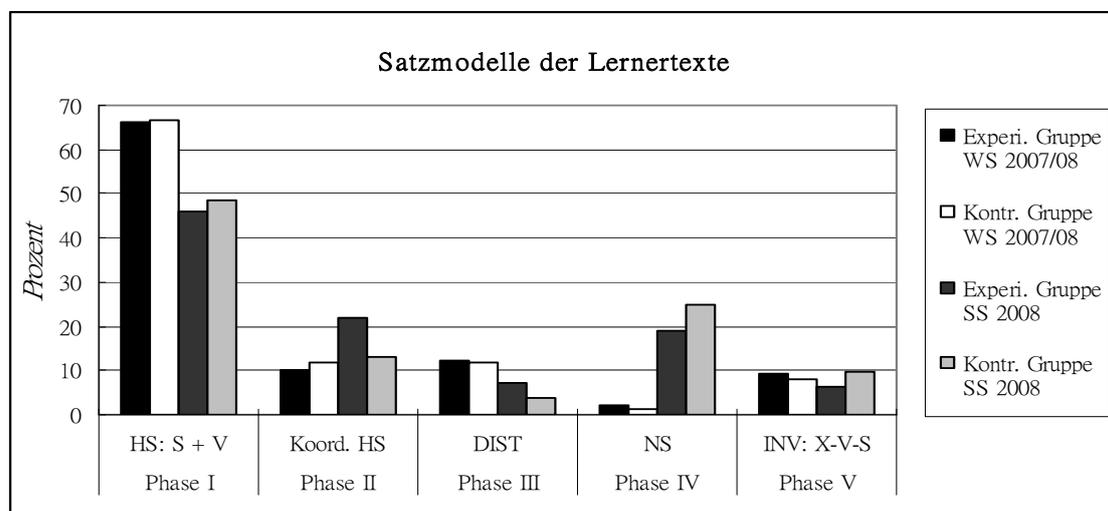
Im Verbalbereich (siehe Abbildung 12) erreichen die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe in den beiden Semestern die Stufen III, fallen dann auf Stufe II zurück, mit anderen Worten die Zielgruppen kommen bis zur Verwendung der Modalverben und bis zur Präsensverwendung.

Abbildung 12: Verbalbereich der Lernertexte



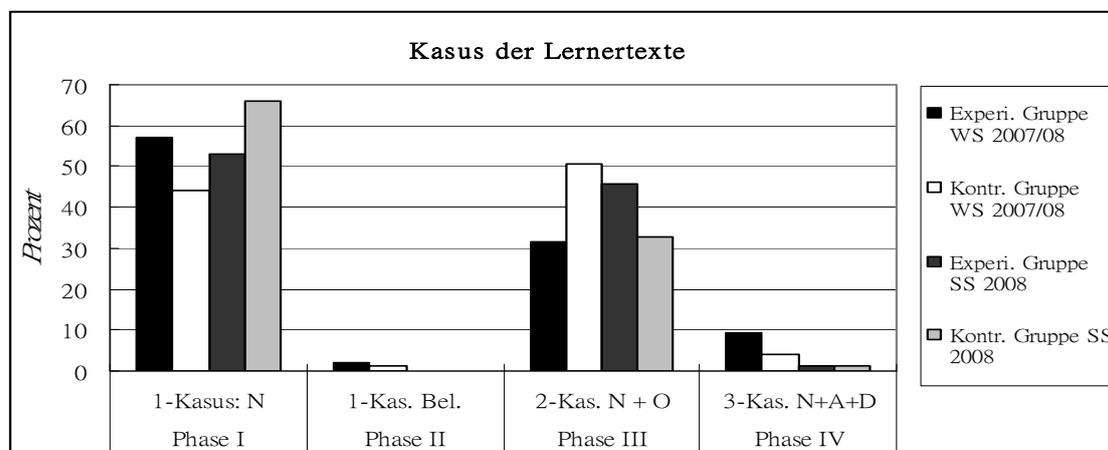
Im Bereich der Satzmodelle (siehe Abbildung 13) erreicht die Zielgruppe nur die erste Stufe, d. h., knapp 70% im WS 2007/08 und die Hälfte im SS 2008 der beiden Gruppen verwenden das Subjekt-Verb-Modell; bis zum Ende des SS 2008 verbleibt die Zielgruppe auf der vierten Stufe (Nebensätze) und auf der zweiten Stufe (einfache Koordination von Hauptsätzen).

Abbildung 13: Satzmodelle der Lernertexte



Im Bereich der Kasusmorphologie (siehe Abbildung 14) sind die Erwerbsfortschritte ganz unterschiedlich: Einerseits verbleibt die Zielgruppe im Bereich der Ein-Kasus-Phase und im Bereich der Zwei-Kasus-Phase, andererseits verbleibt kaum jemand der Zielgruppe im Bereich des Ein-Kasus-Systems mit Nominativ-, Akkusativ- und Dativformen und in der Erwerbssequenz IV des Drei-Kasus-Systems Nominativ + Akkusativ + Dativ.

Abbildung 14: Kasus der Lernertexte



Aus den oberen Abbildungen ist ersichtlich, dass meine Forschungsobjekte in der Zielgruppe einen relativ ähnlichen Sprachstand erreicht haben. Zunächst kann festgestellt werden: Die von uns beobachteten Deutschstudierenden in den taiwanesischen Universitäten setzen sich im Verlauf ihrer Studienzzeit durchaus intensiv mit den Regeln der deutschen Grammatik auseinander, aber ob die Lerner in der Alltagskommunikation, wie sie üblicherweise von Fremdsprachenlernern erwartet wird, die gelernten Grammatikregeln einsetzen, ist fraglich. Das soll nicht heißen, dass die Lerner nicht in der Lage wären, Grammatikregeln zu benutzen. Die Begründung dafür ist, dass die Studierenden nur eine eingeschränkte Lernumgebung im Studium haben. Die Studierenden haben nur wenige Lehrkräfte als Vorbilder und benutzen Lehrwerke, ohne weiteren Zugang zur deutschen Sprache zu bekommen.

Die taiwanesischen Lerner speichern und übernehmen die meist von den Lehrkräften verwendeten Redewendungen, die sie später unverändert in ihren Produktionen benutzen, ohne die grammatischen Abhängigkeiten zu durchschauen, z. B. eine Lehrkraft hätte im Unterricht vor den Übungen die Aufforderung benutzt: „Machen wir jetzt die Übung in Gruppen.“ Danach bauen die Lerner die ähnlichen Äußerungen in anderen Sätzen ein, z. B.: „Taiwanese bleiben in Gruppe.“ Nach Diehl (1999: 4) „werden diese memorisierten Wendungen häufig als ‘*Chunk*’ bezeichnet. Das *Chunk*-Lernen ist charakteristisch für frühe Erwerbsstände (in der L2 wie auch in der L1); nach unseren Ergebnissen nimmt es allerdings auch in späteren Erwerbsphasen einen sehr viel größeren Raum ein, als wir ursprünglich angenommen hatten.“ Aus der traditionellen Lerngewohnheit in Taiwan resultiert, dass die Lerner erst die Grammatikregel lernen. Bei der Sprachproduktion bemühen sich die Lerner vorsichtig einen richtigen Satz zu bauen

und die Fehler soweit wie möglich zu reduzieren.

Mit dem Instrument der Schweizer Studie erreichen die Lerner mit den klassischen Lernmethoden nach zwei Semestern das gewünschte Ziel nach dem Lehrplan. Die Lerner bauen vorsichtig unkomplizierte, aber korrekte Äußerungen. Schwierig ist es aber für mich insofern, dass ich mit dem ähnlichen Sprachniveau den Unterschied zwischen der experimentalen Gruppe und der Kontrollgruppe differenziere. Mit diesen drei Verfahren kann die Grammatikkompetenz unserer Forschungsobjekte ausgewertet werden. Wir können aber nicht grundsätzlich entscheiden, ob sie in der Lage sind, gelerntes Regelwissen durch Training in automatisiertes Wissen umzuwandeln. Wir können aufgrund unserer Ergebnisse mit großer Bestimmtheit behaupten, dass die Lerner dies nur bei relativ „einfachen“ Regeln, wie z. B. S-V-O-Sätzen, verwenden können, die für sie einen großen Gültigkeitsbereich haben und bei denen vor allem relativ eindeutige Form-Funktion-Beziehungen bestehen. Daher wird das Korpus der Zielgruppe später genauer mit anderen Analysemethoden daraufhin untersucht, wie weit die Versuchspersonen die deutsche Sprache beherrschen. Jedenfalls lässt sich hier zuverlässig nachweisen, dass sämtliche Untersuchungspersonen beim Erwerb der Verbalflexion, der Verbstellung und der Kasusmorphologie eine ganz bestimmte Reihenfolge einhalten. Die Lerner brauchen viel sprachlichen Input, damit sie ihr Regelwissen aus den vielen aufgenommenen Formen entwickeln können. Dazu sollten sie viel lesen und viel hören, damit sie bei schriftlichen und sprachlichen Produktionen autonom korrigieren und weiterverarbeiten können. Dies unterstützt meine Theorie, dass multimediale Hilfsmittel effektiv zur Verbesserung des Sprachgefühls und des Spracherwerbs beitragen könnten.

5.3. Profilanalyse

Aus der Sicht der *Erwerbsstufen der Schweizer Studie* ist der Vergleich des Niveaus meiner Zielgruppe relativ ähnlich. Um das Ergebnis noch einmal zu prüfen, verwende ich die von Griebhaber erweiterte Analyse beim Spracherwerb: die *Profilanalyse*. Die Profilanalyse ist eine Potenzial- und Vergleichsanalyse, die sich gut dazu eignet, die Ausprägungen der Eigenschaften grafisch gegenüberzustellen. So können die Eigenschaften der Sprachlerner miteinander verglichen werden.

5.3.1. Methode der Profilanalyse

Die Profilanalyse ist auf die Grammatikentwicklung an den Erwerbsstufen orientiert. Hier wird die Sprachkenntnis in Relation zu den Erwerbsphasen und die Profilanalyse von Lehrkräften als ein zur Einschätzung des Sprachstandes hilfreiches Verfahren gewertet. Griebhaber (2006: 7) schreibt: „Unter fremdsprachdidaktischen Gesichtspunkten ist an der Profilanalyse zunächst hervorzuheben, dass bei der Ermittlung der Erwerbsstufen von Verletzungen grammatischer Flexionsregeln abstrahiert wird. Die an schriftlichen Lerneräußerungen mittels Profilanalyse ermittelten Einschätzungen sind also für das Deutsche sehr zuverlässig.“

Die Grundlage der Profilanalyse beruht auf Längsschnittstudien L1-Erwerb (Clahsen 1985) und L2-Erwerb kindlicher (Pienemann 1981, 1998) und erwachsener Lerner. Nach Pienemann ist das Analysedesign für die empirischen Untersuchungen geeignet, für die Ermittlung der bereits erreichten L2-Erwerbsstufe, unterrichtliche Vermittlung von Regeln, die hinter dem erreichten Erwerbsstand stehen, und Überprüfung des Erfolgs der unterrichtlichen Vermittlungsbemühungen in freien Gesprächen. „Zahl und Umfang der berücksichtigten Größen wurde radikal reduziert und auf syn-

taktische Merkmale reduziert.“ (Grießhaber, 2006: 7) Die von Grießhaber (2006) vorgestellte Version wurde schließlich von den Lehrkräften im Förderunterricht mit nichtdeutschsprachigen Grundschulkindern akzeptiert und eingesetzt. Die Profilanalyse erleichtert durch Abstrahierung von formalen Aspekten den Blick auf die erreichten Erwerbsstufen. Gegenüber Piene-
mann wird die Profilanalyse von Grießhaber (2001 und 2004) auf insgesamt sechs Erwerbsstufen für Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache erweitert. Die Prinzipien der Profilanalyse sind:

- 1) Abstraktion von unkorrekt flektierten Formen, die bei den vielen und unregelmäßigen Formen wenig aussagekräftig sind;
- 2) Konzentration auf die positive Erfassung geäußerter Strukturen;
- 3) Wortschatz wird nur indirekt über die erreichten Strukturen berücksichtigt;
- 4) Differenzierung vor allem im Anfangsbereich, später zu grob;
- 5) Hinweise auf Problembereiche:
⇒ stufenbezogene didaktische Konsequenzen ableitbar.

Die Analyse der Erwerbssequenz enthält insgesamt sechs Stufen (siehe Tabelle 24). Die erste Stufe enthält Äußerungen, die der Wortstellung im einfachen deutschen Hauptsatz mit Subjekt-Verb-Objekt-Reihung entsprechen. Bei der zweiten Stufe wird die für die deutsche Sprache charakteristische Trennung von finitem Verb und infiniten Verbteilen erworben. Und bei der dritten Stufe werden das adverbiale Verb und das Subjekt vertauscht. Bei der vierten Stufe wird schließlich die Nebensatzstellung mit Endstellung des Finitums erworben. Grießhaber (2009) erweitert die Erwerbssequenz, so dass die neue Stufe 5 die Insertion eines Nebensatzes in ein Satzgefüge enthält. Dieses Strukturmuster ist typisch für fortgeschrittene Lerner auf der

Sekundarstufe II. Die neue Stufe 6 enthält die Einfügung eines erweiterten Partizipialattributs (EPA) links von einem Substantiv: Dieses Strukturmuster ist typisch für Fachtexte.

Tabelle 24: Diagnosestufen der Profilanalyse nach Griebhaber (2009)

Stufe	Erwerbsstufe	Beispiel
Stufe 6 🟢	EPA Erweitertes Partizipialattribut in einer Nominalkonstruktion:	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Eva hat das [von Peter empfohlene] Buch ausgelesen.</i>
Stufe 5 🟢	Insertion eines [Nebensatzes]:	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Eva hat das Buch, [das ihr so gut gefiel], ausgelesen.</i>
Stufe 4 🟢	Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung:	<p>... nach subordinierenden Konjunktionen (dass, wenn, weil, ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>..., weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren ist_F.</i>
Stufe 3 🟡	Subjekt* nach <i>finitem Verb</i> :	<p>...nach <u>vorangestellten Demonstrativa oder Adverbialausdrücken</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i><u>Da</u> ist_F der Papa*.</i> ● <i><u>Und dann</u> hat der Hund* äh gegessen.</i>
Stufe 2 🟠	Separierung finite & infinite Verbeile:	<ul style="list-style-type: none"> ● Perfekt mit Hilfsverb <i>hat/sein</i> und Vollverb: <i>Und ich habe_F dann geweint_F.</i> ● Modalverb und Vollverb: <i>Ich wollte_F den auch hinwerfen_F.</i> ● trennbare Vorsilbe am Satzende: <i>Ich bring_F noch Legos mit_F.</i>
Stufe 1 🟣	Finites Verb in einfachen Äußerungen: Einfache Sätze mit linearer Abfolge der Einheiten Aktor – Aktion – Objekt.	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Der Benjamin hat_F einen Schlitten.</i>

Stufe 0 ●	Bruchstückhafte (unanalysierbare) Äußerungen:	<ul style="list-style-type: none"> ● (akustisch) nicht verstehbare Äußerung ● grammatisch unvollständige Äußerung: <i>Mein Bruder. Sieben.</i> ● Floskel- oder formelhafte Äußerung: <i>Danke • Bisschen • Ich auch.</i>
-----------	--	---

Beispiel der Profilstufe einer Versuchsperson (siehe Abbildung 15), Ende des WS 2007/08, die nach einem Semester mit intensiven Deutschunterricht ein selbstausgewähltes Foto beschreiben soll. Die Person produziert dafür sechs Segmente. Fünf Segmente bestehen aus einfachen Äußerungen mit Subjekt plus finitem Verb. In der Profilanalyse erreichen die fünf Segmente Stufe 1. Das sechste Segment wird in Floskelstil gebildet und erreicht Stufe 0. Nach Auswertung der Segmente durch Profilanalyse erreicht die Versuchsperson Stufe 1.

Abbildung 15: Profilstufe der Versuchsperson



Das ist mein Lieblingshund.	1
Sein Name ist Bee-Bee.	1
Er ist ein Jahr alt.	1
Er ist sehr süß und aktiv.	1
Er spielt gern mit mir und meiner Familie.	1
Was für ein süßen Hund!	0
Profilstufe	1

5.3.2. Verfahren der Profilanalyse

Nach dem Verfahren der Profilanalyse liegt der syntaktische Schwerpunkt der Lerner im WS 2007/08 mit 58,3 % in der experimentalen Gruppe und 86,3 % in der Kontrollgruppe auf der Stufe 1. Auf dem zweiten Platz folgen mit 33,3 % und 9,1 % in den beiden Gruppen Äußerungen der Stufe 2 (Separierung finite & infinite Verbteile), danach 8,3 % und 4,5 % auf Stufe 3 (Subjekt nach finitem Verb). Betrachtet man die Zahlen in den beiden Gruppen, erscheint der Unterschied gering. Im SS 2008 erreichen viele Teilnehmer der beiden Gruppen die Stufe 4 (46,2 % in der experimentalen Gruppe und 50 % in der Kontrollgruppe). In der Experimentalgruppe sind 46 % auf der Stufe 1 und 7,7 % auf Stufe 3. In der Kontrollgruppe sind 43,3 % auf Stufe 1 und 3,8 % je auf Stufe 2 und Stufe 3. Die Teilnehmer der Zielgruppe sind auf relativ gleichem Lernniveau (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25: Profilanalyse — Erwerbsstufen der Teilnehmer
(minus Nicht-Tandemteilnehmer in der experimentalen Gruppe)

Profilanalyse Verfahrensgruppe	Stufe 0 	Stufe 1 	Stufe 2 	Stufe 3 	Stufe 4 	Stufe 5 	Stufe 6 
Experimentalgruppe (12)	0	7	4	1	0	0	0
WS 2007/08	0 %	58,3 %	33,3 %	8,3 %	0 %	0 %	0 %
Kontrollgruppe (22)	0	19	2	1	0	0	0
WS 2007/08	0 %	86,3 %	9,1 %	4,5 %	0 %	0 %	0 %
Experimentalgruppe (13)	0	6	0	1	6	0	0
SS 2008	0 %	46,2 %	0 %	7,7 %	46,2 %	0 %	0 %
Kontrollgruppe (26)	0	11	1	1	13	0	0
SS 2008	0 %	42,3 %	3,8 %	3,8 %	50,0 %	0 %	0 %

In der Tabelle 26 werden die Segmente (Sätze) der Lernertexte analysiert. Im WS 2007/08 sind 67,1 % der Segmente in den Lernertexten in der experimentalen Gruppe auf Stufe 1 und 75,6 % in der Kontrollgruppe. Auf dem 2. Platz ist die Stufe 2, in der 20 % von der experimentalen Gruppe und 13,4 % von der Kontrollgruppe sind. Und auf der Stufe 3 sind 8,6 % der experimentalen Gruppe und 8,5 % der Kontrollgruppe. Nur wenige Segmente landen auf Stufe 0 (2,9 % und 1,2 %) und Stufe 4 (1,4 % je Gruppe). Im SS 2008 sind 62,8 % der Segmente von den Lernertexten in der experimentalen Gruppe auf Stufe 1 und 59,7 % von der Kontrollgruppe. Von der experimentalen Gruppe sind 18,2 % auf Stufe 4, 10,1 % auf Stufe 3, 7,4 % auf Stufe 2 und 0,7 % auf Stufe 0, 25,2 % auf Stufe 4, 8,3 % auf Stufe 3, 5,2 % auf Stufe 2 und 1,7 % auf Stufe 0 von der Kontrollgruppe. Die Erwerbsstufen der Segmente von den Teilnehmern sind auch ähnlich.

