

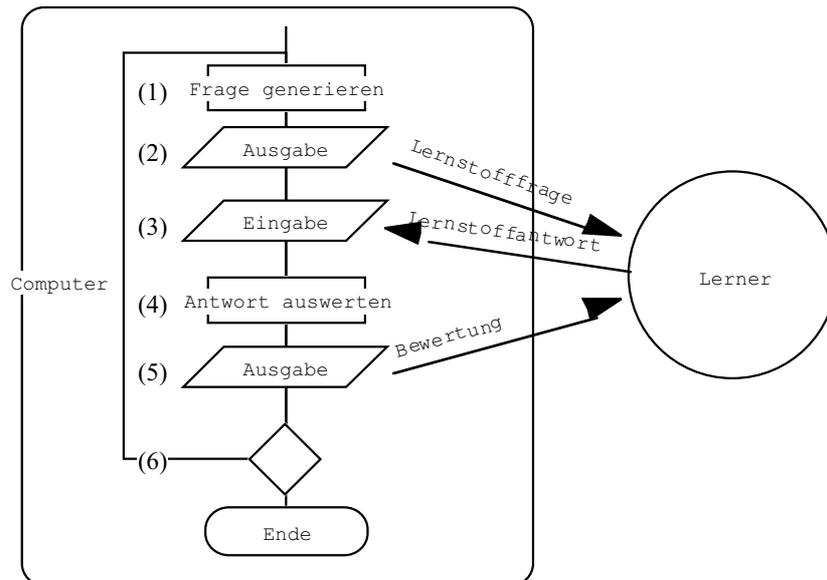
Was bleibt? – Zu den didaktischen Möglichkeiten der Neuen Medien

Wilhelm Grießhaber – Sprachenzentrum der WWU Münster

„Es gibt zur Zeit kaum Erkenntnisse über die tatsächlichen Lernprozesse bei der Nutzung moderner CSL (Computerselbstlernstudios). Einschätzungen über die Effizienz von Multimedia-Sprachlernprogrammen basieren auf zufälligen Beobachtungen und / oder Befragungen von Lernenden. Didaktische Konzepte basieren offensichtlich auf der Übertragung konventioneller Verfahren auf die Nutzung des neuen Mediums.“ (Grießhaber 1993) In der Zwischenzeit hat sich die Forschungslage nicht entscheidend verbessert (s. auch Schulmeister 1996). Deshalb werden in dem Beitrag vor dem Hintergrund der technischen Möglichkeiten der Neuen Medien und vorhandener Erfahrungen bei ihrer Nutzung in der Fremdsprachvermittlung Nutzungspotentiale skizziert.

„Wer mit dem Computer lernt, schaut nicht aus dem Fenster...“

„... Doch, wenn gerade Musik 30 Sekunden lang (...) gespielt wird!“ (Pürschel 1988, 154). Viele von Pürschels frisch formulierten Statements und Kommentaren sind immer noch aktuell. Sie unterstreichen, daß insbesondere die Computernutzung in der FS-Vermittlung zunächst und entscheidend von den jeweils verfügbaren technischen Möglichkeiten und von didaktischen Konzepten abhängig ist. Kaum waren die kleinen, von den großen Mainframe-Ungetümen unabhängigen individuell nutzbaren Personal-Computer verfügbar, wurden sie auch in der FS-Vermittlung eingesetzt. Bis Ende der 80er Jahre faszinierte vor allem die Fähigkeit zur programmgesteuert variablen Präsentation und Auswertung von Übungen (s. Abb. 1).



→ Abb 1.: Programmablaufdiagramm für Übungsprogramme (nach Andreadou 1987, 23)

Beispielhaft für diesen Typ ist das von Pürschel vorgestellte Programm *Morgens geht Fritz zur Schule*. Es behandelt Präpositionen mit Dativ oder Akkusativ und sog. Wechselpräpositionen; „lustige, bewegte Grafiken“ (Andreadou 1987, 57) erläutern die Bedeutung, in einen dazu passenden Satz sollen die Präposition und der Artikel eingetragen werden. Das Programm wählt aus einem Vorrat eine Aufgabe mit Grafik und Text aus (1), gibt beides auf dem Bildschirm aus (2), nimmt die Texteingabe des Lerners entgegen (3), wertet sie aus (4) und zeigt dann das Bewertungsergebnis auf dem Bildschirm (5); je nach Leistung wird in (6) eine weitere Übung ausgewählt. Diese Programme, hauptsächlich Vokabel- und Grammatikdrills, basieren auf der behavioristischen Lerntheorie. Dabei wird der Lernstoff in kleinste Einheiten zerlegt, dem Lerner¹ als Stimuli präsentiert; auf seine Antwortreaktion erhält er sofort eine Rückmeldung (vgl. Correll 1965). Als Vorteile werden genannt: der Lerner wählt sein individuelles Arbeitstempo völlig frei, das Programm ist im Gegensatz zu einer Lehrperson unermüdlich und vorurteilsfrei, Lerner und Lehrperson erhalten einen objektiven Einblick in den Lernfortschritt. Gegenüber mechanischen Lehrmaschinen, die Correll als besonders gut für das Lernen von Fremdsprachen betrachtet, kann der Computer in Abhängigkeit von den jeweiligen Leistungen verzweigen, schwierige Teile solange wiederholen, bis sie sitzen, während gelernte Teile nicht mehr behandelt werden. Durch einen Zufallsgenerator kann auch jedesmal eine neue Abfolge generiert werden, so daß sich

¹ Die männliche Form schließt bei allgemein generischen Bezeichnungen auch weibliche Personen mit ein.

jeder Durchgang anders präsentiert. Gleichzeitig lassen sich die Übungen (im Prinzip) auf den in einem Kurs jeweils gerade behandelten Gegenstand (Lexik, Grammatik) ausrichten, so daß eine genaue Passung auf den aktuellen Unterricht möglich ist.

Ein hartnäckiges Problem stellt allerdings die Vorauskonstruktion der richtigen Antwort(en) dar. Das Prinzip der tutoriellen Programme basiert ja darauf, daß der Lerner unmittelbar eine Rückmeldung über seine Aktivität erhält, da insbesondere dies den Lerneffekt erhöhe. Rüschoff (1988, 24f.) berichtet, daß z.B. der Satz *I've never eaten this kind of food before.* —> *This is ...* auf insgesamt 240 verschiedene Arten umformuliert werden kann, wenn folgendes Satzmodell zugrundegelegt wird:
This is the first /time/occasion/ (that/on which) /I've/I have/ (ever) /eaten/tried/tasted/had/ this /kind/sort/type/ of food.
Die zunächst hohen Erwartungen, daß Fortschritte der Künstlichen Intelligenz dieses Problem lösen könnten, haben sich nicht erfüllt. Natürliche Sprache läßt sich nicht berechnen (s. Schmitz 1992), so daß auch Programme obsolet sind, die die Bewertungskompetenz einer ausgebildeten Lehrperson ersetzen wollen.

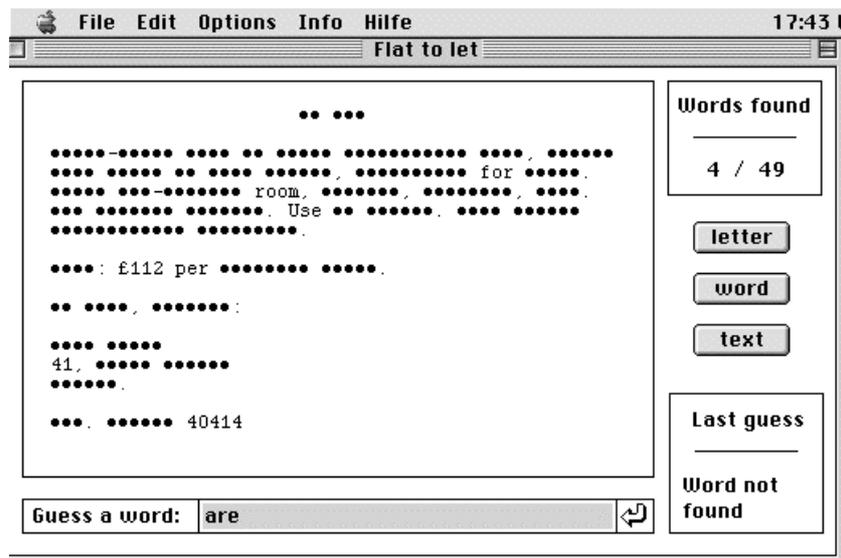
Typischerweise sind diese Programme mit spielerischen Elementen aufgepeppt, die den bitteren Drill mit einem Zuckerguß überziehen. Beispiel dafür ist *Hansi*, das ebenfalls Präpositionen behandelt. Der Spieler muß den Vogel Hansi zur richtigen Präposition dirigieren und beim Rückflug in das Nest auf den richtigen Kasus steuern. Man kann nun die Zeit begrenzen und so einen Druck erzeugen. Zusätzlich wird der Vogel durch fliegende Nüsse bedroht, denen geschickt auszuweichen ist. Durch solche Spielereien wird der Drill nur verdeckt, nicht verändert.