Tabelle 26: Profilanalyse — Erwerbsstufen der Segmente der Teilnehmer (minus Nicht-Tandemteilnehmer in der experimentalen Gruppe)

Profilanalyse Verfahrensgruppe	Stufe 0 	Stufe 1 	Stufe 2 	Stufe 3 	Stufe 4 	Stufe 5 	Stufe 6 
Experimentalgruppe (12)	2	47	14	6	1	0	0
WS 2007/08	2,9 %	67,1 %	20,0 %	8,6 %	1,4 %	0 %	0 %
Kontrollgruppe (22)	1	62	11	7	1	0	0
WS 2007/08	1,2 %	75,6 %	13,4 %	8,5 %	1,2 %	0 %	0 %
Experimentalgruppe (21)	1	93	11	15	27	1	0
SS 2008	0,7 %	62,8 %	7,4 %	10,1 %	18,2 %	0,7 %	0 %
Kontrollgruppe (26)	4	137	12	19	58	0	0
SS 2008	1,7 %	59,7 %	5,2 %	8,3 %	25,2 %	0 %	0 %

5.3.3. Resultate der Profilanalyse

Die Ergebnisse zeigen also, dass die Zielgruppe grammatisch auf gleichem Niveau ist. Mit anderen Worten: Die taiwanesischen Lerner haben in gleicher Zeit ein ähnliches Syntaxprofil erreicht. Das Resultat entspricht dem Ergebnis der Schweizer Studie. Beim Verfahren der Profilanalyse werden die Versuchspersonen in der Experimentalgruppe, die nicht am Tandemprogramm wegen der Störungen der räumlichen und zeitlichen Schwierigkeiten teilnehmen konnten, nicht in die Bewertung einbezogen. Meine Idee war, dass die Personen, die Kontakt mit Deutschmuttersprachlern haben, schneller ein höheres Sprachniveau erreichen könnten. Aus diesem Grund wurden die Nicht-Teilnehmer des Tandemprogramms nicht mitbewertet, um das Ergebnis der Analyse nicht zu verfälschen.

Die Ergebnisse der Profilanalyse zeigen, dass die produzierten Äußerungen der effektiven Forschungspersonen allerdings die analogen Satzstrukturen bilden. In beiden Semestern werden viele Segmente mit Stufe 1 gebildet (siehe Abbildung 16). Das bestätigt die Ergebnisse der Schweizer Studie, dass die Sprachanfänger in meiner Zielgruppe einfacher Satzstrukturen (S-V-O) bilden. Die erste Stufe enthält Äußerungen mit einer psycholinguistisch elementaren Abfolge von Aktor, Aktion (Prädikat) und Objekt der Aktion. Und im SS 2008 erreichen viele meiner Versuchsobjekte die Stufe 4. Bei der vierten Stufe wird schließlich die Nebensatzstellung mit Endstellung des Finitum erworben. Diese Wortstellungsregel mit der Variation des Finitum je nach Status des Satzes stellt eine deutsche Besonderheit dar.

Im Forschungskorpus (siehe Abbildung 17) wurden in den beiden Semestern mehr als 60 % Äußerungen auf Stufe I in der Zielgruppe produziert. Nur im SS 2008 wurden knapp 20 % der Äußerungen in Stufe IV gebildet.

Aufgrund der Unterschiede der Übungstypen in den beiden Semestern, dass mehrere Untersuchungspersonen in der experimentalen Gruppe die Stufe II erreichen, während die meisten Teilnehmer in der Kontrollgruppe in der Stufe I verbleiben. Der Grund dafür ist, dass die Lerner gerade die Grammatik der Perfektform gelernt haben. Des Weiteren haben die Versuchspersonen in der experimentalen Gruppe durch das Tandemprogramm mehr Erfahrungen gemacht, sich selbst vorzustellen. In den Lernertexten haben in der Versuchsgruppe fünf Teilnehmer über sich und eigene Erfahrungen berichtet und die Perfektform verwendet. Aber nach der Satzanalyse sind die prozentualen Werte von den Lernertexten ähnlich. Das Ergebnis der Satzanalyse entspricht dem Sprachniveau der Zielgruppe nach der Profilanalyse.

Abbildung 16: Profilanalyse — Erwerbsstufen der Teilnehmer minus Nicht-Tandemteilnehmer in der experimentalen Gruppe

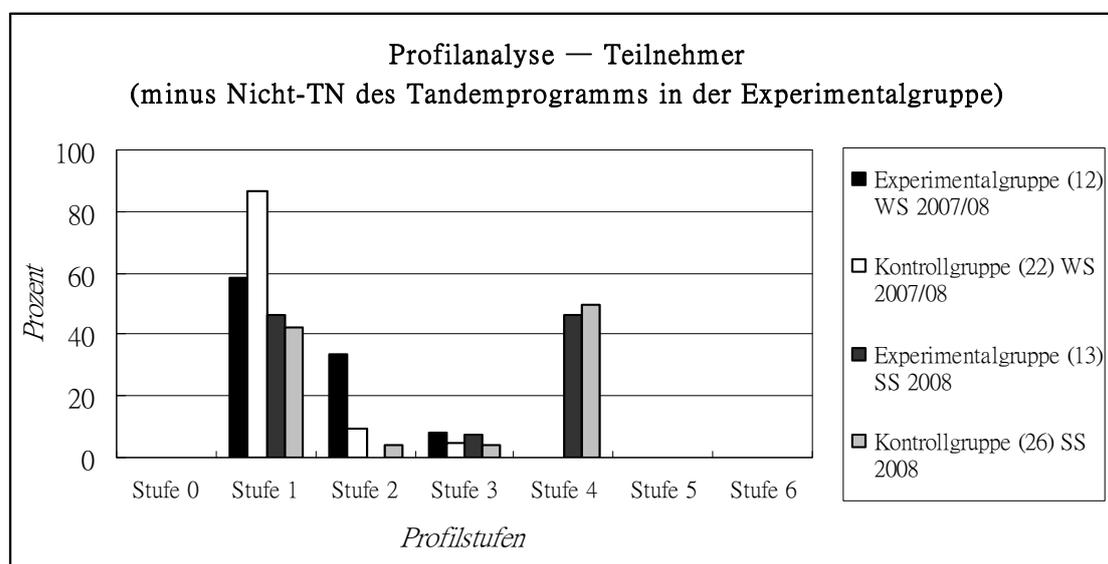
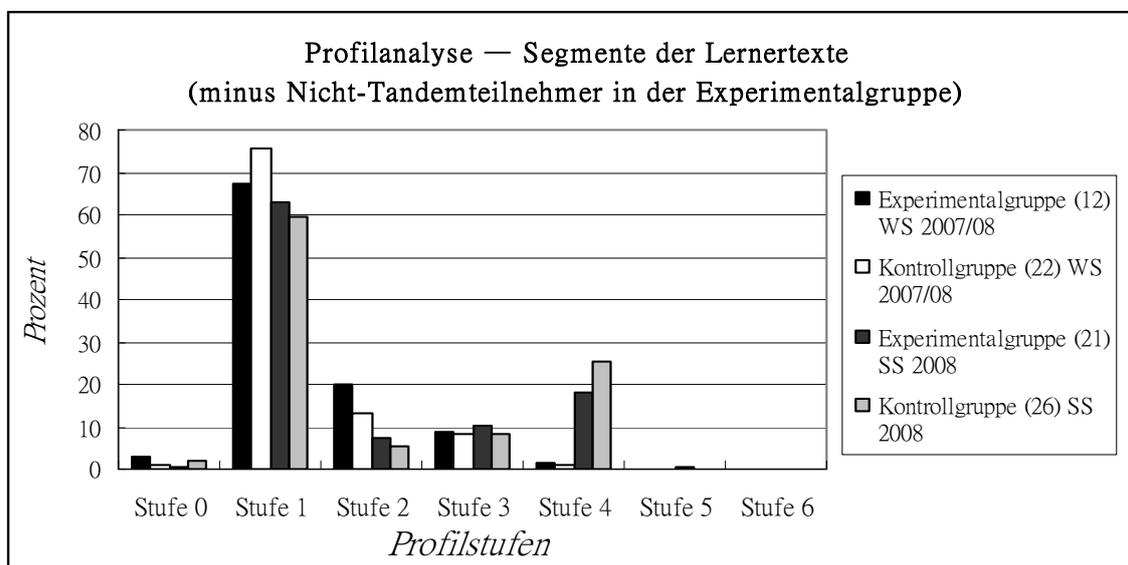


Abbildung 17: Profilanalyse — Erwerbsstufen der Segmente der Lernertexte minus Nicht-Tandemteilnehmer in der experimentalen Gruppe



Der Grund für das ähnliche Sprachniveau der Zielgruppe ist bei den Spracherwerbserfahrungen zu finden. Die Grammatikregeln werden im Unterricht intensiv geübt, bis die Lerner die Grammatik authentisch verwenden können. Die Studierenden können nur Sätze mit den gelernten Satzstrukturen bilden. Aus meiner Sicht ist der kleine Unterschied, dass die Teilnehmer der Kontrollgruppe vorsichtiger als die Teilnehmer der experimentalen Gruppe sind, wenn sie einen Satz zu bilden versuchen. Die meisten Studenten versuchen also lieber, einen einfachen und richtigen Satz als einen für sie noch nicht vertrauten Satz zu schreiben. Das entspricht den Analyseergebnissen der Schweizer Studie. Meine nächste Frage, ob die Lerner mit den gelernten Sprachkenntnissen durch meine Forschung umgehen könnten, wie mehr Versuchspersonen in der experimentalen Gruppe als in der Kontrollgruppe des WS 2007/08 die Stufe II erreichen, spielt in der folgenden Analysephase eine große Rolle.

5.4. Fehleranalyse

Außer dem sprachlichen Niveau sind einige der Gemeinsamkeiten der taiwanesischen Deutschlerner eine nicht mit Deutsch verwandte Muttersprache, Manderin und eine schon erworbene Vertrautheit mit dem Englischunterricht. Die Gewohnheit mit dem chinesischen Satzbau ohne Flexion und Kasus und die früher gemachten Erfahrungen im Fremdsprachenlernen könnten im DaF-Unterricht zu Erschwernissen führen. Hufeisen (1991: 92f) erläutert durch Fehleranalyse mit Englisch als L2 und Deutsch als L3, dass „sich in Bezug auf traditionelle Fehlerraster häufig aus dem Englischen herzuleitende Transferfehler in der Phonologie (Vokale und Doppelkonsonanten betreffend) und der Syntax (Verben und ihre Komplemente, Infinitivkonstruktionen und Wortfolge betreffend), aber auch in der Semantik (so genannte kognitives — formähnliche Wörter —, Wortfelder und Phraseologismen betreffend) ergibt.“ Aufgrund der Struktur der Muttersprache oder der ersten Fremdsprache akzeptiert der Fremdsprachenlerner einen Fehler als vermeintlich richtig (Interferenzfehler). Der Fremdsprachenlerner hat eine bestimmte Regel oder Ausnahme noch nicht gelernt und greift auf eine schon gelernte Regel, die hier aber nicht gilt, zurück.

Marx (2000: 4) vergleicht Singh/Carrol (1979) und deutet, dass „Diese Eingrenzung mag didaktische Konsequenzen ergeben, wenn Untersuchungsergebnisse für die Entwicklung von Lehrbüchern oder für Vorschläge betreffend die Gestaltung des DaF-Unterrichts innerhalb von Deutschland verwendet werden sollen. Während deutschlernende Studenten auf allen Sprachniveaus im Ausland viel Transfer aus ihrer L2 aufweisen, könnten z. B. einheitlichere Unterrichtsmethoden, Lehrbuchauswahl, das Vernachlässigen der L2 bei Deutschlernenden im Inland und sogar die Lehrerkompetenz in Deutschland zu einer geringeren Anzahl an Transferleistungen

gen beitragen.“

Sprachliche Fehler werden im Allgemeinen als ein Verstoß gegen die sprachliche Richtigkeit betrachtet, die durch die gültige Norm der Sprache bestimmt wird. Bei dem Begriff „*gültige Norm*“ handelt es sich hier um Alltagssprache, Bildungssprache, Dialekt und Hochsprache, die wir im kontextgebundenen Gebrauch der Sprache verwenden. Marx (2000: 4) stellt die Negativen Transfers von Dentlers (1998) Position vor: „Negative Transfers nehmen dagegen die bedeutendere Stellung bei den meisten Untersuchungen ein. Bis vor kurzem wurden hauptsächlich lexiko-semantische Übertragungen von Inhaltswörtern hervorgehoben, nämlich Fehler von der Art ‘falscher Freunde’ und des Borrowings, aber auch die falsche Verwendung mancher Funktionswörter wie Präpositionen.“ Die Ursachen für Fehler können „*Interferenzen*“ sein. So entstehen interlinguale Fehler durch die Übertragung sprachlicher Normen der Ausgangssprache, aber auch zuvor gelernter weiterer Sprachen. Interferenzfehler sind die am häufigsten vorkommenden Fehler bei Anfängern, die eine vollkommene Kompetenz in ihrer Muttersprache haben. Wenn sie mit der Fremdsprache etwas, das sie noch nicht gelernt haben, ausdrücken wollen, dann übersetzen sie eben einfach wörtlich. Bei nicht evidenten Situationen und Kontext kann dies allerdings zu Missverständnissen führen.

Wortschatzdefizite bei Lernern sind im Lernprozess immer zu beobachten. Die Gründe dafür lassen sich aus der Unterschätzung der Wortschatzarbeit erschließen. „Falsche Wörter“ sind zumeist Interferenzfehler bei der Textproduktion. Wenn die Lerner beim Textschreiben ein Wort auf Deutsch nicht kennen, fallen sie sofort auf ihre Muttersprache oder auf L2 Englisch zurück. Außerdem handelt es sich nicht nur um einzelne Wörter, die falsch

gebraucht werden, sondern auch um Ausdrücke, die sich aus mehreren Wörtern zusammensetzen. Die Sprachlerner müssen bei der Sprachproduktion einen entsprechenden Ausdruck finden. Hierbei handelt es sich jedoch keineswegs nur um Sprichwörter usw., wichtig sind auch feste Verbindungen von Wörtern.

5.4.1. Satzbaufehler

Auf die Fehlerklassifizierung folgte die Datenanalyse, wobei die von den Versuchspersonen gemachten Fehler nach Parallelen mit normgerechten Äußerungen in der L1 und der L2 untersucht werden. Ziel ist die Differenzierung zwischen möglichen Transferfehlern, die tatsächlich aus dem Englischen stammten und solchen Fehlern, die auch aus der Muttersprache hätten stammen können. (vgl. Marx, 2000) Ein Fehler kann nur ein einziges Graphem betreffen, kann aber auch ein Morphem oder sogar ein ganzes Lexem stören. Fehler, die sich über die Wortgrenze hinaus erstrecken, betreffen ein Syntagma oder sogar größere Einheiten wie den Satz, den Absatz oder den ganzen Text. Insgesamt ist bei der Fehleranalyse jedoch von größter Wichtigkeit, dass die Lerner erkennen, welche Struktur die zu erlernende Sprache hat, wo sie mit ihrer Muttersprache übereinstimmen und wo sie von dieser abweichen müssen. Die Lerner müssen die Fremdsprache also als ein anderes, ein abweichendes System wahrnehmen. Dies gilt auch für Interferenzen aus anderen Fremdsprachen. Häufig bauen Sprachlerner zuerst ein System auf: Das heißt für die Lerner natürlich, dass unter Fremdsprache alle möglichen Fremdsprachen verstanden werden können. Nun muss deutlich gemacht werden, dass es verschiedene Systeme der Fremdsprachen gibt, um die Übergeneralisierung von Sprachlernern zu vermeiden. Und dieses System muss als abgesondertes bewusst aufgebaut werden.

Übergeneralisierung ist ein häufig vorkommender Flexions- und Kasusfehler. Oksaar (1977: 198f) schreibt dazu, dass „Übergeneralisierung eine Sprachform ist, die regelwidrig nach dem Vorbild einer oder mehrerer anderer Sprachformen gebildet wird. Übergeneralisierungen kommen dann zustande, wenn ein Sprecher/Schreiber einen Ausdruck verwenden möchte, dessen Verwendungsmöglichkeiten er nicht oder nicht sicher genug kennt.“ Die Sprachlerner übertragen beim Sprachenerwerb eine gelernte Regel auf ein Gebiet, in dem deren Anwendung zu einem Fehler führt. Zuerst sind das Akkusativobjekt und Dativobjekt, die im modernen Chinesisch nicht erkennbar sind. Verbvalenzen, die den Akkusativ und Dativ erfordern, sind für taiwanesischen Lerner ebenso wie andere Wortarten, bei denen der Dativ zwingend erfordert wird, ein besonderes Problem. Um näher die Fehlerquellen, die auf die Herkunftssprache zurückzuführen sind, zu kennen, ist die nächste Phase ein kurzer Vergleich der deutschen mit der modernen chinesischen Sprache:

1) Phonologische Ebene

- Ein chinesisches Wort wird mit Anlaut und Auslaut gebildet. Der Auslaut besteht aus einem Vokal, bei dem es sich auch um einen Di- oder Triphthong handeln kann, sowie einem optionalen Endkonsonanten. Ein Endkonsonant außer „n“ und „ŋ“ ist im Auslaut nicht erkennbar.
- Die chinesische Sprache ist eine Tonsprache. Mandarin zeigt vier Töne, die aber alle phonemisch sind, das heißt, ein Laut hat unterschiedliche Bedeutungen je nach Ton, wie die folgenden Beispiele (siehe Tabelle 27) zeigen.

Tabelle 27: Die Töne der chinesischen Sprache

1. Ton	2. Ton	3. Ton	4. Ton
媽(mā)	麻(má)	馬(mǎ)	罵(mà)
Mutter	Hanf	Pferd	schimpfen

Referenz: Moira Jean Yip (1980)

2) Morpho-syntaktische Ebene (Referenz: Kneussel, 2005)

- Nomen haben kein Genus, keinen Numerus und keinen Kasus. Es gibt keinen bestimmten Artikel. Das Zählwort ersetzt die Singular- und Pluralform, so muss im modernen Chinesischen zwischen der Zahl (oder dem Pronomen) und dem Nomen ein Zählwort stehen, dessen Wahl vom Substantiv abhängig ist: bsp. 一個人 (yí ge rén, „ein Mensch“) sowie 這個人 (zhè ge rén, „dieser Mensch“). Wegen der fehlenden Deklination spielt die Satzstellung Subjekt – Verb – Objekt (SVO) eine große Rolle, um das Substantiv und Objektiv zu unterscheiden, z. B. 我愛你 (wǒ ài nǐ, „Ich liebe dich.“) und 你愛我 (nǐ ài wǒ, „Du liebst mich.“)
- Ist in allen germanischen Sprachen der Unterschied zwischen starken Verben und schwachen Verben bedeutsam, fehlen die Konjugationskenntnisse in der chinesischen Sprache. Flexion existiert nicht, das heißt, alle Verben haben nur jeweils eine einzige Form.
- Modernes Chinesisch ist in höchstem Maße analytisch-isolierend, das heißt, es werden Beziehungen der Wörter untereinander fast ausschließlich durch die Satzstellung zum Ausdruck gebracht, z. B. 我今天學習德語。(wǒ jīngtiān xúexí déyǔ, „Ich lerne heute Deutsch.“) Dieses Beispiel zeigt gleichzeitig, dass die chinesische

Sprache vor allem die Stellung (SVO) anwendet. In bestimmten Fällen, wie Topicalisierung und in negierten Sätzen, kann das Objekt auch präverbal stehen. Im folgenden Beispiel aus dem Mandarin wird das Objekt als Topic an den Satzanfang gestellt, wodurch die Satzstellung OSV entsteht: 德語我學習過了。(dáyǔ wǒ xúexíguòle, „Deutsch habe ich gelernt.“)

- Im Unterschied zu den indogermanischen Sprachen gibt es im Chinesischen keine grammatikalischen Tempusformen. Das Tempus wird höchstens durch simple Adverbien angedeutet. Aspekt, Tempus und Aktionsart können unmarkiert bleiben oder durch Partikel, insbesondere Suffixe, manchmal auch durch Hilfsverben, zum Ausdruck gebracht werden. Dies wird hier an drei Beispielen veranschulicht:
 - ✧ 我在學習德語。(wǒ zài xúexí déyǔ, „Ich lerne gerade Deutsch.“)
 - ✧ 我學習過德語。(wǒ xúexíguò déyǔ, „Ich lernte Deutsch.“)
 - ✧ 我要學習德語。(wǒ yào xúexí déyǔ, „Ich möchte/werde Deutsch lernen.“)
- Die chinesische Satzstellung enthält Subjekt und Prädikat. Das Prädikat muss aber nicht unbedingt ein Verb *sein*, z. B. 你好!(nǐhǎo, „Hallo!“) Wörtlich übersetzt bedeutet diese Redewendung „du gut!“. Das heißt, in der Prädikatstellung kann ein Adjektiv auch direkt ohne das Verb *sein* hinter dem Substantiv eingefügt werden und die Äußerung ist in der chinesischen Grammatik dennoch richtig.