Eine technische Weiterentwicklung der tutoriellen Programme betrifft die Einbeziehung weiterer Medien, z.B. Tonbandgeräte, zu hybriden Systemen. Dabei zeigt der Computer am Bildschirm weiterhin textuelle und/oder grafische Informationen an und steuert gleichzeitig ein externes Tonbandgerät oder ein Videogerät (vgl. z.B. das von Fricke 1988 vorgestellte System *Mavis* (Multifunktionales, Audiovisuelles, Interaktives System). Firmen (z.B. Tandberg) entwickelten Systeme, die das konventionelle Audiolabor mit einem Computernetz mit proprietärer Netztechnik überlagerten. Dadurch wurde die isolierte individuelle Arbeit verschiedener Lerner gleichzeitig der Kontrolle durch eine Lehrkraft zugänglich gemacht. Der Ansatz zeigt besonders deutlich, wie vertraute Arbeitsformen in ein neues technisches Gewand gekleidet werden. Der behavioristische Vermittlungsansatz wird um Text, bunte Bildchen oder Videoclips

bereichert. Der Lerneffekt ist – wenn der Reiz der neuen Technik verfliegen ist – ähnlich bescheiden wie bei den klassischen Lehreinrichtungen. Für den individuellen Hausgebrauch gibt es solche Programme mittlerweile auf CD-ROM. Inzwischen hat sich dieser Programmtyp auch im WWW breit gemacht.

Textrekonstruktion mit dem Computer

Schon in der Frühzeit der computergestützten FS-Vermittlung wurde mit der Textrekonstruktion ein Arbeitstyp entwickelt, der die programmgesteuerten Datenmanipulationsfähigkeiten des Computers ohne tutoriellen Anspruch nutzt. Bei der Textrekonstruktion (vgl. Abb. 2) werden Buchstaben eines kurzen Textes durch Sterne ersetzt, während Satzzeichen, Ziffern oder Sonderzeichen unverändert angezeigt werden. Der Lerner versucht nun, vom Texttitel und weiterem Wissen geleitet, eine Rekonstruktion des Textes, indem er einzelne Wörter rät und eintippt. Wenn ein Wort im Text enthalten ist, wird es an die entsprechenden Stellen gesetzt, so daß sich der Text langsam aufbaut. Der Lerner kann auch ‚mögeln‘, indem er sich kurz einzelne Zeichen, Wörter oder den ganzen Text zeigen läßt. Während der Arbeit wird der Lerner laufend über die erzielten Lösungen informiert. Abschließend erhält er eine detaillierte Rückmeldung. Diese dynamische Textbearbeitung ist praktisch nur mit den Möglichkeiten des Computers realisierbar und damit genuin an den Einsatz von Computern gebunden.



→ Hier Abb 2.: Textrekonstruktionsprogramm *Storyboard*

Der Programmtyp gehört zu den wenigen, dessen Nutzung im Unterricht empirisch untersucht wurde. Legenhausen & Wolff 1989 formulieren auf der Basis von Rüschoff 1986 die bei der Arbeit mit dem Programm erwarteten Lerneffekte. Es soll insbe-

sondere das syntaktische und semantische Sprachverstehen fördern, insofern der Lerner laufend Hypothesen hinsichtlich des groben Textzusammenhangs, der inhaltlichen Struktur und der syntaktischen Einpassung lexikalischer Einheiten aufstellen und überprüfen müsse. Es soll durch kontextualisierte Wortschatzarbeit die Neustrukturierung des Lernerlexikons unterstützen und beim Aufbau semantischer Felder helfen. Und es soll gerade durch das Fehlen klarer Instruktionen Lösungsstrategien entwickeln. Legenhausen & Wolff untersuchen, wie zwei Lernergruppen das Programm bearbeiten. Zur Erfassung der mentalen Aktivitäten lassen sie die Lerner ihre Schritte und Überlegungen laut artikulieren. Die zwei Gruppen unterscheiden sich danach, ob sie vor der Arbeit den Text schon einmal gesehen hatten. Das Programm löst in beiden Gruppen eine große Anzahl mentaler Aktivitäten aus. Unterschiede zeigen sich in Abhängigkeit von der Textkenntnis: die Gruppe mit Textkenntnis produziert mehr Inhaltswörter, die andere Gruppe mehr Strukturwörter.

Das Autorenprogramm erlaubt mit einem authoring tool auch die Eingabe eigener Texte. Rüschoff berichtet z.B., daß auch Lerner sich gegenseitig Texte schreiben, die von den anderen bearbeitet werden. Ritter (1995, §5.3) berichtet von Problemen bei dieser Einsatzart: die Texteingabe dauert sehr lange und wird von den Schülern als ermüdend empfunden, außerdem enthalten die Texte Fehler, wodurch die Rekonstruktion erschwert wird. Mehrere Schüler bezweifeln die Nützlichkeit des Programms, einer fragt sinngemäß: Was lernt man denn, wenn man versucht herauszufinden, was „Schüler X“ geschrieben hat? Eigene Erfahrungen am Sprachenzentrum Münster sind positiver. Angeregt durch eine Fortbildung, setzte eine Französischlehrkraft das Programm ein. Sie arbeitete im Plenum mit einem selbst erstellten Text (ein Bewerbungsschreiben) am Präsentationscomputer, dessen Bildschirm mittels LCD-Display für alle sichtbar an die Wand projiziert wurde. Obwohl sie und die Lerner die Arbeit mit dem Programm positiv bewerteten, setzte sie es danach nicht mehr ein. An die Gründe kann sie sich jetzt nicht mehr erinnern. Das Programm scheint generell aus dem Unterricht verschwunden zu sein.

„Ist das für Kinder?“² Multimedialprogramme

Ungeachtet der Bedeutung didaktischer Konzepte, guter Programmideen und ansprechend gestalteter Programme, bildet die Technik die Grundlage des Computereinsatzes (s. Griebhaber 1995). Ohne sie hätten die schicken Multimedia-Programme nicht das Laufen gelernt. Die ersten Programme waren u.a. auch

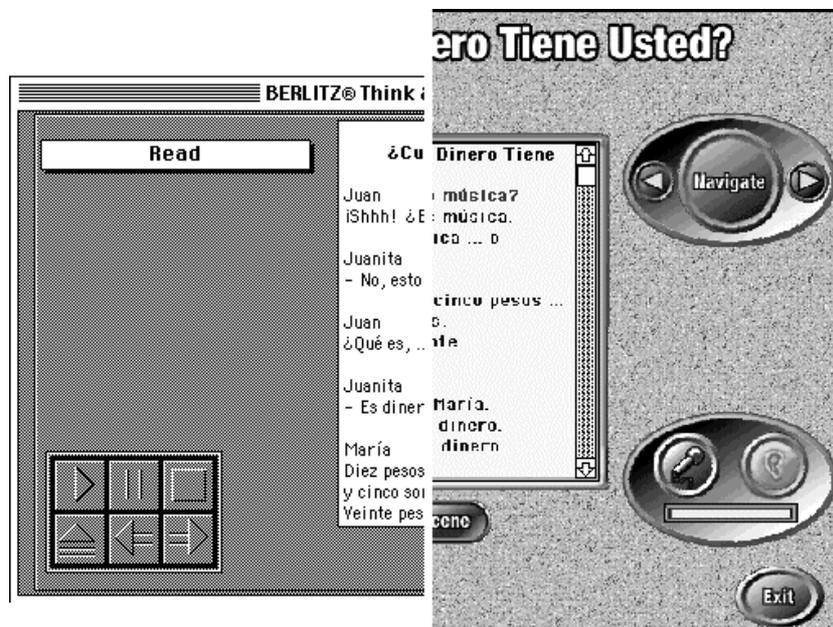
² Kommentar von Lernern zu dem unten behandelten Multimedialprogramm.

deshalb so beschränkt, weil die Technik keine komplexeren Funktionen zuließ.