Manche Sprachen haben kein Genus, so dass das Nominal nicht an der Wortform markiert werden kann. In der Fehleranalyse zeigt sich, dass die taiwanesischen Anfänger im ersten Semester Deutsch oft Fehler mit Genus und Kasus haben. Im Chinesischen fehlen die Artikel, aber Chinesisch hat Zeigwörter „這“ (zhè, dies hier) und „那“ (nà, dies da) in der Kombination mit Zählwörtern, die sich auf das Gesagte orientieren und in etwa Genus im Deutschen bedeuten, die nur bei besonderem Gewicht realisiert werden. Das erklärt, warum bei der Fehleranalyse häufig die Fehler mit Genus oder ohne Artikel im Korpus zu sehen sind. Wer Chinesisch als Erstsprache hat, muss das deutsche Genus mühsam lernen, am besten in Verbindung mit dem bestimmten Artikel. Beim Spracherwerb wird die Satzstruktur mit der Wortstellung im einfachen deutschen Hauptsatz (Subjekt-Verb-Objekt-Reihung) von Lernern üblicherweise gelernt. Aber wegen der fehlenden Kenntnisse der Kasus im Chinesischen wird diese Regel dann fälschlicherweise oft auf die zwei darunter aufgeführten Beispielsätze übertragen:

Bsp 1: Ich kenne der Mann (S-V-O mit Nominativ).

Bsp 2: Ich helfe den Mann (S-V-O mit Akkusativ).

Obwohl hier das Verb „kennen“ das Akkusativobjekt und „helfen“ das Dativobjekt erfordert, wird oft der falsche Kasus von den taiwanesischen Deutschlernern verwendet. Im Deutschen ändert sich die Form des Wortes jedoch häufig und zwingend. Diese Formänderung des Wortes hängt wiederum von der Stellung und Funktion im Satz ab, da Flexion im Chinesischen nicht existiert. Alle Verben haben nur eine einzige Form, so dass die Fehlerzahl mit den Verben von meiner Zielgruppe im SS 2008 steigt. Hinzu kommt hier noch die Frage, in welche Rubrik das jeweilige zu verändernde Wort einzuordnen ist. In „Dem kleinen Wahrig“ sind 30 verschiedene Deklinationen angeführt, multipliziert mit den vier Kasusfällen sowie mit der

Singular- und Pluralform. In dem Numerusbereich kommt man auf 240 Möglichkeiten in der Satzstellung, und das alleine bei der Deklination. Diese umfangreiche Form ist deswegen für Chinesischmuttersprachler ein sehr großes Problem beim Deutscherwerb.

5.4.2. Verfahren der Fehleranalyse

In meinem Forschungskorpus ergeben sich im WS 2007/08 bei der Fehleranalyse die häufigsten Fehler im nominalen Bereich (siehe Tabelle 28). 42,1 % der nominalen Fehler kommen in der experimentalen Gruppe und 47,7 % in der Kontrollgruppe vor. Die Fehler mit dem Kasus und mit dem Numerus werden am häufigsten gemacht. In dem Genus- und Kasusbereich entstehen insgesamt 16 Fehler mit Nomen und fünf Fehler mit Adjektiven (55,3 % der Fehlerzahl) in der Versuchsgruppe sowie 15 nominale Fehler und 12 adjektive Fehler (61,4 %) in der Kontrollgruppe. Im SS 2008 ist die Fehlerzahl im Kasus- und Numerusbereich abgesenkt, im Gegensatz dazu steigt die Zahl der Fehler im verbalen Bereich, so dass es zu 30 % der verbalen Fehler in der experimentalen Gruppe und 36,5 % in der Vergleichsgruppe kommt. Die anderen Fehler sind Mängel der Wortstellung, z. B. fehlende Artikel, Subjekt, Verb und Präpositionen oder die falsche Nutzung der Komperativdeklination. Im Bereich der Grammatik und Syntax (morpho-syntaktische Ebene) weisen Lernaltersprachen nach der DoRA-Analyse (Löffler und Meyer-Schepers, 1992) häufig für muttersprachlich-deutsche Schüler Fehler in folgenden Bereichen auf:

- 1) Artikelwörter
- 2) Flexionsmorpheme
- 3) komplexere Satzstrukturen
- 4) Passivkonstruktionen

Das erklärt, warum die Teilnehmer in der Zielgruppe im WS 2007/08 eine gewisse Anzahl an Grammatikfehlern produzieren. Die Forschungspersonen in der Zielgruppe bilden im ersten Semester meistens Fehler mit Genus und Kasus, danach Numerus im nominalen Bereich und dann steigt im zweiten Semester die Fehlerzahl im verbalen Bereich.

Tabelle 28: Fehleranalyse der Lernertexte/Prozentzahl der gesamten Fehler

Fehleranalyse	WS 2007/08		SS 2008	
	Experi. Gruppe	Kontro. Gruppe	Experi. Gruppe	Kontro. Gruppe
Zielgruppen				
Mängel in der Wortstellung	9	5	23	9
	23,7 %	11,4 %	28,8 %	12,2 %
Ohne Artikel	6	1	8	4
Ohne Subjekt	1	1	6	1
Ohne Verb	1	0	1	2
Ohne Objekt (Akk)	0	2	0	1
Ohne Präposition	1	1	5	1
Falsche Konjunktionen	0	0	3	0
Nomen	16	21	21	15
	42,1 %	47,7 %	26,7 %	20,3 %
Genus	6	12	4	1
Numerus	1	3	9	12
Kasus-Dativ	4	5	6	2
Kasus-Akkusativ	3	1	1	0
Kasus-Nominativ	2	0	0	0
Bestimmte-Unbestimmte Art	0	0	1	0

Fehleranalyse	WS 2007/08		SS 2008	
	Verben	5 13,2 %	7 15,9 %	24 30,0 %
Numerus	2	5	23	26
Tempus	3	1	1	0
Infinitiv	0	1	0	1
Falsche Nutzung des Verbs	0	0	1	0
Adjektive	6 15,8 %	6 13,6 %	9 11,3 %	21 28,4 %
Genus	5	4	0	4
Numerus	0	2	1	8
Komperativ	1	0	8	9
Präpositionen	2 5,3 %	5 11,4 %	3 3,8 %	2 2,7 %
Insgesamt	38 / 566 6,7 %	44 / 459 9,6 %	80 / 1301 6,1 %	74 / 1212 6,1 %

Meiner Ansicht nach hängen die Grammatikfehler der Lerner häufig von den grammatischen Kenntnissen beim Spracherwerb ab, mit anderen Worten: Generell verwenden taiwanesische Studenten nur die Grammatikregeln, die sie gerade lernen und gelernt haben. Die Fehler ergeben sich dann bei der Anwendung der Grammatikregeln.

5.4.3. Ergebnis der Fehleranalyse

In der Statistik der Fehlerzahl ist der Unterschied mit den Lexikmängeln und den Grammatikfehlern zwischen den Forschungsgruppen gering (siehe Tabelle 29a). Lexikfehler entstehen in den Lernertexten fast genauso viele,

jede Gruppe enthält 1,0 % der Lexikfehler im WS 2007/08 sowie 1,4 % von der experimentalen Gruppe und 1,0 % in der Kontrollgruppe im SS 2008. Das resultiert daraus, dass die Lerner noch einen sehr geringen Wortschatz beherrschen. Die grammatischen Fehler differenzieren im WS 2007/08 den Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Die Versuchsgruppe macht insgesamt nur 6,7 % grammatischer Fehler, während die Vergleichsgruppe 9,6 % Fehler aufweisen. Der Unterschied bildet sich im SS 2008 aber zurück, so dass die beiden Gruppen 6,1 % grammatische Fehler begehen. Obwohl die Prozentzahl im WS 2007/08 deutlich zu sehen ist, ist die Zahl der Grammatikfehler im Lernerkorpus pro Untersuchungsperson wieder gleich, so dass es 38 Fehler in der 19 Teilnehmer zählenden experimentalen Gruppe und 44 Fehler in der Vergleichsgruppe mit 22 Teilnehmern sind. Das heißt, im Durchschnitt werden zwei Fehler je Untersuchungsperson gemacht (siehe Tabelle 29b).

Die Abweichung der Fehlerzahl im Bereich der Rechtschreibung und der Phonetik zeigt den Wert der Lücke zwischen den beiden Gruppen. Im WS 2007/08 produziert die Experimentalgruppe 3,5 % orthographische Fehler und 5,2 % von der Kontrollgruppe. Im SS 2008 macht die Versuchsgruppe nur 3,0 % der phonetischen Fehler beim Vorlesen, während die Vergleichsgruppe 5,7 % Fehler verursacht. Das zeigt, dass die Teilnehmer in der Versuchsgruppe die Fähigkeit haben, selber zu korrigieren. In meinem Programm werden die Lerner in der Versuchsgruppe bei den phonetischen Übungen bzw. im Tandemprogramm von der Lehrkraft und dem Tandempartner phonetisch und grammatisch korrigiert. Bei dem Datenerhebungsprozess merke ich, dass die Lerner in der Versuchsgruppe Fehler häufiger erkennen und korrigieren können, deshalb sind die Artikulationsfehler deutlich geringer.

Tabelle 29 (a): Fehlerzahl in den Lernertexten

Fehleranalyse Zielgruppe	Grammatische Fehler		Rechtschreibung/ Artikulation		Lexik	
	Experimentalgruppe (19) WS 2007/08 (566)	38	6,7 %	20	3,5 %	6
Kontrollgruppe (22) WS 2007/08 (459)	44	9,6 %	24	5,2 %	5	1,0 %
Experimentalgruppe (21) SS 2008 (1301)	80	6,1 %	40	3,0 %	18	1,4 %
Kontrollgruppe (26) SS 2008 (1212)	74	6,1 %	69	5,7 %	12	1,0 %

Tabelle 29 (b): Fehlerzahl in den Lernertexten

Fehleranalyse	WS 2007/08		SS 2008	
	Experi. Gp	Kontr. Gp	Experi. Gp	Kontr. Gp
Zielgruppen				
Mängel in der Wortstellung	9	5	23	9
	1,6 %	1,1 %	1,8 %	0,7 %
Nomen	16	21	21	15
	2,8 %	4,6 %	1,6 %	1,2 %
Verben	5	7	24	27
	0,9 %	1,5 %	1,8 %	2,2 %
Adjektive	6	6	9	21
	1,1 %	1,3 %	0,7 %	1,7 %
Präpositionen	2	5	3	2
	0,4 %	1,1 %	0,2 %	0,2 %
Insgesamt	38 / 566	44 / 459	80 / 1301	74 / 1212
	6,7 %	9,6 %	6,1 %	6,1 %

5.5. Unmittelbare Sprachstandsdiagnose

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass jede Lerneraktivität, die von der Lehrkraft registriert wird, auch zur Diagnose herangezogen werden kann. Eine solche Diagnose kann leider nicht so gründlich sein wie die Auswertung schriftlicher Äußerungen der Lerner; andererseits hat sie den Vorteil, dass die sprachlichen Äußerungen auch erfasst und partiell ausgewertet werden können. In meiner Arbeit untersuche ich bei der Äußerungsdiagnose genau die Fälle, wo im Korpus Satzgrenzen verändert werden, indem z.B. Sätze im Lernertext geteilt werden (Satzteilung) und mögliche Kombinationen auseinander oder zu einem Text zusammengefügt werden (Satzfusion).

Die Zielsetzung ist, heraus zu ob das Sprachniveau der Lerner eine wichtige Ursache für solche Verbindungen der Sprachproduktionen der Lerner ist, z. B. in Bezug auf die Grundwortstellung und die sich daraus ergebenden sprachspezifischen Präferenzen für die Informationsverteilung. Laut Henrici und Riemer (1996) muss man sich bei einer solchen unmittelbaren diagnostischen Auswertung mündlicher Äußerungen im Unterricht (von Fall zu Fall durchaus unterschiedlich) auf die Bereiche konzentrieren, die für Sprachäußerungen wichtig sind, also auf

- 1) Intonation und Aussprache,
- 2) Flüssigkeit,
- 3) Wortauswahl (Wortschatz) und
- 4) Grammatik.

Aus dem Forschungskorpus ist zu untersuchen, ob die Versuchspersonen in der Lage sind, mit den gelernten Wörtern und Konjunktionen die für sie relevanten Bilder zusammenzubinden.

Das Ziel der Wortschatzarbeit nach Storch (1999: 57) *„besteht in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes, der auf die Realisierung von relevanten Kommunikationsabsichten und die Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen abgestimmt ist.“* Der Gebrauch von Konjunktionen weist darauf hin, dass der Lerner in der Lage ist, mit sprachlichen Mitteln Beziehungen zwischen sprachlichen Einheiten (Wörtern, Wortgruppen und Sätzen) herzustellen. Mit dieser sprachlichen Beziehungsknüpfung wird zugleich eine Bedeutungsbeziehung zwischen den verbundenen sprachlichen Einheiten angezeigt.

5.5.1. Wortschatzwendung nach Themen

Die Schätzungen zur Wortschatzkenntnis einzelner Personen gehen weit auseinander. In etwa gilt: Je höher der Bildungsstand eines Menschen ist, desto größer ist sein Wortschatz. Ein größerer Wortschatz hilft beim differenzierteren Informationsaustausch. *„Die Wörter einer Sprache (sprachliche Zeichen) haben eine Form-/Ausdrucksseite, das heißt ihre akustische bzw. orthographische Gestalt und eine Inhaltsseite, ihre Bedeutung. Sprachen unterscheiden sich nicht nur auf der Formseite voneinander, sondern auch in der Bedeutung der einzelnen Wörter.“* (Blanke, 1973: 60f) Somit ist die Bestimmung des Wortschatzumfangs vornehmlich ein methodologisches Problem. Griebhaber (2002f) hat empirisch nachgewiesen, dass *„die Ermittlung des Wortschatzes sehr schwierig ist, da der rezeptive Wortschatz erheblich umfangreicher ist als der produktive und da der produktive Wortschatz sich in der Kommunikation, im Gespräch erweitern kann. Der Gesprächspartner kann neue Wörter liefern, Äußerungen des Gesprächspartners können Assoziationen auslösen, über die lange nicht mehr verwendete Wörter wieder zugänglich werden, ihm einfallen usw.“*

Wortbildung spielt im Wortschatz des Deutschen eine äußerst wichtige Rolle und die Bildung neuer Wörter aus existierenden sprachlichen Elementen stellt einen der produktivsten und kreativsten Prozesse in der deutschen Sprache dar. Aus den Erkenntnissen der kognitiven Psychologie ergeben sich einige wichtige Grundsätze für die Wortschatzarbeit im Unterricht. „Während der Einführung und Einübung müssen neue Wörter über verschiedene Kanäle dargeboten und aufgenommen werden, sodass sie möglichst tief, das heißt vieldimensional und multimodal, in den verschiedenen Subsystemen des Gedächtnisses verankert werden: als Laut- und Schriftbild, sprech- und graphomotorisch, semantisch, bildlich-ikonisch, textlich und referenziell durch Handlungen und eine variable situative und sprachlich-kontextuelle Einbettung. Das ermöglicht den Zugriff auf die Wörter über unterschiedliche Kanäle. Wichtig ist also ‘was man mit den Wörtern macht und auf wie viel verschiedene Weisen man mit ihnen arbeitet‘ (Schouten-van Parreren 1990: 14).

“Man lernt Wortschatz am besten „durch selbst Tun, Sehen, Hören, Sprechen und durch Erklärungen... eigenes Handeln.“ (Scherfer 1989: 6) In der folgenden Tabelle 30 geht es nach Scherfer (1989) um die Lernergedächtnisse durch Sprachübungen. Abweichend zu Wodsworths (1983) Forschung, dass 70 % und 20 % Wissen durch das visuelle und das auditive Organ gelernt werden, meint Scherfer, dass Lerner bei Hörübungen 20 % der Textinhalte und 30 % durch Leseübungen behalten. Wenn Lerner eine Sprache durch Hören und Sehen gleichzeitig üben, werden 50 % des Inhalts behalten und 50 % vergessen. Bei Kommunikationsübungen wird 70 % der Inhalte gespeichert, 30 % nicht. Nur wenn Lerner die Sprachkenntnisse durch Hören, Sehen und Handeln einüben, können sie die Sprache im Vergleich zu den anderen Übungstypen am besten (90 %) behalten und am wenigsten

(10 %) vergessen.

Tabelle 30: Lerner über verschiedene Kanäle (nach Scherfer 1989)

Lernen durch	Behalten	Vergessen
Hören	20 %	80 %
Sehen	30 %	70 %
Hören und sehen	50 %	50 %
Sprechen	70 %	30 %
Hören, sehen und handeln	90 %	10 %

Es ist besonders wichtig, dass beim Fremdsprachenerwerb Lerner, die bereits Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache haben, mit ihrem bereits erworbenen Wortschatz in den betreffenden Themenfeldern Meinungen äußern. Ein grammatikalisch nicht ganz korrekter Satz wird von einem Muttersprachler eher gerade noch verstanden, als ein grammatikalisch korrekter Satz, in dessen Wortschatz aber keine Deckung mit dem Kommunikationsumfeld und der Kommunikationssituation besteht. Da der Zeitrahmen für den Deutschunterricht sehr begrenzt ist und außerschulische Kontakte mit der deutschen Sprache im Alltag kaum vollkommen, habe ich das Tandemprogramm entwickelt, damit die Lerner durch Skype, ein Kommunikationsportal im Internet, die Möglichkeit haben, mit Deutschmuttersprachlern zu kommunizieren, ihre erworbenen Deutschkenntnisse aktiv einzusetzen und durch das Hören und Sprechen ihren Wortschatz auszubauen und die Artikulationsfertigkeit zu verbessern. In den folgenden Tabellen habe ich die Lernertexte vom WS 2007/08 und vom SS 2008 analysiert und nach den Themen der Inhalte klassifiziert.

5.5.2. Kategorisierung der Lernertexte

Im WS 2007/08 hat die Zielgruppe während der Ferien die Aufgabe bekommen, sich ein Foto oder ein Bild auszusuchen und mit drei bis fünf Sätzen zu beschreiben. Das Korpus wurde nach den Themen in sechs Kategorien unterteilt: nämlich Gegenstände, Personen, Tiere, Hobbys, Fälsche/Aktivitäten und Landschaft/Umgebung. Die Versuchspersonen in der Kontrollgruppe beschreiben häufiger bestimmte Gegenstände oder Tiere. Die beschriebenen Objekte sind in aller Regel klar definierte Dinge. Ein Bezug zu sich oder eigenen Emotionen findet kaum statt. Im Gegensatz dazu beschreiben die Teilnehmer in der experimentalen Gruppe weniger konkrete Objekte. In ihren Texten werden mehrere Gesichtspunkte erwähnt: Sie beschreiben die Alltagssituation im Leben, z. B. Vorstellung ihrer Selbst, Klassentreffen, Reisen, Studium und Hobbys, etc.

Darüber hinaus fällt auf, dass die Personen in der Kontrollgruppe viele Wörter, die sie nicht im Unterricht gelernt haben, verwenden. Der Grund dafür ist, dass sie als Anfänger oft Schwierigkeiten haben, eigene Gedanken fließend in Sätzen auf Deutsch zu formulieren. Sie benutzen ein Chinesisch-Deutsch-Wörterbuch, um den fehlenden Wortschatz zu ergänzen. Der Vorteil ist, dass die Lerner eigenständig Hilfsmedien einsetzen, um ihre Deutschkenntnisse zu erweitern. In der Experimentalgruppe wurde zwar überwiegend das gelernte Vokabular in den Lernertexten eingesetzt, aber die Versuchspersonen haben ein breiteres Themenspektrum. Rothkegel (1995: 183) meint, „Im Text werden Inhalte in der Weise thematisiert, dass die Lerner aus einem bestimmten Wissensbereich selektieren und entsprechend bestimmter Fragestellungen kohärent gemacht werden (Rothkegel 1984). Thema bedeutet hier Textthema (und nicht Satzthema) und kann durch eine oder mehrere Fragen fixiert werden (zu Textfragen vgl. Von

Stutterheim 1992).“ Genau das ist mein Ziel, das ich mit meinem Tandemprogramm erreichen wollte, dass sich die Sprachlerner mit erlernten Sprachkenntnissen in verschiedenen Situationen besser ausdrücken können.