Der typische PC war zu Beginn der 90er mit einem 386/468 Prozessor ausgestattet, verfügte über 640 KB RAM eine 40 MB Festplatte, einen 14“ VGA Monitor, eventuell eine Soundkarte und lief unter MS-DOS, eventuell Windows 3.x. Damit war nicht viel Staat zu machen. Ohne CD-ROM Laufwerk gab es keine Multimedia-Programme mit Ton oder Video. Erst mit leistungsfähigeren und schnelleren Prozessoren (Pentium) und großen Speichern waren die heute als selbstverständlich geltenden Multimedia-Sprachprogramme einsatzfähig. Der Unterricht benötigt jedoch noch mehr: wie sehen die Lerner, was der Lehrer auf seinem Computer macht? Erst Anfang der 90er kamen halbwegs erschwingliche Color-LCDs und sündhaft teure Beamer auf den Markt. Inzwischen etablieren sich Video- oder PowerPoint-Präsentationen bei Tageslicht und dürften bald selbstverständlich sein. Angesichts der engen Grenzen, die die Technik setzte, kam bis in die Mitte der 90er technischen Aspekten eine zentrale Rolle zu. Z.B. erläutert Rüschoff 1985 am Beginn seines Beitrags technische Grundlagen des Computereinsatzes und klärt über solche Apparaturen wie Diskettenlaufwerk, Floppy Disk, Monitor und Tastatur auf. Textverarbeitung bedeutete bis Ende der 80er ein eher flimmerndes Gewirr von 80 Zeichen in 25 Zeilen, in einer Schriftart, ohne Rollbalken ... usw. Bilder waren kaum zu bearbeiten. Vor diesem Hintergrund ist die Dominanz textlastiger Übungen nicht verwunderlich. Natürlich haben sich auch die Programmierwerkzeuge (z.B. Macromind Director) zur Produktion von Programmen dramatisch verbessert. Verbesserungen von Hard- und Software machten Multimedia-Programme erst möglich. Inzwischen ist ein Leistungsstand erreicht, der technische Aspekte zurücktreten läßt.

Multimedia-Programme können eine wichtige Rolle in der FS-Vermittlung spielen. Die Aneignung der Fremdsprache setzt zwingend voraus, daß der Lerner Zugang zum Lernobjekt hat, d. h. die Sprache hören und lesen kann. Diese Präsentation des Lernobjekts können Multimedia-Programme wie kein anderes Medium – von native speakers der Zielsprache abgesehen – leisten. Ein gelungenes Beispiel aus der Frühzeit dieser Programme ist *Quick English* für Selbstlerner mit Grundkenntnissen. Mehrjährige Erfahrungen hat das Sprachenzentrum mit dem kurstragenden Einsatz von *Think and Talk French/Spanish*, dem zum vollen Multimedia-Programm jedoch Animationen oder Videos fehlen. Das Programm basiert auf einem Audio-Selbstlernkurs (Berlitz), der geschickt Geräusche und Illustrationen zur Bedeutungserschließung nutzt. Die französische Version wurde 1994 zunächst in der Version 1 (s. Abb. 3a) mit einer Programm-CD und sieben Audio-CDs mit Tondaten eingesetzt (s. Stracke-Elbina 1995; das Hybrid-Programm integriert verschiedene Medien, auch wenn der Lerner nur den Computerbildschirm vor sich hat). Seit 1996 wird die Nachfolgeversion (s.

Abb. 3b) mit schickerem Layout eingesetzt, die alle Daten auf einer CD-ROM vereinigt. Sehr anschaulich sind die Geschmacksveränderungen erkennbar: der graue Hintergrund wurde von einem amorph strukturierten blauen abgelöst; die einfarbigen, kantigen Steuerelemente wichen gerundeten, in sich strukturierten Elementen; Funktionen, die vordem nur über Menü oder Tastatur zugänglich waren (Aufnahme und Wiedergabe) erhielten anklickbare Buttons; der Text wurde farbig, mußte sich aber mit geringerem Platz begnügen. Mit der Integration des Audiomaterials auf eine CD verringerte sich die Zugriffsgenauigkeit: beim Audioeinsatz sind nun geringe Ungenauigkeiten festzustellen, die den Lerner bei der Identifizierung stören können. Fortschritt bedeutet also nicht immer Fortschritt zum Besseren ...