Tabelle 31: Wortschatzverwendung nach Inhalten im WS 2007/08

Lexik	Wintersemester 2007/08	
Thema	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
Gegenstände	7	11
	<p>Kleidung und Schmuck (2): Mutter, Jacke, Schuhe, Armbanduhr, Tasche, Farbe, schenken, billig, lieb, schön, schick, lang, rot, weiß, grau,</p> <p>Körperteile (1): Haare, Augen, werden, schick, lang, groß, schön, immer, früher</p> <p>Spielzeuge (2): Spielzeugfigur, <u>Bengel</u>, Schwester, machen, lieb, schön, hübsch</p> <p>Gebäude(1): Café, Menü (Speisekarte), Tisch, Heimat, geben, gehen, liegen</p> <p>Essen (1): Freundin, Fisch, <u>Meerfrucht</u>, Beilage, Restaurant, Mittagessen, gehen, essen, schmecken, liegen, Sonntag, frisch, gut, schön</p>	<p>Dekorationsartikel (4): Tiere, <u>Kamel</u>, Katze, Baum, Bild, Gitarre, Bilder, Tasche, Wein, Tisch, Regal, Wand, Spezialität, Glück, Geld, machen, spielen, hängen, legen, stehen, bringen, gefallen, groß, schön, weiß, <u>hölzern</u>,</p> <p>Spielzeuge (1): <u>Puppe</u>, Augen, <u>Umschlag</u>, sprechen, hoffen, nehmen, schlafen, lieb, groß, rot, immer, „<u>Einen guten Rutsch und ein frohes neues Jahr</u>“</p> <p>Musikinstrument (1): Freund, Klavier, Wohnzimmer, <u>Melodie</u>, Jahre alt, legen, spielen, fantastisch</p> <p>Brief (1): Brief, Schreibbuch, <u>Zettel</u>, Schwester, Jahr, <u>übersenden</u>, <u>mopsfidel</u>, schön,</p> <p>Essen (1): Obsttee, Restaurant, Farbe, kosten, trinken, teuer, bunt</p> <p>Obst (2): Erdbeere, Banane, Obst, Haut,</p>

		Art, aussehen, essen, rot, grün, gelb, grün, lecker, wenig, gern, Gebäude(1): Menschen, Gebäude, Stadt, Welt, <u>Symbol</u> , hoch
Personen	9	5
	<p>Ich (5): Name, Jahre alt, Frau, Dame, Mädchen, Studentin, Rote Jacke, Brille, Jahrgang, Welt, Tat, heißen, aussehen, tragen, hübsch, schlecht, <u>kurzsichtig</u></p> <p>Familie (1): Tante, Geburtstag, Verwandte, werden</p> <p>Freunde/Bekannte (2): Freundin, Lehrerin, Klassentreffen, fotografieren, zufrieden stellend, groß, Samstag</p> <p>Berufe (1): Lieblingssänger, Japan, Jahre alt, Band, Bass spielen, aussehen</p>	<p>Familie (2): Familie, Schwester, Bruder, Hand, Erdbeere, Tour, Zeit, lieben, genießen, sich fühlen, groß, zusammen, glücklich</p> <p>Person (2): Frau, Kind, Stuhl, Mantel, Lächeln, umarmen, sitzen, <u>überhaben</u>, <u>fesch</u></p> <p>Berufe (1): Tierärztin, stehen, geben</p>
Tiere	2	3
	<p>Haustiere (2): Familie, Hund, Lieblingshund, Name, Jahre alt, (Ball) spielen, (Fleisch, Gemüse, Obst) essen, zusammen leben, lieben, lieb, süß, aktiv, <u>singulär</u>, gern</p>	<p>Haustiere (3): Hund, Katze, <u>Kater</u>, Supermarkt, <u>Käfig</u>, heißen, finden, stehen, <u>fressen</u>, schlafen, Jahre alt, <u>knuffig</u>, süß, Juni</p>
Hobbys	3	0
	<p>Freizeit (3): Freund, Freundin, <u>Seeküste</u>, Fotoapparat, gehen, machen, sin-</p>	

	gen, reisen, grüßen, Musik hören, ins Kino, Ausflug schön, mitbringen, herzlich	
	5	1
Fälle/Aktivitäten	<p>Studium (2): Freundin, Deutsch lernen/sprechen, studieren, kennen lernen, Ball spielen, Universität, Hauptfach, Schulzeit, Erinnerung, schön, ein bisschen</p> <p>Theater (2): Theater, Drama, <u>Direktor</u>, Schauspieler, Thema, Monat, Vorbereitung, <u>Herausforderung</u>, Erinnerung, geben, dauern, vorspielen, ansehen, vergessen, anstrengend, lustig, schön,</p> <p>Geburtstag (1): Verwandte, Geburtstag, feiern, Wochenende, schön, wieder</p>	<p>Urlaub (1): Bruder, Fahrräder fahren, mitnehmen</p>
	3	2
Landschaft/ Umgebung	<p>Natur (2): Taiwan, Heimat, Land, See, Leben, Luft, besuchen, gehen, sauber, ruhig, süß, gesund, langweilig, noch einmal</p> <p>Campus (1): Universität, Foto, Baum, schön</p>	<p>Natur (2): Menschen, Foto, <u>Ozean</u>, <u>Kirschblüte</u>, <u>Frühling</u>, Jahr, spielen, fotografieren, schön, groß,</p>

(Lexik mit Unterstrich sind die nicht von der Zielgruppe in den verwendeten Lehrwerken „Passwort Deutsch 1“ und „Delfin“ gelernten Wörter)

Am Ende des SS 2008 wurde die 2. Datenbank erhoben, in der die Zielgruppe eine Serie von Diagrammen über die kulturellen Unterschiede zwischen Deutschen und Taiwanesen bzw. Chinesen von einer chinesischen Künstlerin, Liu Yang, beschreiben sollte. Meine Zielsetzung war im Unterschied zur ersten Datenbankehebung im WS 2007/08, dass die Forschungsobjekte ihre Meinungen und Beschreibungen über die beschränkten Themen äußern sollten. Hiermit wird bewertet, ob die Lerner mit dem im Laufe der beiden Semester gelernten Vokabular am Ende des Projekts selbstständig umgehen können. Die folgende Tabelle ist nach den Themen in 12 Kategorien unterteilt: Charakter, Laune, Alltag/Lebensstil, Umgang mit Problemen, Freizeit, eigene Erfahrungen, eigene Meinungen äußern, Senioren, Schönheitsideal, Bauchschmerzen, Transport, Wetter usw.

Da die Aufgabenstellung für die beiden Gruppen gleich war, sind die Inhalte der Beschreibung sehr ähnlich. Obwohl Unterschiede in der Interpretation der Diagramme auftreten, spielen die Themen der Lernertexte in meiner Untersuchungsphase nur eine untergeordnete Rolle, dafür aber der Wortschatz, der eingesetzt wurde. Nach meiner Beobachtung vor Ort haben die meisten Teilnehmer in der Kontrollgruppe die gleiche Gewohnheit wie im ersten Semester, dass sie sofort Hilfe suchen, indem sie Wörterbücher oder Onlinehilfe nutzen oder die Lehrkraft nach noch nicht gelernten Vokabeln fragen. Stattdessen verwendet die Versuchsgruppe meistens die bereits erlernten Wörter, bildet mit ihnen aber mehrere Sätze. Nur wenn sie eine Äußerung mit ihrem bekannten Wortschatz nicht machen können, fragen sie die Lehrkraft oder schlagen das Wort nach. In den Resultaten der unmittelbaren Sprachstanddiagnose werde ich noch explizit auf die Unterschiede in den Texten der beiden Gruppen eingehen.

Tabelle 32: Wortschatzverwendung nach Inhalten im SS 2008

Lexik	Sommersemester 2008	
Thema	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
Charakter	19	25
	<p>Verhalten: anders tun / sich verhalten, allein/in der Gruppe sein, (im Bus) <u>egoistisch</u> sein/Liebe/<u>Bruderliebe</u> haben, freundlich, pünktlich/warten müssen, (gewöhnlich) <u>höflich</u>, viel zu tun, ernst, ordentlich, <u>warmherzig</u></p> <p>Meinungen: Meinungen direkt/ <u>kompliziert</u>/indirekt ausdrücken, was sie denken,</p>	<p>Verhalten: <u>egoistisch</u>, freundlich, (nicht) sympathisch reden, pünktlich/ unpünktlich, ernst, <u>konservativ</u>, <u>verschlossen</u>, <u>kompliziert</u>, <u>erleuchtet</u>, selbstständig/unabhängig, keine <u>Menschenmasse</u> mögen, anderen spontan helfen</p> <p>Meinungen: (<u>Denkweise</u>) direkt, Leistung: <u>Leistung</u> besser ist,</p>
Laune	2	6
	<p>selten Ärger ausdrücken/haben, Laune zeigen, (nicht) lachen</p>	<p>schlechte Laune haben, Ärger an den Gesichtern zeigen/ärgerlich sein, lachen/ <u>lächeln</u>, unzufrieden, <u>furchtbar</u></p>
Alltag/ Lebensstil	18	22
	<p>Gewohnheiten: daran gewöhnt sein, am Morgen/Abend duschen, allein (unabhängig)/abhängig, allein essen,</p> <p>Freizeit: Urlaub machen/arbeiten, Warteschlange <u>in Chaos</u> sein, Umgebung: Stadt ist ruhig, ruhig/laut im Restaurant,</p> <p>Freundschaft: Kontakte sind einfach/ direkt</p>	<p>Gewohnheiten: Lebensstile (nicht) gefallen, morgens/abends/(nicht) jeden Tag duschen/baden, Klima trocken ist, Sachen zusammen machen, oft alleine/ zusammen essen, <u>schnell an neue Sachen gewöhnen</u>, <u>Essgewohnheit</u>/ Mahlzeiten gesund sind/kalte Speisen/ warm essen,</p> <p><u>Beachtung haben</u>,</p> <p>Umgebung: <u>im Publikum</u>/im Restaurant</p>

		ruhig/leise/laut sein, <u>in Schlange stellen</u> , gern (lieber) Bier/Cola/Tee trinken, teuer, Mentalität: <u>Unterschied</u> , <u>Lebensweise</u> , <u>Gesinnungen</u> , viel Zeit haben, Freund- schaft: Freundschaft/gern Freunde mö- gen
Problem	5	8
	Probleme lösen/vermeiden	Probleme lösen/vermeiden
Freizeit	14	4
	Wochenende: leer/voll auf der Straße sonntags (am Wochenende), <u>viel los</u> , am Sonntag nicht arbeiten, Einkaufen: (lieber) einkaufen im Kaufhaus/im Supermarkt/in der Stadt am Sonntag, shoppen gern, Läden nicht öffnen, Freizeitaktivitäten: allein/zu zweit/ zusammen auf der Party/beim Essen, am Wochenende in die Kirche gehen, Ausflug machen, Urlaub machen,	Wochenende: wenige Leute auf der Straße sonntags, Einkaufen: gern sonntags einkaufen ge- hen, Freizeitaktivitäten: Urlaub machen
Eigene Erfah- rung	1	0
	Deutsche kennen lernen, direkt, freundlich	
Eigene Meinun- gen äußern	2	4
	Deutsch/Taiwan lieben, immer an der Uni bleiben/Studenten mehr Freizeit haben	Lebensstile gefallen, Fahrrad verkaufen/ reich sein, die Umwelt achten

Senioren	1	1
	die Hunde den Großeltern/alten Leuten (nicht) gefallen, sich um Enkel kümmern	meistens Haustiere haben, sich um die Enkelkinder kümmern
Schönheitsideal	2	2
	helle (weiße)/schwarze Menschen mögen	Weiß/Schwarz/braune Haut hübsch/ gesund finden
Bauchschmerzen	4	1
	Cola/(gewöhnlich) Tee trinken, (nicht) gut für den Magen, Magenschmerzen haben	Cola/Tee trinken beim Magenschmerzen, komisch
Transport	3	6
	mit dem Auto/Fahrrad fahren, Transport, gesund	(weniger) Auto fahren. Luft ist sauber, (immer mehr) mit dem Fahrrad/Bus fahren, <u>Erdöl/Benzin</u> teuer ist, <u>umweltfreundlich</u> ,
Wetter	1	1
	keinen Regen/keine Sonne mögen, interessant	sauer, wenn es regnet

(Lexik mit Unterstrich sind die nicht von der Zielgruppe in den verwendeten Lehrwerken „Passwort Deutsch 1 & 2“ und „Delfin“ gelernten Wörter)

5.5.3. Verbindung der Lerneräußerungen

Konnektoren sind sprachliche Ausdrücke, die Sätze in eine spezifische semantische Beziehung zueinander setzen können. Sie spielen in Texten eine zentrale Rolle als Kohärenzstifter und „Wegweiser“ für die Interpretation. In der Syntax sind Konnektoren alle Mittel (Subjunktionen, Relativpronomen etc.), die der Verbindung zwischen den Teilsätzen eines komplexen Satzes dienen. Sie sind Mittel der Konnexion. „Konnexion bedeutet allge-

mein Verbindung. (...) Hier ist jedoch eine spezielle Verbindung durch bestimmte Konnektoren gemeint wie Konjunktionen, Adverbien und Partikel, die über die Satzgrenze (oder Teilsatz Grenze) hinaus, also textsyntaktisch fungieren.“ (Gross, 1990: 138) Konnektoren sind Wörter, die einzelne Sätze syntaktisch und inhaltlich zu einem Text verbinden. „Die Konnektoren drücken inhaltlich Beziehungen wie ‘kausal, local, temporal’ usw. aus, die zwischen Satzgliedern, Teilsätzen, Sätzen und größeren Textabschnitten bestehen können. Diese Beziehungen können auch implizit, also ohne explizite Nennung bestehen und werden dann aus dem Kontext (der Situation) erschlossen.“ Konnektoren spielen aber auch in der Textlinguistik eine wichtige Rolle für die Textbildung. Die semantische Klassifizierung der Konjunktionen ist vom Gebrauch abhängig. Im Folgenden werden die Konnektoren, die den Lernenden produktiv zur Verfügung stehen sollen, nach dem „Konnektorenschema“ von Dahl/Weis (1988) präsentiert. Die unten dargestellten Spalten (siehe Tabellen 33-35) zeigen die drei Gruppen von Konnektoren mit den entsprechenden Erscheinungsformen von Sätzen (Haupt- und Nebensätze, mit/ohne Inversion).

Tabelle 33: I. Konnektoren (Nebenordnende Konjunktionen)

In Geislingen ist es toll	<i>und</i>	meine Gastfamilie ist sehr nett.
Wir haben 5 Stunden Deutsch,	<i>aber</i>	wir haben kein Spanisch.
Ich kenne jetzt alle Hits,	<i>denn</i>	ich gehe oft in die Disko
Satz 1	+	Satz 2

und, aber, denn sind die Konnektoren, die Satz 1 und Satz 2 verbinden „konnektieren“.

In Spalte I. werden diejenigen Konnektoren aufgeführt, die einen Hauptsatz mit einem Hauptsatz verbinden: *er hat ... und er hat .../er hat, aber er hat ...*
Die Lerner sollen die Konnektoren in dieser Form lernen.

Tabelle 34: II. Konnektoren (Adverbien - Satzübergreifend)

Wir waren fünf Stunden in der Stadt.	<i>Deshalb</i>	bin ich jetzt müde.
Ich muss noch meine Hausaufgaben machen.	<i>Dann</i>	gehe ich ins Bett.
Ich habe schon viele Freunde.	<i>Trotzdem</i>	habe ich nachts Heimweh.
Satz 1	+	Satz 2

In Spalte II werden diejenigen Konnektoren gesammelt, die einen Hauptsatz mit einem Hauptsatz bei Inversion von Subjekt und Verb verbinden: *er hat ...*, *deshalb hat er ...*. Auch diese Konnektoren werden in dieser Form gelernt.

Tabelle 35: III. Konnektoren (Unterordnende Konjunktionen - Satzintern)

Er blieb ein Jahr länger in Geislingen,	<i>weil</i>	es ihm dort so gut gefiel.
Seine Familie besuchte ihn dort in den Ferien,	<i>obwohl</i>	die Reise sehr teuer war.
Sie freuten sich,	<i>dass</i>	er so gut Deutsch gelernt hatte.
Satz 1	+	Satz 2

In Spalte III werden Konnektoren eingetragen, die einen Hauptsatz mit einem Nebensatz verbinden. Hier steht das finite Verb im Nebensatz am Ende. Die Lerner lernen die Struktur: *er hat ...*, *weil er ... (kein Geld) hat*.

Aus der Tabelle 36 wird ersichtlich, dass die experimentale Gruppe im WS 2007/08 schon versuchte, trotz niedrigem Sprachniveau Sätze mit Konjunktionen zu verbinden, 10,7 % der Segmente in den Lernertexten wurden schon mit den einfachen Konnektoren verbunden, während dies in der Kontrollgruppe nur mit einem einzigen Segment geschah. In dem 2. Semester ist deutlich, dass die Vergleichsgruppe durch den traditionellen Grammatikunterricht gute Fortschritte in der Fähigkeit, Sätze zu bilden und zu verbinden erreicht hat. Allerdings fällt auf, dass die Zielgruppe nach meiner

Beobachtung gerne die gerade gelernten Grammatikstrukturen einsetzt, deshalb muss ich in der Bewertung die Nutzung der III. Konnektoren (Kombination mit Nebensätzen) in ihrer Relevanz abschwächen. Der Grund dafür ist, dass die Zielgruppe im 2. Semester zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Grammatikstruktur von Nebensätzen lernte. Das heißt, die häufige Nutzung der Konjunktionen ist in der experimentalen Gruppe zu sehen, aber der Abstand zwischen den beiden Gruppen wird deutlich vermindert. Aus diesem Grund erkenne ich, dass die Versuchsgruppe im SS 2008 bessere Fähigkeiten entwickelt hat, mit den passenden Konjunktionen die Sätze zu verbinden und einen zusammenhängenden Texte aufzubauen.

Tabelle 36: Verwendung der Konjunktionen in Lernertexten nach Grau

Konjunktionen	WS 2007/08				SS 2008			
	Experi. Gruppe		Kontro. Gruppe		Experi. Gruppe		Kontro. Gruppe	
und	0	0 %	0	0 %	0	0 %	2	0,9 %
aber	6	5,8 %	0	0 %	42	18,7 %	29	12,6 %
außerdem	0	0 %	0	0 %	0	0 %	1	0,4 %
sondern	0	0 %	0	0 %	1	0,4 %	0	0 %
dann	0	0 %	0	0 %	1	0,4 %	1	0,4 %
zwar	1	1,0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
deshalb	2	1,9 %	0	0 %	1	0,4 %	4	1,7 %
dass	0	0 %	1	1,2 %	26	11,6 %	29	12,6 %
obwohl	1	1,0 %	0	0 %	0	0 %	1	0,4 %
weil	1	1,0 %	0	0 %	7	3,1 %	9	3,9 %
wenn	0	0 %	0	0 %	7	3,1 %	16	7,0 %
Insgesamt	11	10,7 %	1	1,2 %	85	37,8 %	92	40 %

(das schattierte Feld zeigt die in ihrer Relevanz abgeschwächten Konnektoren)

5.5.4. Resultate der unmittelbaren Sprachstandsdiagnose

Da schwierig zu sagen ist, inwieweit sich der Sprachstand bei Lernern mit Deutschlernen bewerten lässt, ist die Frage, ob es überhaupt möglich ist, das komplexe System Sprache bzw. sprachliche Fähigkeiten zu „messen“. Wenn ja, auf welche Art und Weise? Und wie würde so ein Endergebnis aussehen? Da „Sprachfähigkeit“ abstrakt ist, ist sie nicht direkt beobachtbar, auch schwer zu definieren, deshalb macht eben diese Feststellung die Diagnose sprachlicher Kompetenzen schwierig. Meine Untersuchungsphase hier beschäftigt sich mit der diagnostischen Erfassung sprachlicher Fähigkeiten, besonders mit Sprechen und Schreiben. In der unmittelbaren Sprachstandsdiagnose beschränke ich die Bewertung auf den Bereich des Wortschatzes. Wobei die Bewertung der Sprachqualität im Mittelpunkt meiner Untersuchung steht. Die umfangreiche Menge an Lexemen ermöglicht es, eine theoretisch große Anzahl von Sätzen zu bilden und im Deutschunterricht steht der Wortschatz im engen Zusammenhang mit kommunikativer Kompetenz und grammatischer Korrektheit. In meiner Bewertung des Korpus wird untersucht, inwieweit die Lerner den Sinn der gelernten Wörter verstehen und damit reproduktiv Sätze bilden.