→ Abb 3.: *Think and Talk Spanish* (a) Version 1; (b) Version 2

Das Programm ersetzte sozusagen das Lehrwerk im normalen Gruppenunterricht. Es wurde im normalen Seminarraum anhand von Folien vorgestellt, die Lerner sollten jeweils vor dem Unterricht im Computerlernstudio die kommende Einheit vorbereiten. Der Berlitz-Methode entsprechend sollten sie sich intensiv einhören, bevor sie sich an das Nachsprechen und die wenigen Übungen machten. Generell kommt Stracke-Elbina 1998 für die ältere Programmversion zu dem Ergebnis, daß die Studierenden sagten, daß es mehr Spaß (als konventioneller Unterricht) mache, effektiver, unterhaltsamer und abwechslungsreicher sei. Sie meinten auch, daß Kombination von Kurs und selbständigem Lernen am Computer ganz gut sei, da sie sich das völlig eigenständige Lernen nicht zutrauten. Das Programm wurde als lustig

und unterhaltsam bewertet. Gut fanden sie, wie die Personen nach und nach eingeführt wurden und man sie so kennenlernte.

Auch eine Diskussion mit sechs Lehrkräften, die im WS 98 Französisch und Spanisch mit den Programmen unterrichteten, bestätigte durchweg die positive Einschätzung. Fünf der Lehrkräfte waren darüber erstaunt, wieviel die Lerner anschließend konnten und schätzten die Computerlerner besser ein als Lerner in zwei parallel durchgeführten konventionellen Kursen. Die Lerner seien motivierter, es herrsche eine andere Atmosphäre und ein anderes Dranbleiben. Vor allem wurde eine andere Arbeitshaltung festgestellt: die Lerner bereiteten sich wirklich auf den Kurs vor, stellten im Kurs andere Fragen, lernten, Hypothesen über Bedeutungen und Strukturen aufzubauen und zu verifizieren. Auch der spürbar schnelle Fortschritt erhöhe die Motivation. Es wurde aber auch berichtet, daß die Lerner bei der Vorstellung der Programme fragten, ob das für Kinder sei. Kritikpunkte betrafen die zu flache grammatische Progression, ein zu geringer Anspruch, das schlechte Wörterbuch, die hohe piepsige Stimme eines Sprechers sowie technische Probleme mit dem Programm und den Computern. Insgesamt empfehlen alle sechs Lehrkräfte das integrierte Konzept und die Arbeit mit dem Programm. Es wurden zusätzliche Schreibübungen empfohlen, z.B. der Lerner über sich, über die Bilder usw.

Soweit scheint die Welt in Ordnung zu sein: Lehrkräfte und Lerner erwähnen vor allem den Spaß bei der Arbeit mit dem Programm, die Lehrkräfte stellen fest, daß die Lerner eine aktive Lernhaltung entwickeln, sich in unbekannte Dialoge einhören lernen und Grammatik als Unterstützung betrachten. Wären da nicht zunehmend skeptischere Kommentare bei der ersten Begegnung mit dem Programm... Die Lerner haben inzwischen hohe Erwartungen an die grafisch mit Effekten aufgepeppte Aufbereitung von Programmen, denen das Programm nicht gerecht wird. Es bietet keine Animationen und nur eingeschränkte Interaktivität, die Schulmeister (1996, 388ff.) als ausschlaggebend für die Attraktivität einschätzt. Im Sommersemester 2000 lehnte eine Gruppe Studierender das zuvor erfolgreich eingesetzte Französisch-Programm als für sie untauglich ab, ohne sich dazu bewegen zu lassen, ihm überhaupt einmal eine Chance zu geben und es auf einen Versuch damit ankommen zu lassen. Die Gruppe wünschte ‚normalen‘ Frontalunterricht mit Lehrbuch. Da dem Lernerwillen höchste Priorität zukommt, wurden sie konventionell unterrichtet.

„Spaß mit Arbeit“³: Authentische Kommunikation im Internet

Einer Einschätzung der Nutzungspotentiale der Neuen Medien würden ohne Berücksichtigung des Internets vitalste Bereiche fehlen. Ähnlich wie die Rekonstruktionsprogramme ist auch die Internetkommunikation erst durch Computer ermöglicht. In weitaus höherem Maß als die Multimedia-Programme unterstreicht sie die Dynamik der technischen Entwicklung (auch wenn schon Rüschoff 1988 den Einsatz eines BTX-ähnlichen Informationssystems an englischen Schulen erwähnt). Vor gerade fünf Jahren noch ein zartes Pflänzchen, ist sie heute nicht mehr aus dem Hochschulalltag wegzudenken. Trotz der kurzen Zeitspanne liegen zu diesem Bereich schon einige Arbeiten vor (s. u.a. Donath & Volkmer 1997, Fischer 1998, Kallenbach & Ritter 2000, Schüle & Walther 1999). Eck & Legenhausen & Wolff 1995 ziehen am Ende eines mehrjährigen Forschungsprojekts zur E-mail-Kommunikation an Schulen ein positives Fazit. Die Telekommunikationstechnologie stellt danach per se einen Schritt in die richtige Richtung dar, insoweit sie wesentliche Elemente eines aufgeklärt-kommunikativen Unterrichts einführe. Sie ermögliche nicht nur die Kontaktaufnahme mit anderen Lernergruppen, verringere damit die Diskrepanz zwischen Klassenzimmer und der eigentlichen Lebenspraxis, sondern erzwingt geradezu die Kommunikation. Und zwar eine nicht mehr nur ausschließlich didaktisch motivierte Kommunikation, sondern eine zweckgerichtete, für die Lernenden bedeutungsvolle Kommunikation. Vor allem in Projekten führen die anfallenden technischen, organisatorischen und projekthaltlichen Arbeiten zu einem arbeitsteiligen Vorgehen und unterstützen so auf natürliche Art die Partner- und Kleingruppenarbeit. Zusätzlich müßten den Lernern Hilfen gegeben werden, damit sie sich mit der Haltung eines Sprachforschers der Fremdsprache näherten. Sie plädieren für die Nutzung von Konkordanzprogrammen, zum systematischen Vergleich von Lerner- und Zielsprachenübungen (s. auch Gabel in diesem Band).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf E-mail-Kurse, die am Sprachenzentrum seit dem SS96 regelmäßig durchgeführt werden (s. auch den Beitrag von Brinkschulte in diesem Band). Vorab ist festzustellen, daß solche Veranstaltungen funktionieren, wenn ... die Lehrkräfte viel, sehr viel Zeit in die Vorbereitung vor Beginn des Kurses und während des Kurses investieren. Aufgrund der sehr unterschiedlichen organisatorischen (Vorlesungszeiten und curricularer Stellenwert der Kur-

³ Formulierungsvorschlag von Studierenden eines Fachsprachkurses Wirtschaftsdeutsch.

se), kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen und Bedingungen sind nur solche Kurse erfolgreich, bei denen die Lehrkräfte in engem Austausch stehen. Betrachtet man die produzierten Resultate (Texte, Mails) wirken sie meist wenig spektakulär, teilweise banal oder trivial. Dafür liegt der eigentliche Gewinn in der Gruppenarbeit, in der die Texte produziert werden. Dort, beim Formulieren, laufen vielfältige intensive Austauschprozesse über Sprache, grammatische und andere Regeln ab (s. Griebhaber i.V.). Vorteilhaft ist insbesondere, daß Fragen und Probleme von den Lernenden dann bearbeitet werden können, wenn sie auftauchen, also nicht wie in der Großgruppe aufgeschoben werden müssen. Die parallele Arbeit mehrerer Kleingruppen multipliziert die Chancen aktiver Beteiligung. Dadurch werden die Lehrkräfte vornehmlich als Berater aktiv, wenn sie von einer Gruppe angefordert werden. Die Lehrkräfte wiederum müssen sich daran gewöhnen, daß sie den Unterricht nicht in der gewohnten Weise strukturieren und lenken können. Sie können allerdings auch nur selten vorbereitete Erklärungen einbringen und müssen ihr vorhandenes Wissen mehr als sonst ad hoc aktivieren. Die Anforderungen sind letztlich höher.

Dennoch gibt es auch hier ungeklärte Aspekte. Schon bei der Auswertung der ersten der Seminare wurde die bis heute nicht beantwortete Frage gestellt, wie der oben beschriebene Drive, die sich intensivierende Arbeitsatmosphäre während der Gruppenarbeit, zustande kommt. Ist es der Computer, die Rückmeldung auf die selbst produzierten Texte, die Erfahrung, mit weit entfernten Menschen kommunizieren zu können, oder von allem etwas? Wie soll man mit den immer wieder vorgebrachten Wünschen der Lerner nach mehr konventionellen Vermittlungsformen (Grammatik, Wortschatzübungen, ...) umgehen? Hinter diesen Wünschen steckt das subjektive Gefühl der Lerner, daß sie eigentlich nur spielen statt richtig zu lernen, daß ihnen die Systematik, das abgehackte, nachschlagbare Lernpensum fehlt.