Im ersten Studiumssemester verfügt die Zielgruppe über einen sehr geringen Wortschatz und kann mit den bis dahin erworbenen Grammatikkenntnissen nur einfache Sätze bilden. Um die Sprachproduktion der Lerner nicht einzuschränken, ist die Übung offen, indem die Lerner selbstständig ein Foto oder ein Bild aussuchen dürfen. Die Kontrollgruppe sucht deshalb ihren Sprachstand angemessen zu beschreibende Objekte, z. B. Gegenstände (Dekorationsartikel, Spielzeuge, Musikinstrumente, Gebäude usw.) und Tiere (Katze und Hund) aus. Demgegenüber beschreibt die experimentale Gruppe komplexere Sachverhalte, z. B. Personen. Sie sprechen

vor allem von sich selbst und weiten die Beschreibung auf die Familie und die Freunde aus. Sie beschreiben weniger Gegenstände, vielmehr sprechen sie über abstrakte Begebenheiten wie freizeitleiche Aktivitäten, Studium bzw. Berufe und Hobbys.

Die Kontrollgruppe, die nach der traditionellen Lernmethode Deutsch lernt, bildet grammatisch korrektere Sätze. Dies ist in der Art des Lernens begründet, Grammatik intensiv einzuprägen. Sie verwenden gerne Wörter, die sie noch nicht im Unterricht gelernt haben, indem sie chinesische Wörter mit Übersetzungshilfe wie Wörterbüchern oder Übersetzungssoftware ins Deutsche konvertieren. Die experimentale Gruppe nutzt dagegen eher den im Unterricht schon erlernten Wortschatz und bildet damit flüssigere, verständlichere und besser formulierte Sätze. Auch der Einsatz verschiedener Konjunkturen, z. B. *aber*, *zwar*, *deshalb*, *obwohl* und *weil* führt zu einer komplexeren Satzbildung. Die Versuchspersonen in der experimentalen Gruppe verwenden den gelernten Wortschatz, mit dem sie in einem breiten Themenspektrum Sachverhalte beschrieben.

Im zweiten Semester wird bewertet, wie sich die Fähigkeit des Umgangs mit dem erworbenen Wortschatz in den Lernertexten auswirkt. Die formale Korrektheit wird in dieser Diagnose nicht berücksichtigt, stattdessen wird die Nutzung des Vokabulars bewertet. Der Grund dafür ist, festzustellen, ob die Lerner die Bedeutung des Wortschatzes kennen. Im Korpus wird ermittelt, dass in der Kontrollgruppe ein umfangreicher Wortschatz in den Lernertexten eingesetzt wird, der aber oft mit Hilfe von Übersetzungsbüchern zustande kommt. Im traditionellen Sprachunterricht in Taiwan spielt die Wortschatzerweiterung eine wichtige Rolle, weshalb die Lerner bestrebt sind, möglichst viel neues Vokabular einzusetzen. Ob dieses Vokabular ko-

gnitiv richtig eingesetzt werden kann, ist dann fraglich. Hier nenne ich ein Beispiel von einem Lernertext der Kontrollgruppe.

Ich finde, der Unterschied zwischen Deutschen und Chinesen sind ihre *Essgewohnheiten*, *Lebensweise* und **Gesinnungen**. (Chine)Chinesen finde immer, dass sie wiele Zeit haben. Aber Deutschen sind immer punktlich. Und Chinesen mag gern Freunde, deshalb ist ihre **Gesinnungen** *kompliziert*.

(Unterstrichene Wörter haben Aussprach- und Grammatikfehler; *Kursive Wörter* sind die im Lehrplan noch nicht behandelten Wörter)

Im oben dargestellten Beispiel verwendet die Versuchsperson mehrere nicht erlernte Wörter, um die Mentalität von Deutschen und Chinesen zu beschreiben. Die für Lerner unbekannt Wörter wie *Essgewohnheiten*, *Lebensweise*, *Gesinnungen* und *kompliziert* werden durch direkte Übersetzung aus der Muttersprache verwendet. Die Zielgruppe versucht dann in den nächsten Sätzen die übernommenen Wörter zu interpretieren. Aber das Wort *Gesinnungen* im Bezug zu dem gezeigten Diagramm wird falsch interpretiert, weil die Versuchsperson ursprünglich „Beziehung“ meinte. Die falsche Nutzung des Wortschatzes führt zur Bildung von Sätzen, die keinen passenden Sinn ergeben. Solch ein Beispiel wird auch in der experimentalen Gruppe geschehen. Aber die Analyse des Korpus zeigt, dass die Äußerungen der experimentalen Gruppe mehr mit bereits bekannten Wörtern gebildet werden. Hier wird ein zweites Beispiel der experimentalen Gruppe präsentiert.

Ich finde, dass die Deutsche und die Taiwanse etwas anders sind. Zum Beispiel, die Meinung von den Deutschen sind direkt, aber die von den Taiwanesen sind *kompliziert*. Und die Lebensstile sind auch ein bisschen anders. Die

Deutschen sind unabhängig, aber die Taiwanese sind abhängig. Am Wochenende sind die Deutschen selten auf der Straße, aber die Taiwanese gehen gern einkaufen, weil die Taiwanese *warmherzig* als Deutschen sind.

(Unterstrichene Wörter haben Aussprach- und Grammatikfehler; *Kursive Wörter* sind die im Lehrplan noch nicht behandelten Wörter)

Im Lernertext werden auch unbekannte Wörter wie *kompliziert* und *warmherzig* verwendet, aber im Kontext wird meist der gelernte Wortschatz fließend und verständlich benutzt. Die falsche Nutzung des unbekanntes Wortes behindert weniger das Verstehen des Textinhalts. Es fällt auf, dass die experimentale Gruppe insgesamt zwar weniger Wortschatz einsetzt, dafür aber eine größere Wortzahl der gelernten Wörter benutzt und verständlichere Interpretationen mit geringer Anzahl an falschen Wörtern bietet. Das entspricht meiner Zielsetzung der empirischen Studie, dass die Lerner durch Hilfe der Multimedien mehr Zugang zum Deutschen bekommen und die gelernten Sprachkenntnisse kognitiv, effektiv und ausdrucksfähig bei der Sprachproduktion anwenden.

5.6. Quantitative Aspekte

Die Quantitative Linguistik nach Köhler (1995) unterstützt die Ergebnisse der Sprachstatistik, die entweder als Statistik der Sprachen oder als Statistik beliebiger sprachlicher Gegenstände verstanden wird. Bei einer näheren Betrachtung der quantitativen Ausprägung der Lernertexte wird deutlich, dass die Wörterzahl der Zielgruppe in der Regel auch der produktiven Sprachfähigkeit der Versuchspersonen entspricht. Dieser Faktor ist besonders wichtig für das Schreiben- und Sprechenlernen sowie den Spracherwerb des Sprachlerner. Analysiert man die produzierte Wörterzahl im

Korpus im Hinblick auf diesen Aspekt, so vermittelt sie einen sehr guten Überblick über die Verbesserung der Sprachproduktion.

Zur Aufdeckung sprachlicher Charakteristika nutze ich die sprachstatistische Analyse, die sich aus der Voraussetzung ableitet, dass sich aus Texten quantifizierbare, also zähl- und messbare Einheiten definieren und operationalisieren lassen. Arens (vgl. 1965) hebt die analytischen Ansprüche der Textlinguistik hervor, die eine „verborgene Ordnung“ in Texten aufspüren will. Sie sucht nach Wiederholungen und Mustern und Gleichförmigkeiten im Auftreten exakt definierter sprachlicher Einheiten. Die quantitative Textstatistik untersucht alle quantifizierbaren Eigenschaften von Texten, um sie zu charakterisieren, untereinander zu vergleichen und zu klassifizieren. Solche quantifizierbaren Eigenschaften beispielsweise sind nach Muller (1972: 2) wie folgt:

- 1) Gesamtzahl der Wörter eines Textes,
- 2) Zahl der verschiedenen Wörter,
- 3) Zahl der verschiedenen Wortformen,
- 4) Zahl der Wörter oder Formen für jede Wortart,
- 5) Häufigkeit und Verteilung der Wörter eines Textes.“

5.6.1. Produktive Sprachfähigkeiten nach dem quantitativen Aspekt

In diesem Sinn versuche ich, den Korpus zu analysieren. Im Durchschnitt (siehe Tabelle 37) schreibt eine Versuchsperson in der Kontrollgruppe im WS 2007/08 3,7 Sätze, im Vergleich dazu, werden 5,8 Sätze in der experimentalen Gruppe geschrieben. Im Durchschnitt werden 32,6 Wörter per Person in der experimentalen Gruppe, hingegen 20,7 Wörter in der Kontrollgruppe in einem Lernertext produziert. Im SS 2008 steigt die Satzzahl deutlich in den beiden Gruppen. Trotzdem werden mehr Äußerungen in der

experimentalen Gruppe produziert. In der experimentalen Gruppe werden 11,4 Äußerungen per Person gemacht, aber nur 8,8 in der Kontrollgruppe. Die Versuchspersonen in der experimentalen Gruppe produzieren doppelt so viele Äußerungen wie in dem ersten Semester, 61,9 Wörter werden durchschnittlich in einem Lernertext produziert, in der Kontrollgruppe aber nur 46,6 Wörter.

Tabelle 37: Wörter- und Satzzahl in Lernertexten

Verfahrensgruppen	Satzzahl/p.P	Wörterzahl/p.P	Wörterzahl/p.S.
Experimentalgruppe (12) WS 2007/08	5,8	32,6	5,6
Kontrollgruppe (22) WS 2007/08	3,7	20,7	5,6
Experimentale Gruppe (13) SS 2008	11,4	61,9	5,9
Kontrollgruppe (26) SS 2008	8,8	46,6	5,3

In der Tabelle 38 ist noch deutlicher zu sehen, dass die Versuchspersonen in der experimentalen Gruppe in den beiden Semestern mehr Wörter als die Teilnehmer in der Kontrollgruppe produzieren. Schon 74,9 % der Teilnehmer in der experimentalen Gruppe haben mehr als 30 Wörter erzeugt, während die meisten Teilnehmer (45,5 %) in der Kontrollgruppe nur 21-25 Wörter geschafft haben. Nur eine Versuchsperson in der Kontrollgruppe hat 44 Wörter produziert. Im SS 2008 verdoppelt sich die Wörterzahl in den beiden Gruppen. Während 61,6 % der Versuchspersonen in der Versuchs-

gruppe mehr als 60 Wörter verwendet haben, waren nur 11,5 % der Teilnehmer in der Vergleichsgruppe dazu in der Lage. Die meisten Teilnehmer in der Kontrollgruppe verteilen sich in dem Wörterbereich von 31-40, 41-50 und 50-60 Wörtern.

Tabelle 38: Ausbreitung der Lernertexte nach Wörterzahl

Wörterzahl in den Lernertexten	0-15	16-20	21-25	26-30	31- 40	41-50	51-60	61-70	71-
Experimentalgruppe (12)	1	0	2	1	6	1	1	0	0
WS 2007/08	8,3 %	0 %	16,7 %	8,3 %	50,0 %	8,3 %	8,3 %	0 %	0 %
Kontrollgruppe (22)	3	7	10	1	0	1	0	0	0
WS 2007/08	13,6 %	31,8 %	45,5 %	4,5 %	0 %	4,5 %	0 %	0 %	0 %
Experimentalgruppe (13)	0	0	0	0	2	1	2	4	4
SS 2008	0 %	0 %	0 %	0 %	15,4 %	7,7 %	15,4 %	30,8 %	30,8 %
Kontrollgruppe (26)	0	0	0	1	8	7	7	2	1
SS 2008	0 %	0 %	0 %	3,8 %	30,8 %	26,9 %	26,9 %	7,7 %	3,8 %

5.6.2. Auswertung der quantitativen Analyse

In der Tabelle 37 ist ein großer Unterschied in der Wörterzahl in den Lernertexten zwischen der experimentalen Gruppe und der Kontrollgruppe zu sehen. Die Versuchspersonen in der experimentalen Gruppe produzieren ca. doppelt so viele Wörter wie die Teilnehmer in der Kontrollgruppe. Hier wird erwiesen, dass der Zugang der Lerner zu Deutschen dazu führt, dass die Lerner motiviert und ermutigt werden, kreativ mit der deutschen Sprache zu kommunizieren. In der Tabelle 36 wird die Wörterzahl pro Satz berechnet. Es ergibt sich zwischen beiden Gruppen kein signifikanter Unterschied. Sie produzieren Sätze mit ähnlicher Wörterzahl. Das heißt, dass das Sprachniveau der Teilnehmer in den beiden Gruppen ausgeglichen ist. Aber

die Anzahl der Sätze in der experimentalen Gruppe weicht stark ab. Es werden doppelt so viele Äußerungen gebildet. Die außerschulischen Lernmöglichkeiten durch die von mir eingeführten multimedialen Lernhilfen führen zu besseren Leistungen der Studienanfänger in dem ersten Studienjahrgang.

5.7. Fazit

Im WS 2007/08 und SS 2008 habe ich mein Projekt mit den Studienanfängern am Institut für Angewandtes Deutsch an der National Kaohsiung University of Science and Technology eingeführt. Die Studienanfänger wurden arbiträr vom Institut in zwei Gruppen aufgeteilt, von der eine als Versuchsgruppe und die andere als Vergleichsgruppe diente. Am Ende jedes Semesters wurde eine Datenerhebung zur Erstellung eines Korpus durchgeführt. Das Ergebnis der Analyse ergibt ein nahezu gleiches Sprachniveau in der Zielgruppe. Aus der Sicht der Profilanalyse bleiben die meisten Lerner im ersten Semester auf Stufe 1, im zweiten Semester erreicht knapp die Hälfte der Teilnehmer die Stufe 4 und die andere Hälfte bleibt auf der Stufe 1. Das Lernniveau entspricht dem Lehrplan nach dem europäischen Referenzrahmen auf Stufe A1 im ersten Semester und auf Stufe A2 im zweiten Semester.

Die grammatischen Kenntnisse meiner Zielgruppe sind vergleichbar. Die Lerner beider Gruppen verwenden nach meinen Beobachtungen gewöhnlich die gelernten Grammatikstrukturen und es ist ihnen lieber, bekannte Wortstellungen zu benutzen. Trotzdem ergeben sich immer noch leichte Unterschiede zwischen ihnen. Die Versuchspersonen in der experimentalen Gruppe wurden durch mein Projekt motiviert und befähigt, mehr Wörter und Sätze zu produzieren. Sie haben weniger Hemmungen beim Schreiben

und Sprechen. Diese Unterschiede resultieren meiner Forschung zufolge daraus, dass die Lerner durch die digitale Lernhilfe meines Projekts, wie z. B. das Tandemprogramm, den direkten Kontakt zu Deutschen genutzt haben, über sich zu berichten oder Alltagssituationen zu beschreiben.

In der Fehleranalyse und der unmittelbaren Sprachstandsdiagnose werden die Lernertexte am Ende jedes Semesters daraufhin überprüft, inwieweit die Versuchspersonen ihre erworbenen Sprachkenntnisse einsetzen und ob sie in der Lage sind, die Sprache kognitiv zu beherrschen. Nach der Statistik der Fehleranalyse bekomme ich das Ergebnis, dass die Versuchspersonen in der experimentalen Gruppe weniger Fehler als die Personen in der Kontrollgruppe machen, weil sie eigene Fehler leichter erkennen und korrigieren können. Beim Formulieren von Sätzen benutzen sie überwiegend das bereits erlernte Vokabular, wohingegen die Kontrollgruppe häufig unbekannte Wörter durch direktes Übersetzen von Chinesisch ins Deutsche verwendet. Die Auswertung entspricht der Zielsetzung meines Forschungsprojekts.

Im WS 2007/08 wird die gewonnene Datenbasis nach den Analysen aus dem vorangegangenen Abschnitt ausgewertet. Die Auswertung des Korpus mit Hilfe der Schweizer Studie wird in drei Bereiche unterteilt: Verbalbereich, Satzmodelle und Kasus. Im Verbalbereich der Schweizer Studie erreichen die meisten Äußerungen der Lernertexte beider Gruppen die Phase III. Prozentual erreichen aber mehr Sätze der Lernertexte meiner experimentalen Gruppe Phase IV (13,3 %) als in der Kontrollgruppe (5,3 %), obwohl der Unterschied der Satzmodelle zwischen den beiden Gruppen sehr gering ist, insgesamt 11,2 % in der experimentalen Gruppe zu 9,3 % in der Vergleichsgruppe in der Phase IV plus V. Bei der Übung für die Da-

tenerhebung, in der ein selbst ausgewähltes Foto beschrieben werden sollte, werden mehr Äußerungen in der Perfektform realisiert. Das erklärt, warum mehr Äußerungen nach der Profilanalyse in der experimentalen Gruppe Stufe 2 erreicht haben (20,0 % zu 13,4 %). Die Versuchspersonen verwenden bei Textproduktionen die Morpheme flüssiger, 9,2 % der Äußerungen in der experimentalen Gruppe und 4,0 % in der Kontrollgruppe erreichen die Phase IV. Daran ist messbar, dass die Versuchsgruppe ein höheres Grammatikniveau erreicht hat. Das Ergebnis der Schweizer Studie wird durch das Ergebnis der Profilanalyse bestätigt. In ihr erreichen 33,3 % der Personen der experimentalen Gruppe Stufe 2 und 8,3 % die Stufe 3, wogegen 86,3 % der Personen der Vergleichsgruppe nur Stufe 1 erreichen.

Bei genauer Betrachtung der Lernertexte machen die Teilnehmer der experimentalen Gruppe weniger grammatische Fehler (6,7%) als die Kontrollgruppe (9,6%) Die Fehleranalyse kommt zu dem Ergebnis, dass die Kontrollgruppe mehr Grammatikfehler im Genus- und Numerusbereich macht. In der Fehleranalyse sieht man, dass die experimentale Gruppe ab und zu Wortstellungsfehler macht (1,6% zu 1,1%). Nach meinem Vergleich der deutschen und chinesischen Sprache, liegt das an drei wichtigen Faktoren: 1. Im Chinesischen gibt es keine Artikel. 2. Das Subjekt kann man gelegentlich weglassen. 3. In der Satzstellung braucht man im Chinesischen nicht unbedingt ein Verb als Prädikat.

Die Auswertung der quantitativen Analyse ergibt, dass die Versuchspersonen deutlich höhere Satzzahlen und Wörterzahlen produzieren als die Vergleichspersonen. In der Statistik werden 32,6 Wörter pro Person in der Versuchsgruppe geschrieben, während es nur 20,7 Wörter in der Vergleichsgruppe sind. In der unmittelbaren Sprachstandsdiagnose habe ich die

Lexik des Korpus untersucht und komme zu dem Resultat: In der Kontrollgruppe kommt es durch die häufige Verwendung im Unterricht nicht gelernter Wörter, die direkt von der Muttersprache ins Deutsch übersetzt worden sind, manchmal dazu, dass der Sinn der Wörter vom Lerner nicht richtig verstanden wird und deshalb falsch interpretiert im Satz verwendet wird. Außerdem haben die Lernertexte der Versuchspersonen in der experimentalen Gruppe ein breites Themenspektrum. Sie beschreiben Lebensumstände, Alltagsleben, Familie, Berufe usw. Trotz der umfangreicheren Aussagen kommen sie mit dem bereits erlernten und bekannten Wortschatz aus. Darüber hinaus werden trotz der geringen Grammatikkenntnisse verschiedene Konjunktionen im Satzbau angewendet, um Sätze inhaltlich und kohärent zu binden (10,7 %), während die Kontrollgruppe kaum Sätze mit Konjunktionen bildet (1,2 %). Sie beschränkt sich auf das Beschreiben eher konkreter Gegenstände und nutzt dafür einfache Satzkonstruktionen. Nach den vorangegangenen Analysen komme ich zu dem ersten Ergebnis, dass die experimentale Gruppe im ersten Semester Inhalte und grammatische Nutzung der Fremdsprache besser beherrscht als die Kontrollgruppe.

Im SS 2008 wird auch mein zweites Korpus nach den Analysen aus dem vorangegangenen Abschnitt ausgewertet. Wegen der Aufgabenstellung in meiner Studie, in der die Versuchspersonen vorgegebene Diagramme beschreiben und interpretieren sollten, konnten keine Sätze in der Vergangenheitsform gebildet werden, deshalb sind die Phase IV und Phase V der Schweizer Studie für die Wertung nicht relevant. Nach der Profilanalyse ist auch deutlich, dass knapp die Hälfte der Äußerungen die Stufe 4 erreicht. Das entspricht dem Resultat der Schweizer Studie von den Satzmodellen, dass mehr Äußerungen der Kontrollgruppe die Phase IV erreichen. Der Grund dafür ist, dass die Lerner gerade im Grammatikunterricht die Struk-

tur von Nebensätzen mit Konjunktionen *weil*, *dass* und *wenn* gelernt haben. Durch die Lerngewohnheit der taiwanesischen Lerner, neu Gelerntes häufig einzusetzen, würde die Bewertung der Nebensätze meine Analyse verfälschen, weil das Ziel meiner Analyse darin liegt, festzustellen, wie die Lerner die gelernten Grammatikregeln allgemein im Alltag nutzen. Im Verbalbereich der Schweizer Studie befinden sich die meisten Äußerungen der Lernertexte in der Phase II und in der Phase III. Wiederum erreichen deutlich mehr Äußerungen der experimentalen Gruppe die Phase III (49,3 %) und 40,9 % der Vergleichsgruppe. Und nach der Schweizer Studie ist die Nutzung des Kasus in der experimentalen Gruppe deutlich besser als in der Kontrollgruppe (45,8 % zu 32,6 %) in der Phase III. Nach der Profilanalyse hat sogar eine Äußerung von der Versuchsgruppe die Stufe 5 erreicht.

Die beiden Gruppen meiner Versuchspersonen haben nach der Statistik der Grammatikfehlerzahl die gleichen Werte (6,1 %). Bei der Artikulation sind die Fehlerzahlen jedoch unterschiedlich. Die experimentale Gruppe macht nur 3,0 % Fehler, aber die Kontrollgruppe 5,7 %. In diesem Semester ist es noch deutlicher, dass die Versuchspersonen in meiner Versuchsgruppe noch mehr motiviert sind und mehr Mut haben, mit Deutschen umzugehen. Schon 61,6 % der Teilnehmer in der experimentalen Gruppe können mit mehr als 60 Wörtern einen Text produzieren und ihre Meinungen äußern, während nur 11,5 % der Teilnehmer der Vergleichsgruppe das geschafft haben. Nach genauer inhaltlicher Analyse des Korpus stelle ich fest, dass die Kontrollgruppe mehr fremde Wörter im Text einsetzt und die Versuchsgruppe eher mehr mit dem erlernten Wortschatz ihre Äußerungen bildet. Die Kohärenz des Kontextes wird von den Versuchspersonen der experimentalen Gruppe beachtet, sie bilden mehr Äußerungen in der Phase II nach der Schweizer Studie (21,8 %), während es in der Kontrollgruppe nur

13,0 % der Aussagen sind. Nach Auswertung der Analysen des 2. Semesters bekomme ich mein Resultat, dass die Versuchsgruppe bessere Fähigkeiten entwickelt hat, bewusst den tieferen Sinn der Sprache zu verstehen und die Sprache flexibel einsetzt.

Laut meinen Analysen ist zu konstatieren, dass die Zielgruppe das gleiche Sprachniveau hat, aber die Versuchspersonen in der Experimentalgruppe durch mein Projekt meine Zielsetzung erreicht haben. Sie sind produktiver und können besser mit den gelernten deutschen Kenntnissen umgehen.

6. Schlusswort

Die Zielsetzung meiner Arbeit ist, mit dem Einsatz digitaler (Multi-)Medien als solches eine Steigerung der Effektivität oder Effizienz zu erreichen. Nach Eichheim/Wilms (1981: 111) gibt es zwei Möglichkeiten, „die im Klassenzimmer fehlende Realität authentischer Zielsprachenverwendung zu kompensieren und die Wirklichkeit des Klassenzimmers zu erweitern: durch simulierte Realität, Rollspiele und Simulation und durch das Hereinbringen von Sprechanschlüssen in Form von Gegenständen, Spielen, Geräuschen, Texten und vor allem Bildern.“ Das heißt, unter didaktischen Aspekten besteht eine zentrale Funktion von Medien darin, fremdsprachliche Wirklichkeit ins Klassenzimmer zu holen und reale Kommunikationsanlässe zu schaffen. Der Verwendung von Multimedia wird in Taiwan im Allgemeinen eine hohe Erwartungshaltung entgegengebracht. Lehrer erhoffen sich durch den Einsatz von Multimedia eine Unterrichtshilfe und -erleichterung, denn sie müssen während des Unterrichtsverlaufs überwiegend nicht verbal dozieren, sondern können spezialisierte Maschinen unterstützend einsetzen. Andererseits erhoffen sich Lerner durch den Gebrauch von Multimedia ein effektives Lerntraining und -ergebnis sowie Fehlerminimierung, da die Produktivkraft Mensch zum Teil durch Maschinen unterstützt wird.

6.1. Didaktischer Ausblick

Wenn Einflussfaktoren auf den Lernerfolg aufgedeckt werden, lassen sich Lehrmethoden und -strategien danach ausrichten. In diesem Zusammenhang erwähne ich folgende Didaktiken: die audiolinguale Methode, die direkte Methode, die Autonomdidaktik, die kooperative integrative Methode, konstruktive Internetunterrichtsmodelle und internetthematische Verwen-

dungen, die Multimedididaktik, Hybriddidaktik etc. Für entsprechende Schulungen der Fremdsprache bzw. das Selbststudium müssen Sprachlehrer in Eigenregie sorgen. Daher fallen folgende Aufgaben in die Unterrichtsplanung: Ressourcenrecherche, Informationsbündelung, Brainstorming, Auswendiglernen des Unterrichtsstoffs und -ablaufs, Beherrschung des Umgangs von technischen Hilfsmitteln im Fremdsprachenunterricht.

Die Funktionen der multimedialen Verwendung während und nach dem Unterricht beeinflussen die Lerngewohnheit der Lerner und steigern ihr Leistungsvermögen. Die Lerner haben das Hauptziel, Deutschkenntnisse zu erwerben und in Deutsch zu kommunizieren. Der Einsatz von Multimedien im Fremdsprachenunterricht kann den Lernern den spezifischen Kontakt auf einer Internetplattform zu Deutschmuttersprachlern anbieten. Die Unterrichtsplanung ist meiner Meinung nach die Basis des Fremdsprachenunterrichts, wie die Lehrkräfte ihren Kurs durchführen können. Eine „pragmatisch orientierte Planung“ muss folgende Stadien durchlaufen (vgl. Neuner 1979/Zimmermann 1995):

- 1) In welcher Rolle wird die Fremdsprache verwendet?
- 2) In welchen Situationen findet der Kontakt statt?
- 3) Welche kommunikativen Absichten werden verfolgt?
- 4) Worauf beziehen sich die Themen der Kommunikation?
- 5) Welche sprachlichen Mittel werden benötigt?

Welche Medien und Vermittlungsmittel können die Lehrkräfte ihren Schülern vorstellen, wodurch die Lernenden die Ziele des Unterrichts erreichen können? Krumm (1981) weist auf einen wichtigen Punkt im Fremdsprachenunterricht im Ausland hin: Im Ausland erfüllen diese Funktion Medien, die ein Stück Welt und soziale Ereignisse in die Klasse transportieren und

der Realität angenähertes sprachliches Verhalten erleichtern. Mit Hilfe authentischer Medientexte „in ihrer auf soziale Verwendungssituationen bezogenen Form“ kann „Sprache in ihren authentischen Erscheinungsweisen und typischen Verwendungssituationen“ in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Einem zu entwickelnden Konzept zur computergestützten universitären Lehre, das insbesondere die Situation von Massenveranstaltungen berücksichtigen soll, sind nach Grob/Grießhaber (1995) zwei Teilziele zugrunde zu legen:

- 1) Qualitätssteigerung der Wissensvermittlung durch Nutzung der Multi-mediatechnologie und
- 2) Verbesserung der Kommunikation zur Vor- und Nachbereitung von Massenveranstaltungen durch Nutzung vernetzter Systeme.

Die Frage ist, inwieweit Medien didaktisch sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden. Lehrpersonen sollen reflektieren, was den Nutzen und die Qualität von Medien in Lehr- Lernprozessen ausmacht. Mit Hilfe der Multimedien bzw. mit einer aktiven Software könnten die Deutschstudenten in einer kurzen Zeit die Sprachfertigkeiten verbessern. Mit anderen Worten, die Lerner sollten mit Hilfe multimedialer Unterrichtsansätze so schnell wie möglich in der Lage sein, Deutsch zu sprechen, mit der deutschen Sprache zu kommunizieren und weiter ihre Deutschkenntnisse zu vertiefen.

6.2. Schlusswort

Mit der vorliegenden Arbeit hoffe ich, einen Beitrag zur Verbreitung der Nutzung eines computergestützten DaF-Unterrichts an den taiwanesischen Universitäten geliefert zu haben und den didaktischen Blick auf die mannigfaltigen Möglichkeiten, die Lernerumgebung zu verbessern und zu lenken. Meine Arbeit beinhaltet viele Fragestellungen, wie die computerge-

stützten Einsätze effektiv beim Sprachlernen wirken und wie die Lerner durch die Nutzung der computergeprägten Ausrüstungen ihre Lernschwierigkeiten vermindern und ihre Motivation erhöhen. In einem empirischen Projekt habe ich versucht, den Lernern mit vielfältigen Perspektiven und verschiedenen Lehrmethoden durch Anwendung der Multimedien zum Fremdsprachenlernen eine Alternative für neue Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Ziel, Inhalt und Didaktik meiner Projektveranstaltungen wurden in der Ausführung mit der Zielgruppe immer wieder auf die Bedürfnisse der Lerner ausgerichtet. Das zugrunde liegende didaktisch Konzept geht davon aus, dass die Sprachkenntnisse der Teilnehmer meines Projekts über die empirischen Forschungsmethoden verbessert werden. Eine kritische sprachliche Grundlage erscheint mir schon nötig, um den Stellenwert des empirischen Forschungsansatzes, insbesondere Möglichkeiten und Grenzen des computerunterstützten Sprachunterrichts, in meinem Projekt angemessen beurteilen zu können. Durch das Tandemprogramm und das kollaborative Lernen über das Internet mit zielsprachigen Lernpartnern mittels digitaler Technologie haben wir eine aktive Lernumgebung geschaffen. Und durch die Analyse der gesammelten Daten habe ich das Resultat bekommen, dass der klassische Sprachunterricht durch den Einsatz moderner multimedialer Lernsysteme, kommunikativer Möglichkeiten und Multimediendidaktik den Lernerfolg der Teilnehmer effektiver macht, dass die Lerner durch die realen Anwendungsmöglichkeiten motiviert werden und bessere Sprachfertigkeiten erlangen.

Bei der Untersuchung zum Spracherwerb wird auch das Ziel verfolgt, dass der Spracherwerb gemessen und möglichst erklärt werden kann. Im Rah-

men meiner Arbeit werden die Versuchspersonen untersucht, inwieweit sie durch mein didaktisches und methodisches Vorgehen beim Deutscherwerb profitieren. Daneben sollte auch weiterer Aufschluss über die Wirkung des Projekts selbst gewonnen werden. Die qualitativen Merkmale, z. B. die Verwendungen des Wortschatzes und die Korrektheit der Grammatik, und die quantitativen Merkmale, die Wörter- und Satzzahl der Lernertexte werden in der Arbeit betont. Die Ergebnisse ermöglichen einen zusammenfassenden Gesamtvergleich der Datenbank anhand der Bewertungskriterien über alle Merkmale des Projekts.

Durch die Analyse der Lernertexte werden die Unterschiede der Teilnehmer meiner Zielgruppe erkennbar. Nach den Analysenverläufen bekomme ich das Resultat, dass die Versuchspersonen durch den computergestützten Einsatz im Fremdsprachenunterricht motiviert wurden. Sie sind produktiver und können besser mit den gelernten deutschen Kenntnissen umgehen. Hier möchte ich mit dem folgenden Zitat von Griebhaber (2001:241) meine Arbeit beenden:

(Fremd-)Sprachvermittlung ist in hohem Maße durch verbale Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden einerseits und unter den Lernenden andererseits geprägt. Kommunikativ nutzbare Sprachkenntnisse erwirbt man eben vor allem in der Kommunikation. Dieser kommunikative Vermittlungsprozess kann mit Computern vielfältig unterstützt werden. Allerdings decken z. B. die vielen kommerziell vertriebenen Multimedia-Sprachlernprogramme nur einen kleinen Teil des Nutzungspotenzials der neuen Medien ab. Diese Verwurzelung kann durch Laptops überwunden werden, die in drahtlose Funk-LAN Netze eingebunden sind, so dass ihnen die ganze Welt des Internets offensteht.

Literaturverzeichnis

- Arens, Hans (1965): *Verborgene Ordnung. Die Beziehungen zwischen Satzlänge und Wortlänge in deutscher Erzählprosa vom Barock bis heute*. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann.
- Baacke, Dieter (1973): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München, Juventa.
- Baacke, Dieter/Franz-Josef Röhl (Hrsg.) (1995): *Weltbilder, Wahrnehmungen, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozess*. Opladen, Leske Budrich.
- Barsch, Achim (2006): *Mediendidaktik Deutsch*. Paderborn, Schöningh.
- Bayer, Klaus (2000): *Thesen zum Verhältnis von Deutschunterricht und Internet*. In: Peter Schlobinski (Hrsg.): *Der Deutschunterricht* 52. Jg. Heft 1/00. Internet — Sprache, Literatur und Kommunikation. S. 11 - 22.
- Becker-Mrotzek, Michael/Ingrid Böttcher (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen — Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin, Cornelsen Scriptor.
- Berger, John (1990): *Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt*. rororo Sachbuch, Rowohlt Verlag
- Bialystok, Ellen (1997): *The Structure of Age — In Search of Barriers to Second Language Acquisition*. *Second Language Research*, v13, n2. S. 116-137.
- Blanke, Gustav H (1973): *Einführung in die semantische Analyse*. München, Hueber.
- Brown, H. Douglas (1994): *Teaching by Principles — An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey, Prentice Hall Regents.
- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena, Verlag von Gustav Fischer.

- Buttaroni, Susanna (1997): *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. München, Max Huber Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (1980): *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg, Quelle & Meyer.
- Chan Yu-ching/Wu Guo-cheng(2004): *A Study of Foreign Language Anxiety of Elementary School Students in Taipei*. In: Journal of National Taipei Teachers College, 17, Nr.2. S. 287-320. Online unter: <http://academic.ntue.edu.tw/public/journal/vol17-2/A12-128%E8%A9%B9%E9%A4%98%E9%9D%9C%E5%90%B3%E5%9C%8B%E6%88%90.doc>
- Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, The MIT Press.
- Chomsky, Noam (1981): *Lectures On Government and Binding*. Dordrecht, Foris.
- Chomsky, Noam (1986a): *Barriers*. Cambridge, MA., MIT Press.
- Chun, Dorothy M. (2007): *Come Ride the Wave: But Where Is It Taking Us?*. CALICO Journal, Vol.24, No. 2. S. 239-252.
- Cicourel, Aaron V. (1973): *Cognitive Sociology*. London, Penguin Education.
- Clahsen, Harald (1985): *Profiling Second Language Development: A Procedure for Assessing L2 Proficiency*. In: Hyltenstam, K./Pienemann, M. (hrsg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters. S. 283-331.
- Coseriu, Eugenio (1994): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen, Narr.
- Dahl, Johannes/Brigitte Weis (1988): *Handbuch Grammatik im Unterricht. Bd. 1*. München, Goethe-Institut.
- Dahlhaus, Barbara (2001): *Fertigkeit Hören — für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.

-
- Dentler, Sigrid. (1998): *Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen*. In: Britta Hufeisen/Beate Lindemann. (Hrsg.): Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen, Stauffenburg. S. 31-46.
- Dichanz, Horst/Karin Mohrmann (1976): *Unterrichtsvorbereitung: Probleme, Beispiele, Vorbereitungshilfen*. Stuttgart: Klett.
- Diehl, Erika (1999): *Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS [Deutsch in Genfer Schulen]-Projekt*. In: „Bulletin suisse de linguistique appliquée“ 70, 1999. S. 7-26. Online unter: http://www.vals-asla.ch/cms/fileadmin/ly_valsasla/usermedia/diehl70.pdf
- Diehl, Erika et al. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen, Niemeyer.
- Donath, Reinhard (2000): *Electronic-Mail im Fremdsprachenunterricht: Da geht die Post ab*. In: Donath, Reinhard /Ingrid Volkmer (Hrsg.) (2000): *Das Transatlantische Klassenzimmer: Tipps und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg, edition Korber-Stiftung. S. 124-136.
- Dürscheid, Christa (1991): *Modelle der Satzanalyse*. Hürth-Effelen, Gabel. S. 49-74.
- Ehlers, Ulf (2002): *Qualität beim E-Learning. Der Lernende als Grundkategorie der Qualitätssicherung*. In: Medienpaed.com — Onlinezeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung., Themenheft 1/2002. Lernsoftware (online: Medienpaed.com).
- Ehlich, Konrad/Jochen Rehbein (1994) [1979]: *Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen*. In: Brünner, Gisela/Gabriele Graefen (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik*. Opladen, Westdeutscher Verlag. S. 287-327.

- Eichheim, Hubert/Heinz Wilms (1981): *Das Bild im Unterricht*. In: Dietrich Sturm (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 5*. München, Goethe Institut. S. 105-120
- Engel, Ulrich (1994): *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin, Erich Schmidt.
- Erdmenger, Manfred (2001): *Computer im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. Ismaning, Hueber. Online unter: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Computer.1978.pdf>
- Faulstich, Werner (2004): *Grundwissen Medien*. Stuttgart, UTB.
- Firges, Jean (1975): *Die CREDIF-Methode. Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme*. In: *Die neueren Sprachen*, 74. S. 224-237.
- Fischer, Gerhard (2004): *Social Creativity — Turning Barriers Into Opportunities for Collaborative Design*. In: Fiorella de Cindio/Douglas Schuler (Hrsg.): *Proceedings of the Participatory Design Conference*. Palo Alto, University of Toronto. S. 152-161.
- Flehsig, Karl-Heinz (1969): *Die Funktion des Experiments in der Unterrichtsforschung*. In: Siegfried Oppolzer (Hrsg.): *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft Bd. 2*. München, Ehrenwirth.
- Flynn, Suzanne (1987): *A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition — Experimental Studies in Anaphora*. Dordrecht, Kluwer.
- Freudenstein, Reinhold (1975): *Unterrichtsmittel Sprachlabor*. Bochum, Kamp.
- Friedrich, Helmut Felix (2002): *Selbstgesteuertes Lernen — sechs Fragen, sechs Antworten*. Online unter: www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/friedrich/friedrich.pdf
- Fries, Charles C. (1957): *The Structure of English — An Introduction to the Construction of English Sentences*. London, Longman & Green.

-
- Grießhaber, Wilhelm (2001a): *Neue Lehr- und Lernformen im Funk-LAN*. In: Heinz L. Grob (Hrsg.): *cHL: computergestützte Hochschullehre; Dokumentation zum cHL-Tag 2000; Alma Mater Multimedialis*. Münster, LIT. S. 241-248.
- Grießhaber, Wilhelm (2001): *Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache*. Münster, WWU Sprachenzentrum. Online unter: <http://spzwww.unimuenster.de/~griesha/pub/tdaz-eri.pdf>
- Grießhaber, Wilhelm (2002-2003): *Krashen: Affective Filter*. Münster, WWU Sprachenzentrum. Online unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/krashen/affil.html>
- Grießhaber, Wilhelm (2002-2003): *White (1989): L2-Erwerb - UG: Markedness*. Münster, WWU Sprachenzentrum. Online unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/white/core&periphery.html>
- Grießhaber, Wilhelm (2002): *Neue Medien im DaF-Unterricht*. In: Rüdiger Schreiber (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg — Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation*. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 308-326.
- Grießhaber, Wilhelm (2002): *Zum Verfahren der Sprachprofilanalyse*. Münster, WWU Sprachenzentrum. Online unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/dpc/profile/profilhintergrund.html>
- Grießhaber, Wilhelm (2003): *Was bleibt? Zu den didaktischen Möglichkeiten der neuen Medien*. In: Peter Tischer (Hrsg.): *Neue Medien — Neues Lehren — Neues Lernen*. Bochum, AKS-Verlag. S. 27-40.
- Grießhaber, Wilhelm (2004): *Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. März 2004. Projekt „Deutsch und PC“*. Münster, WWU Sprachenzentrum.

- Grießhaber, Wilhelm (2005a): *Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. (erscheint in: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg, SFB 538 Mehrsprachigkeit) Online unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>
- Grießhaber, Wilhelm (2005b): „*Jagdeifer und Reue*“ — *Texte von Studierenden aus Almaty in Deutsch*. In: Heike Bismark/Volker Honemann/Elmar Neuß/Tomasek Tomasek (Hrsg.): *Usbekisch — deutsche Studien*. Münster, LIT. S. 19-41.
- Grießhaber, Wilhelm (2006): *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lernaltersanalyse*. Münster, WWU Sprachenzentrum. Online unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tlernende-unterstuetzen06.pdf>
- Grießhaber, Wilhelm (2009): *Die Profilanalyse als Bindeglied zwischen Sprachstandsdiagnose & Grammatikunterricht für Deutsch als Zweitsprache*. WWU Sprachenzentrum
- Grießhaber, Wilhelm (2009): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Script zur Vorlesung im Sommersemester 2009. Teil 1: Erstspracherwerb. Teil 2: Zweitspracherwerb*. Münster, WWU Sprachenzentrum. (erscheint 2010, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr)
- Grob, Heinz L./Wilhelm Grießhaber (1995): *Computergestützte Lehre an der Universität*. Münster, WWU Institut für Wirtschaftsinformatik.
- Gross, Harro (1990): *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: iudicium.
- Grüner, Margit/Timm Hassert (2000): *Computer im Deutschunterricht*. München, Langenscheidt.

-
- Gügold, Barbara (1991): *Literatur — Spielfilm — Fremdsprachenunterricht*. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Reihe Geistes- und Sozialwissenschaften/Berliner Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 40, H. 1. S. 31-39.
- Helbig, Gerhard/Wolfgang Schenkel (1969): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig, VEB Verlag.
- Hendricks, Harold/Junius L. Bennion/Jerry Larson (1983): *Technology and Language Learning at BYU*. CALICO Journal, 1. S. 23-46.
- Henrici, Gert/Claudia Riemer (Hrsg.) (1996): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider.
- Hiebel, Hans H./Heinz Hiebler/Karl Kogler/Herwig Walitsch (1998): *Die Medien. Logik — Leistung — Geschichte*. München, Fink.
- Hoffmann, Ludger (2006): *Funktionaler Grammatikunterricht*. In: Tabea Becker/Corinna Peschel (Hrsg.): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Hohengehren, Schneider. S. 20-45.
- Horwitz, Elaine K. (1991): *Preliminary Evidence For the Reliability and Validity of A Foreign Language Anxiety Scale*. In: Elaine K. Horwitz/D.J. Young (Hrsg.): *Language Anxiety — From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall. S. 37-40.
- Hufeisen, Britta (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag.
- Hufeisen, Britta (1993): Fehleranalyse: *Englisch als L2 und Deutsch als L3*. In: *International Review of Applied Linguistics* 3. S. 242 – 256.
- Issing, Ludwig (1987): *Medienpädagogik im Informationszeitalter*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

- Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (2000): *Sprache und neue Medien — zur Diskussion und zu einigen Schlussfolgerungen*. Berlin, de Gruyter.
- Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. München, Langenscheidt.
- Kelz, Heinrich P. (1982): *Deutschunterricht für Südasiaten*. Bonn, Ferd. Dümmlers Verlag.
- Kern, Dieter (2001): *Nur Mode oder Methode?* In: *Management & Training*, H.1. Neuwied, Luchterhand Verlag. S. 18-21.
- Kern, Richard/Mark Warschauer (2000): *Theory and practice of network-based language teaching*. In: Mark Warschauer/Richard Kern (Hrsg.): *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York, Cambridge University Press. S. 1-19.
- Kerres, Michael (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München/Wien, Oldenbourg Verlag.
- Kerres, Michael/Claudia de Witt (2002): *Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik*. In: Michael Kerres/Claudia de Witt (Hrsg.): *MedienPädagogik*. Online unter: www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf
- Kerres, Michael/Marco Kalz (2003): *Mediendidaktik in der Lehrerbildung*. Beiträge zur Lehrerbildung 21. Heft 3. S.410-421. Online unter: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/bzl-kerres.pdf>
- Klauer, Karl J. (1973): *Das Experiment in der pädagogisch-psychologischen Forschung. Eine Einführung*. Düsseldorf, Waxmann.
- Kneussel, Gregor (2005): *Grammatik des modernen Chinesisch (Xiandai Hanyu yufa 現代漢語語法)*. Beijing, Verlag für fremdsprachige Literatur.
- Köhler, Reinhard (1995): *Bibliography of Quantitative Linguistics*. Amsterdam, John Benjamins.

-
- Kos, Olaf/Dieter Schaale (2001): *Medien und Informationstechnologien in der Lehrerausbildung*. In: MedienPädagogik. Online unter: http://www.medienpaed.com/01-2/kos_schaale1.pdf
- Kösel, Edmund/Reinhard Brunner (1970): *Medienpädagogik*. In: Pädagogisches Lexikon Bd. 2. Gütersloh. S. 354.
- Krapp, Andreas/Siegfried Prell (1975): *Empirische Forschungsmethoden - Einführung. Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, H.5*. München, Oldenbourg.
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice In Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, Stephen (1983): *The Din In the Head, Input, And the Language Acquisition Device*. Foreign Language Annals 16, S. 41-44.
- Krumm, Hans-Jürgen (1981): *Die Funktion der Medien in der neueren fremdsprachendidaktischen Diskussion*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14. München, Iudicium. S. 121-126.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Schwerpunkt: Innovationen — Neue Wege im Deutschunterricht*. Innsbruck, Studienverlag.
- Lado, Robert (1957): *Re-reading: Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. University of California at Berkeley, Blackwell.
- Lalouschek, Johanna/Florian Menz (2002): *Empirische Datenerhebung und Authentizität*. In: Brünner, Gisela/Reinhard Fiehler/Walther Kindt (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung*. Bd.1. Radolfzell, Verlag für Gesprächsforschung. S. 46-68.
- Lenneberg, Eric (1964): *A biological perspective of language*. In Eric Lenneberg (Hrsg.): *New Directions in the study of Language*. Cambridge/Massachusetts, MIT Press.

- Levy, Michael (1997): *Computer-assisted language learning — Context and conceptualization*. New York, Oxford University Press.
- Lewin, Kurt (1969): *Grundzüge der topologischen Psychologie*. Stuttgart/Bern, Huber.
- Li, Rong-Pao(李榮寶) (2002): *Bilingual semantic representation and Access Mechanism (雙語語義表徵及其通達機制)*. Fuzhou, Fujian People's Publishing.
- Löffler, Ilona/Ursula Meyer-Schepers (1992): *DoRA Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler*. Ein Arbeitsbuch für die Hand des Lehrers, Dortmund.
- Löschmann Marianne (1991): *Video im Fremdsprachenunterricht — Mittel für das Lernen und Lehren*. ZSD 2/1991. S. 79-84.
- Lyons, John (1995): *Einführung in die moderne Linguistik*. München, Beck.
- Mägiste, Edith (1985): *Development of intra- and interlingual interference in bilinguals*. Journal of of Psycholinguistic Research, 14. S. 137-154.
- Maijala, Minna (2008): *Zwischen den Welten-Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13:1/2008, 17pp. Online unter: <http://www.zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Maijala1.htm>
- Mainka, Michael (2002): *E-Learning im Deutschunterricht — Beispiel Telelernen. Grundlagen und Anwendung*. Ludwig-Maximilians-Universität München, Dissertation. Online unter: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/614/1/Mainka_Michael.pdf.
- Martial, Ingbert von/Volker Ladenthin (2002): *Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik*. Hohengehren, Schneider.
- Marx, Nicole (2000): *Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern?* Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-1/beitrag/marx.htm>

-
- Mayer, Thomas (2001): *I-Learning statt E-Learning. Ein integratives und universelles Modell für Lernsysteme jenseits von Schulbank und Seminarraum, Multimedia und Internet*. Universität Erlangen-Nürnberg: Unveröffentlichtes Manuskript
- Meibauer, Jörg/Ulrike Demske/Jochen Geilfuß-Wolfgang u. a. (2002): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart, Broschiert.
- Ministry of Education (教育部) (2006): *National Curriculum For Primary and Secondary Schools — Language Learning Areas (國民中小學九年一貫課程綱要—語文學習領域)*. Ministry of Education in Taiwan. Online unter: http://www.edu.tw/files/site_content/B0055/%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf
- Ministry of Education (教育部) (2010): *High School Second Language Education to Promote No.3, 5-year Plan (推動高級中學第二外語教育第3期5年計畫)*. Ministry of Education in Taiwan. Online unter: [http://www.edu.tw/files/site_content/B0037/990212_推動高級中學第二外語教育第3期5年計畫\(發布\).doc](http://www.edu.tw/files/site_content/B0037/990212_推動高級中學第二外語教育第3期5年計畫(發布).doc)
- Ministry of Education (教育部) (2010): *Summary Statistics for Tertiary Institutions (大專院校概況統計)*. Ministry of Education in Taiwan. Online unter: http://www.edu.tw/STATISTICS/publication.aspx?publication_sn=1424
http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/a-4-1.xls
http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview02.xls
- Ministry of Education (教育部): *R.O.C. School System (中華民國學制圖)*. Ministry of Education in Taiwan. Online unter: http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/a-4-1.xls
- Mitschian, Haymo (1999): *Neue Medien — Neue Lernwerkzeuge*. Bielefeld, Bertelsmann.

- Morgenthau, Lena (2005): *Sprachlich fit in allen Situationen — Ideen und Methoden zur Verbesserung mündlicher Kommunikation*. Mülheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr.
- Muller, Charles (1972): *Einführung in die Sprachstatistik*. Berlin, Akademie-Verlag
- Neuner, Gerhard/Hans Hunfeld (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts — Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin/München u. a., Langenscheidt.
- Oksaar, Els (1977): *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Pienemann, Manfred (1981): *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn, Bouvier.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development — Processability Theory*. Amsterdam, Benjamins.
- Price, Mary L. (1991): *The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety — Interviews with Highly Anxious Students*. In: E. K. Horwitz/D. J. Young, Language Anxiety. Englewood Cliffs/NJ, Prentice Hall. S. 101-108.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdspracherwerb und -didaktik*. Tübingen, UTB Basics.
- Rothkegel, Annely (1984): *Thematisieren als Texthandlung*. In: Herwig Krenn/Jürgen Niemeyer/Ulrich Eberhardt (Hrsg.). Sprache und Gesellschaft. Tübingen, Niemeyer. S. 63-73.
- Rothkegel, Annely (1984): *Konzept für eine Werkbank zum Textschreiben*. In: Jakobs, Eva-Maria/ Dagmar Knorr/Sylvie Molitor-Lübbert (Hrsg.): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/Main, Lang. S. 179-192
- Saussure, Ferdinand de (1959): *Course in General Linguistics*. In: Charles Bally/Albert Sechehaye (Hrsg.). Wade Baskin (Übers.). New York, McGraw-Hill.

-
- Schäfer, Ulrich (1988): *Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung*. Berlin, WWB-Verlag.
- Scherfer, Peter (1989): *Vokabellernen*. Der fremdsprachliche Unterricht Jg. 23, Heft 98. S. 4-10.
- Scheuch, Erwin (1967): *Das Interview in der Sozialforschung*. In: René König (Hrsg.). *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Konzept, Methoden, Analysen*. Opladen, Westdeutscher Verlag. S. 441-471.
- Schouten-van Parreren, Caroline (1990): *Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Aspekte beim Wortschatzerwerb*. In: *Fremdsprache Deutsch* 3/1990. S. 12-16.
- Schwarz, Monika (1988/89): *Sprache und Kognition — Aspekte der neueren Forschung (Klage 17/18)*. Köln, Universitätsdruck.
- Schwarz, Monika (1996): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen, A. Francke Verlag.
- Searle, John (1969): *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, Cambridge University.
- Sottong, Hermann/Michael Müller (1998): *Zwischen Sender und Empfänger. Eine Einführung in die Semiotik der Kommunikationsgesellschaft*. Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Sridhar, Shikaripur N. (1981): *Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage*. In Jacek Fisiak (hrsg.). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. London, Pergamon Press. S. 207-242.
- Stern, Hans H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München, Fink.

- Stutterheim, Christiane v. (1992): *Quaestio und Textstruktur*. In: Hans P. Krings/Gerd Antos (Hrsg.). *Textproduktion. Neue Wege der Forschung*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag. S. 159-171.
- Tschirner, Erwin (1995): *Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig*. *Deutsch als Fremdsprache*, 32, 1. S. 3-11.
- Tuck, Tim (2005): *Sprechen, Hörverstehen, Kommunikation — 5./6. Jahrgangsstudie, ein Trainingprogramm zum Ausbau der Sprachfähigkeit mit Kopiervorlagen*. Donauwörth, Auer.
- Tulodziecki, Gerhard.(1975): *Analyse und Beurteilung von fremdproduzierten Unterrichtsmedien als Grundlage ihrer Verwendung in Lehr- und Lernprozessen*. *Die Deutsche Schule*(4). S. 276-279.
- Vielau, Axel (1976): *Audiolinguales oder bewusstes Lernen? Aspekte zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts*. In: Jürgen Kramer (Hrsg.): *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart, Pöschel Verlag. S. 180-201.
- Wahrig-Burfeind, Renate (Hrsg.) (2007): *Der Kleine Wahrig Wörterbuch*. Der deutschen Sprache. Gütersloh/München, Wissen Media.
- Warschauer, Mark (2000): *The death of cyberspace and the rebirth of CALL*. *English Teachers' Journal*. 53/2000, S. 61-67. Online unter: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/cyberspace.html
- Warschauer, Mark/Deborah Healey (1998): *Computers and language learning — An overview*. *Language Teaching*. S. 31, 57-71. Online unter: <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/overview.html>
- Weidenmann, Bernd (2001): *Lernen mit Medien*. In: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim, Beltz PVU. S. 415-465.

-
- White, Linda (1985): *The Acquisition of Parameterized Grammar — Subjacency in second language acquisition*. Second Language Research, v.1. S. 1-17.
- White, Lydia (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam u.a., Benjamins.
- Willige, Mirjam/Herbert Rüb (2002): *Zur Evaluation von Online-Lernprogrammen. Ein Überblick über die zentralen Grundlagen und das Evaluationskonzept des Modellvorhabens MILQ (Multimediale Interaktive Leittext-Qualifizierung)*. Hamburg, INBAS GmbH. Online unter: www.inbas.com/download/verlag/.../970_pub_nq_evaluation_e-learning.pdf
- Witte, Arnd (2007): *Das Verstehen des fremdkulturellen Kontextes — eine vernachlässigte Komponente im Fremdsprachenunterricht*. In: eDUSA (Deutschunterricht im Südlichen Afrika), Band 2, Jahrgang 2007. Nr. 1. S. 7-17. Online unter: http://www.sagv.org.za/eDUSA/eDUSA_2-07-1/Witte_Verstehen.pdf
- Wode, Henning (1988): *Einführung in die Psycholinguistik — Theorie, Methoden, Ergebnisse*. München, Hueber.
- Wodsworth, Raymond H. (1983): *Basics of audio and visual system design*. Washington, D. C., National Audio-visual Association.
- Yip, Moira Jean(1980): *The tonal phonology of Chinese*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology.
- Zhang, Guosheng (Hrsg.) (2006): *Empirische Untersuchung zum Fremdsprachenunterricht — Berichte aus China*. Marburg, Tectum Verlag.
- Zhang, Wuchang (張武昌) (2003): *English Education in Junior High Schools in Taiwan—Problems and Solutions (我國的國中英語教育—問題與對策)*. In: Humanities and Social Science Teaching Communication 14(2) (人文及社會科教學通訊 14). S. 113-130.

Zhang, Wuchang (張武昌) (2005): *Taiwan's English Education — Current Status and Reflection*(台灣的英語教育-現況與省思). In: Education, Information and Research Bimonthly 69 (教育資料與研究雙月刊 69). S. 29-144.

Zimmermann, Günther (1995): *Das sprachliche Curriculum*. In: Karl R. Bausch//Hans-Jürgen Krumm/Herber Christ (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel, Francke. S. 135-142.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das taiwanesisches Schulsystem.....	22
Abb. 2: Zeichensystem.....	119
Abb. 3: Grundmodell der Kommunikation.....	120
Abb. 4: Gegenstände und Sachverhalte.....	121
Abb. 5: Bedingungsgefüge des L2-Erwerbs.....	132
Abb. 6: Sprachlabor des Instituts für Angewandtes Deutsch an der National Kaohsiung First University of Science and Technology.....	140
Abb. 7: Onlineportal — SkyDrive: Phonetische Übungen.....	141
Abb. 8: Tandemprogramm.....	143
Abb. 9: Onlinelernplattform — Meine Deutschlernseite.....	144
Abb. 10: Universalgrammatik & Markedness / Core & Periphery.....	156
Abb. 11: Core & Periphery im L2-Erwerb.....	157
Abb. 12: Verbalbereich der Lernertexte.....	168
Abb. 13: Satzmodelle der Lernertexte.....	169
Abb. 14: Kasus der Lernertexte.....	169
Abb. 15: Profilstufe der Versuchsperson.....	175
Abb. 16: Profilanalyse — Erwerbsstufen der Teilnehmer.....	179
Abb. 17: Profilanalyse — Erwerbsstufen der Segmente der Lernertexte.....	180

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	CALL-Entwicklungen: Drei Entwicklungsphasen des CALL (Waschauer 2000).....	84
Tabelle 2:	Statistik von CALICO und LL&T.....	89
Tabelle 3:	Didaktisches Lehren und Lehrübungen.....	97
Tabelle 4:	Computersimuliertes Lehren und Lernprogramme.....	98
Tabelle 5:	Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse.....	102
Tabelle 6:	Einrichtungen des E-learning-Systems in taiwanesischen Universitäten.....	106
Tabelle 7:	Die Planung der Unterrichtsgestaltung.....	106
Tabelle 8:	Hoffst du, dass die Lehrkraft Multimedien im Unterricht verwendet?.....	125
Tabelle 9:	Was könnten Multimedien deiner Meinung nach im Unterricht leisten?.....	125
Tabelle 10:	Welche Lernschwierigkeiten hast du?.....	126
Tabelle 11:	Welchen Zugang zur deutschen Sprache wählst du?.....	127
Tabelle 12:	Was ist deine Erstsprache?.....	135
Tabelle 13:	Welche Fremdsprachen sprichst du außer Englisch?.....	136
Tabelle 14:	Warum hast du unser Institut ausgewählt?.....	137
Tabelle 15:	Was hat dir am wenigsten gefallen am Projekt?.....	145
Tabelle 16:	Welche Lernschwierigkeiten hattest du während der Veranstaltung?.....	146
Tabelle 17:	Was hast du gelernt in dieser Veranstaltung?.....	148
Tabelle 18:	Wie zufrieden bist du mit diesem Programm?.....	148
Tabelle 19:	Gib bitte Punkte für das Projekt (1-5).....	148
Tabelle 20:	Satzstrukturen der Lernertexte nach Satzmustern für Verben nach Dem Kleinen Wahrig (2007).....	158
Tabelle 21:	Verbalbereich der Lernertexte.....	165
Tabelle 22:	Satzmodelle der Lernertexte.....	166
Tabelle 23:	Kasus der Lernertexte.....	167
Tabelle 24:	Diagnosestufen der Profilanalyse.....	174
Tabelle 25:	Profilanalyse — Erwerbsstufen der Teilnehmer.....	176
Tabelle 26:	Profilanalyse — Erwerbsstufen der Segmente der Teilnehmer.....	177
Tabelle 27:	Die Töne der chinesischen Sprache.....	185

Tabelle 28:	Fehleranalyse der Lernertexte/Prozentzahl der gesamten Fehler.....	189
Tabelle 29 (a):	Fehlerzahl in den Lernertexten.....	192
Tabelle 29 (b):	Fehlerzahl in den Lernertexten.....	192
Tabelle 30:	Lerner über verschiedene Kanäle.....	196
Tabelle 31:	Wortschatzverwendung nach Inhalten im WS 2007/08.....	198
Tabelle 32:	Wortschatzverwendung nach Inhalten im SS 2008.....	202
Tabelle 33:	I. Konnektoren.....	205
Tabelle 34:	II. Konnektoren.....	206
Tabelle 35:	III. Konnektoren.....	206
Tabelle 36:	Verwendung der Konjunkturen in Lernertexten.....	207
Tabelle 37:	Wörter- und Satzzahl in Lernertexten.....	213
Tabelle 38:	Ausbreitung der Lernertexte nach Wörterzahl.....	214

Anhang 1

問卷調查

本問卷為不記名問卷調查，旨在了解學生現階段學習狀況，並作為日後規劃德語課程之參考，期盼你真實作答，並謝謝你的協助！

1. 在你進入國立高雄第一科技大學應用德語系之前，你是否曾經學習過德語？
 否。
 是，我曾經在〈哪裡〉_____，
學〈多久〉_____的德文。
2. 你是否曾經在德國或其他德語系國家或地區內居住過？
 否。
 是，我曾經在〈哪裡〉_____，
住〈多久〉_____。
3. 你選擇國立高雄第一科技大學應用德語系的動機為何？〈可複選〉
 跟上學習第二外語的潮流。 喜歡接觸異國的文化風情。
 準備將來到德語系國家留學深造。 未來計畫移民到德語系國家。
 方便未來工作上與德語系國家人作商業、科技或學術等專業交流。
 大考成績分發。 個人因素（家人或朋友影響）
 其他。 _____
4. 你在進入本系之前的最高文憑為何？
 普通高中。 職業中學。
 綜合高中。 五年專業學校。
 二年專業學校。 其他。 _____
5. 你的母語為何？
 中文。
 台語（閩南語）。
 客家話。
 原住民語言之一。
 其他。 _____

6. 除了英文之外，你會講哪些外文？
- 日文。
 - 韓文。
 - 法文。
 - 德文。
 - 西班牙文。
 - 其他。_____
-
7. 你對自己在本系學習德語的期望為何？
- 能及格順利畢業就好。
 - 培養聽說讀寫基礎語言能力。
 - 能夠了解德語系國家的文化風情和他們可以充分溝通。
 - 希望所學可以和在德國留學〈如文、理、工、法、商、醫等〉作連結。
 - 沒有任何的期許。
 - 個人因素（朋友、家人影響...）
 - 其他。_____
-
8. 家人對你進入本系的態度為何？
- 充分給予精神和物質上的支持。 順其自然。
 - 不支持也不反對。 不支持。
 - 毫無意見。
9. 課餘你會利用時間接觸德文嗎？
- 否。請你跳至第十一題回答。
 - 會。請接下來回答第十題。
10. 接上題，你是經由哪些管道接觸德文？〈可複選〉
- 收聽德文廣播或收看德語電視節目。
 - 欣賞德語 CD 或卡帶音樂或者觀賞 DVD 或錄影帶影片等。
 - 練習德語教學卡帶或影帶等。
 - 上關於德語資訊或學習網站。
 - 閱讀德語教材或報章雜誌。
 - 請德文家教。
 - 結交以德語為母語的朋友或筆友。
 - 參加關於德國文化之藝文活動。
 - 其他。請說明_____
-

-
11. 到目前為止，你在學習德語的過程中是否有有遇到困難？
- 否，都沒困擾。請你跳至第十四題回答。
- 有。請接下來回答第十二題。
12. 接上題，你所遇到的困難為何？〈可複選〉
- 德語發音太難。 德文文法太難。
- 常和英文混淆。 課文或單字不易了解。
- 錄音帶速度太快，不易聽懂。 沒時間預習或複習。
- 老師上課速度太快。 老師講解不易了解。
- 上課不敢開口練習。 有問題不敢發問。
- 其他。請舉例_____
-
13. 續上題，你如何解決學習上所遭遇的困難？〈可複選〉
- 課堂主動請教任課老師。 課後向老師請教或和同學討論。
- 私底下聘請德文家教或請教德語母語者。
- 查詢相關德語參考書。 利用德語學習網站或學習軟體。
- 不作任何解決。 其他。_____
14. 你對德語課程的期望為何？
- 學語言就是「背多分」。
- 可擁有良好的語言溝通能力。
- 可深入了解德國文化。 可和其他專業領域連結。
- 結交以德語為母語的朋友。 沒期望，老師怎麼教就怎麼學。
- 其他。_____
15. 你希望老師在課堂上利用多媒體教材上課嗎？
- 不，有教科書就好了。
- 可以，上課時比較有其他的選擇性。
- 隨便，可有可無。
16. 續上題，你希望利用多媒體教材來補足你學習上哪方面的困難？
- 練習發音。 增強聽力。
- 加強對話能力。 練習文法規則。
- 擴充字彙。 加強寫作能力。
- 增加閱讀機會。 練習中德翻譯。
- 其他。_____

17. 學年結束時舉辦的教學成果展，你希望以哪些活動呈現？

學生作品展。

德語歌舞表演。

德國美食饗宴。

藝文講座。

德語電影欣賞。

德語歌唱或演講比賽。

校際交流。

其他。_____

18. 學期開始時，你的英文檢定成績為何？_____

Anhang 1

(Übersetzung)

Umfrage

Diese Umfrage ist anonym. Der Zweck der Umfrage besteht darin, zu ergründen, wie Studenten in welcher Lernphase über welches Lernmedium Deutsch lernen und wie die Sprachlehrer die Erkenntnisgewinne optimal in die Unterrichtsvorbereitung und –gestaltung einfließen lassen können.. Ich bitte um wahrheitsgemäße Antwort und danke dir für deine Zeit.

1. Hast du mal Deutsch gelernt, bevor du zu dem Institut für Angewandtes Deutsch in der National Kaohsiung University of Science and Technology gekommen bist?
 Nein.
 Ja, ich war (wie lange) _____ in (wo) _____.
2. Hast du dich mal in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land oder deutschsprachigem Gebiet längere Zeit aufgehalten?
 Nein.
 Ja, ich war/wohnte (wann) _____ (wie lange) _____ in (wo) _____.

Wähle aus den folgenden Antwortmöglichkeiten eine oder mehrere passende Antworten

3. Warum hast du unser Institut ausgewählt?
 Um eine zweite Fremdsprache zu lernen.
 Um exotische Landeskunde kennen zu lernen
 Will später in einem deutschsprachigen Land weiterstudieren
 Will später in ein deutschsprachiges Land einwandern
 Für zukünftige Arbeit, Kontaktaufnahme oder -pflege, Wirtschaftsbeziehungen, zu wissenschaftlichen Zwecken
 Wegen des Zeugnisses der Aufnahmenprüfung
 Aus persönlichen Gründen (Familie, Freundschaft,...)
 anderes: _____

4. Welche schulischen Bildungsabschlüsse hast du?

- Oberschule (Abitur)
- Berufsschule
- Gesamtschule
- 5-jährige Fachschule
- 2-jährige Fachschule
- anderes: _____

5. Was ist deine Erstsprache?

- Chinesisch
- Taiwanesisch
- Hakka
- Einen Dialekt der 9 Ureinwohnersippen
- anderes: _____

6. Welche Fremdsprachen sprichst du außer Englisch?

- Japanisch
- Koreanisch
- Französisch
- Deutsch
- Spanisch
- anderes: _____

7. Was erwartest du vom Deutschlernen an unserem Institut?

- Einen Universitätsabschluss machen und rechne mir in diesem Studiengang Erfolg aus
- Die Sprachfertigkeiten wie Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen trainieren
- Die deutsche Landeskunde kennen lernen und mit deutschen Muttersprachlern kommunizieren können
- Später in einem deutschsprachigen Land weiterstudieren
- Keine besonderen Erwartungen
- Persönliche Gründe (Freundschaft, Beziehung, ...)
- anderes: _____

8. Unterstützt dich deine Familie bei der Auswahl unseres Instituts?

- Ja, völlig
- Ja, zum Teil
- Gleichgültig
- Nein
- Keine Ahnung

9. Hast du noch Kontakt zur deutschen Sprache während deiner Freizeit?

- Nein (dann mache bitte mit Frage 11. weiter)
- Ja (dann beantworte bitte Frage 10.)

10. Welchen Zugang zur deutschen Sprache wählst du?

- Deutsches Radio hören oder deutsches Fernsehen sehen
- Deutsche Musik auf CDs oder Kassetten hören oder Deutsche Filme auf DVDs oder Videos sehen
- Mit Lernkassetten oder –video üben
- Deutschinformations- oder lernseite im Internet besuchen
- Deutsche Materialien bzw. Magazine und/oder Zeitschriften lesen
- Deutschen Tutor haben
- Mit deutschen Muttersprachlern befreundet sein oder Briefe schreiben
- Teilnehmen an deutschen kulturellen Aktivitäten
- anderes: _____

11. Hast du Lernschwierigkeiten?

- Nein, überhaupt keine. (dann gehe bitte zu Frage 14. über)
- Ja, (dann mach bitte mit Frage 12. weiter)

12. Welche Lernschwierigkeiten hast du?

- Phonetik
- Grammatik
- Konfusion/Vermischung mit Englisch
- Textprobleme oder Vokabular
- Tempo der Übungsgeschwindigkeit in den CDs oder Kassetten
- Keine Zeit zur Vorbereitung und/oder zum Nacharbeiten

- Tempo des Unterrichtsablaufs, Sprechgeschwindigkeit des Lehrers
- Generelle Verständnisprobleme
- Lampenfieber/Hemmungen, Fehler zu machen bei Kommunikationsübungen
- Lampenfieber/Hemmungen, der Lehrkraft Fragen zu stellen
- anderes: _____

13. Wie löst du die Lernschwierigkeiten?

- Den Lehrer fragen **während** des Unterrichts
- Den Lehrer oder Mitschüler fragen **nach** dem Unterricht
- Habe einen deutschen Tutor oder frage einen Deutschmuttersprachler
- Schlage nach in einem Hilfsmittelbuch
- Benutze Lernseiten oder Lernsoftware
- Tue nichts
- anderes: _____

14. Was ist deine Erwartung an den Unterricht?

- Irgendeinen Uniabschluß machen, Deutsch bot sich eher zufällig an
- Einen Uniabschluß machen, habe Deutsch gezielt ausgewählt
- Deutsche Kulturen verstehen
- Ergänzung zu anderen Fächern
- Freundschaft zu Deutschen aufbauen, pflegen oder intensivieren
- Keine Erwartung, ich lerne was die Lehrkraft mir beibringt
- anderes: _____

15. Hoffst du, dass die Lehrkraft Multimedien im Unterricht verwendet?

- nein, Lehrwerke allein genügen
- ja, dann gibt es Alternativen
- Egal

16. Was könnten Multimedien deiner Meinung nach im Unterricht leisten?

- Erleichterung bei Phonetikproblemen
- Erleichterung des Übens der Hörfertigkeit
- Üben von Dialogen
- Üben von Grammatik
- Erweiterung des Wortschatzes
- Verbesserung der Schreibfertigkeit
- Üben von Lesen
- Üben von Übersetzung
- anderes: _____

17. Am Ende eines Lehrjahres findet eine Abschlusspräsentation statt, welche Vorstellungen würdest du wählen?

- Kunstausstellung
- Tanzen, Theater spielen
- Deutsches Essen kochen
- Vorträge halten
- Deutsche Filme vorführen
- Singen, Vorlesen-, Gesangswettbewerb
- Kommunikationsaustausch mit anderen Universitäten
- anderes: _____

18. In welche Stufe in Englischen Kenntnissen wurdest du am Anfang des Semesters eingesetzt?

Vielen Dank für deine Aufmerksamkeit!

Anhang 2

問卷調查

本問卷為不記名問卷調查，旨在了解同學整學年德語學習狀況與對本計畫進行的感想〔包含語音練習，圖文練習，以及對話練習等〕，為本人計畫評量之依據，期盼你真實作答，並謝謝你的協助！

1. 你對本學年來計畫進行的總體滿意程度
 很滿意 滿意 沒意見 不滿意 非常不滿意
2. 你對計畫內容的滿意程度
 很滿意 滿意 沒意見 不滿意 非常不滿意
3. 你對計畫進行方式的滿意程度
 很滿意 滿意 沒意見 不滿意 非常不滿意
4. 你對計畫進行時間控制的滿意程度
 很滿意 滿意 沒意見 不滿意 非常不滿意
5. 你覺得時計畫進行時，多媒體的使用滿意程度
 很滿意 滿意 沒意見 不滿意 非常不滿意
6. 你對自己參與計畫態度的滿意程度
 很滿意 滿意 沒意見 不滿意 非常不滿意
7. 你對參加此計畫最大的收穫為〈可複選〉
 有機會練習發音。 增強德語聽力。
 加強對話能力。 練習文法規則。
 擴充字彙。 加強寫作能力。
 增加閱讀機會。 練習中德翻譯。
 沒收穫。
 其他。_____

8. 你對參加此次計畫所遇到的困難為何？〈可複選〉
- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 德語發音太難。 | <input type="checkbox"/> 德文文法太難。 |
| <input type="checkbox"/> 常和英文混淆。 | <input type="checkbox"/> 計畫進行時，內容太多不易了解。 |
| <input type="checkbox"/> 練習內容太難。 | <input type="checkbox"/> 計畫內容太多。 |
| <input type="checkbox"/> 練習內容太簡單。 | <input type="checkbox"/> 練習內容太少。 |
| <input type="checkbox"/> 學伴聯絡不易或配合度低。 | <input type="checkbox"/> 我沒有時間練習。 |
| <input type="checkbox"/> 學伴說話速度太快。 | <input type="checkbox"/> 學伴說話內容不易了解。 |
| <input type="checkbox"/> 我本身不太敢開口練習。 | <input type="checkbox"/> 我對這次的計畫沒有興趣。 |
| <input type="checkbox"/> 其他。請舉例_____ | |
-
9. 你如何解決德語學習上所遭遇的困難？〈可複選〉
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 課堂主動請教任課老師。 | <input type="checkbox"/> 課後向老師請教或和同學討論。 |
| <input type="checkbox"/> 私底下聘請德文家教或請教會德文的人。 | |
| <input type="checkbox"/> 利用這次的計畫向德國學伴請教。 | |
| <input type="checkbox"/> 閱讀相關德語參考書。 | <input type="checkbox"/> 利用德語學習網站或學習軟體。 |
| <input type="checkbox"/> 不作任何解決。 | <input type="checkbox"/> 其他。_____ |
10. 計畫進行時，你最喜歡的部分為：
11. 計畫進行時，你最不喜歡的部分為：
12. 整體計畫設計上，你希望增加哪些部分：
13. 整體計畫設計上，你希望減少哪些部分：
14. 如果還有機會，你會想參加類似的計畫嗎？
- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 會。 | <input type="checkbox"/> 不會 |
|-----------------------------|-----------------------------|

15. 你會推薦其他同學參加類似的計畫嗎？

會。

不會

16. 請你對這次的計畫打分數。〔1-5分〕 _____

17. 你還有其他的意見嗎？

Anhang 2

(Übersetzung)

Umfrage

Diese Umfrage ist anonym. Der Zweck der Umfrage besteht darin, näher zu wissen und als meine Evaluation zu betrachten, wie Uni-Anfänger in dem ganzen Semesterjahr Deutsch gelernt haben und welche Einflüsse die Studenten durch Versuch meines Forschungsprojekt (bzw. Übungen der Phonetik, Bilderbeschreibung und Dialoge, usw.) bekommen haben. Ich bitte um wahrheitsgemäße Antwort und danke dir für deine Zeit.

1. Wie zufrieden bist du mit diesem Programm?

- Sehr gut
- Gut
- Ausreichend
- Nicht gut
- mangelhaft

2. Wie zufrieden bist du mit dem Unterrichtsaufbau?

- Sehr gut
- Gut
- Ausreichend
- Nicht gut
- mangelhaft

3. Wie zufrieden bist du mit dem Versuchsprozess meines Projekts?

- Sehr gut
- Gut
- Ausreichend
- Nicht gut
- mangelhaft

4. Wie zufrieden bist du mit dem Verlauf des Projekts?

- Sehr gut
- Gut
- Ausreichend
- Nicht gut
- mangelhaft

5. Wie zufrieden bist du mit den zur Verfügung gestellten Materialien?

- Sehr gut
- Gut
- Ausreichend
- Nicht gut
- mangelhaft

6. Wie zufrieden bist du mit deinem Lehrverhalten des Projekts?

- Sehr gut
- Gut
- Ausreichend
- Nicht gut
- mangelhaft
- mangelhaft

Wähle aus den folgenden Antwortmöglichkeiten eine oder mehrere passende Antworten

7. Was hast du gelernt in dieser Veranstaltung?

- Phonetik
- Hörfertigkeit
- Dialoge
- Grammatik
- Vokabeln
- Schriftsprache
- Lesen
- Übersetzungsübungen
- Nichts
- Anderes: _____

8. Welche Lernschwierigkeiten hattest du während der Veranstaltung?

- Phonetik
- Grammatik
- Konfusion/Vermischung mit Englisch
- Verstehensprobleme mit Übungsphase
- zu schwierig
- zu viele Übungen
- zu einfach
- zu wenige Übungen
- Kontaktsschwierigkeit mit Übungspartner
- Keine Zeit zur Vorbereitung der Übung
- Tempo des Dialogsverlaufs, Sprechgeschwindigkeit des Übungspartners
- Generelle Verständnisprobleme beim Dialogsüben
- Lampenfieber/Hemmungen, Fehler zu machen bei Kommunikationsübungen
- Keine Lust auf die Übung
- Anderes: _____

9. Wie hast du die Schwierigkeiten gelöst?

- Den Lehrer fragen **während** des Unterrichts
- Den Lehrer oder Mitschüler fragen **nach** dem Unterricht
- Habe einen deutschen Tutor oder frage einen Deutschmuttersprachler
- Frage den Übungspartner während des Übens
- Schlage nach in einem Hilfsmittelbuch
- Benutze Online-Lernseiten oder Lernsoftware am PC
- Tue nichts
- Anderes: _____

10. Was hat dir am besten gefallen am Projekt?

11. Was hat dir am wenigsten gefallen am Projekt?

12. Was wünschst du, sollte ich im Projekt mehr einsetzen?

13. Was findest du, sollte ich vom Projekt weglassen?

14. Wenn es möglich wäre, würdest du am Projekt noch mal teilnehmen?

15. Würdest du deinen Juniors diese Veranstaltung vorschlagen?

16. Gib bitte Punkte fürs Projekt. (1-5)

17. Hast du noch andere Meinungen?

Vielen Dank für deine Aufmerksamkeit!