Von Lehrkräften wird schließlich immer wieder die Befürchtung geäußert, daß die Lerner in der Kleingruppen- oder Partnerarbeit nur die Fehler lernten. Deshalb stehen sie solchen Arbeitsformen skeptisch gegenüber. Transkriptbasierte Untersuchungen von Lernerinteraktionen in E-mail-Kursen (s. Griebhaber i.V.) bestätigen diese Befürchtungen nicht (s. auch die empirische Studie von Porter 1986 zu Lerner-Lerner-Interaktionen).

Kreide im Dienst der Sprachvermittlung

Was sucht die Kreide in einem Beitrag über didaktische Möglichkeiten des Computers in der FS-Vermittlung? Nun, ein Vergleich mit dem wohl traditionellsten Medium kann den Blick

dafür schärfen, was der Computer bietet, was andere Medien nicht oder nur mit unverhältnismäßig größerem Aufwand bieten könnten. Mit Kreide lassen sich vor dem Unterricht ganze Tafel-seiten vorbereiten und nach und nach ‚dynamisch‘ aufklappen, erarbeiten; mit Kreide lassen sich schnell und dynamisch Informationen für alle lesbar fixieren – und wieder löschen. Kreide ist nicht nur auf Text beschränkt, sondern kann auch für Grafiken und Bilder verwendet werden. Kreide kann aber nicht: vorhandene Texte im Originallayout abbilden, der erstellte Anschrieb läßt sich schlecht konservieren (z.B. durch Abschreiben), sie kann zwar Laute erzeugen, aber nicht die erwünschten, sie kann keine Videos zeigen, sie kann keine Verbindung mit anderen Kommunikanten außerhalb des Unterrichtsraums herstellen ...

Aufgrund der vielen Vorteile hat sich der Computer nicht nur bei der Unterrichtsvorbereitung, der vorbereitenden Internetrecherche oder Arbeitsblatterstellung sondern auch im Unterricht etabliert. Die genuinen Stärken des Computers liegen einerseits in einer bislang unerreichten Präsentation der Zielsprache und andererseits in den Möglichkeiten, die er als Werkzeug in der Kommunikation und bei der Dokumenterstellung bietet.

Die *Sprachpräsentation* wird sicherlich auf längere Sicht durch aufwendig erstellte Programme auf CD-ROM oder DVD beherrscht. Sie eignet sich zum reinen Selbststudium oder zum kombinierten Einsatz von Selbststudium und Präsenzunterricht in der Gruppe (s. auch Griebhaber 1992, 1998). Die steigende Internetbandbreite wird auch zu mehr On-line Sprachpräsentationen führen. Aber auch dort werden wohl nur Spezialisten die Programme erstellen. Allerdings könnten selbsterstellte Dokumentationen die traditionellen Schülerzeitungen ablösen, aber eher als Dokumentation eigener Erfahrungen denn als zum Lernen geeignete zielsprachliche Vorbilder.

Die Nutzung als *Kommunikationsmedium* steht sicher erst am Anfang. Die oben beschriebenen E-mail-Kurse werden heute schon ergänzt durch Chatrooms, mit denen sich wie bei der E-mail die transatlantischen Zeitunterschiede überbrücken lassen. Gemeinsame Lehrveranstaltungen/Simulationen (s. den Beitrag von zum Project Ideels in diesem Band) mit ausländischen Partnern (vor allem in Englisch) werden sicher bald alltäglich sein. Hier müßte die Sprachlehrforschung neue Konzepte der gezielten vorbereitenden und begleitenden Förderung von Fachveranstaltungen erarbeiten. In Präsenzkursen wird die individuelle (oder partnerschaftliche) kursvorbereitende Recherche außerhalb des Unterrichts an Bedeutung gewinnen. Und natürlich

werden auch heute schon traditionelle Übungen im Internet angeboten. Das Medium ist eben lediglich das Transportmittel, das alles transportiert, was transportierbar ist. Insgesamt ist deshalb ein gewisses Maß an Skepsis gegenüber dem Optimismus von Eck & Legenhausen & Wolff angebracht.

Als *Produktionswerkzeug* wird der Computer sicher weiter an Bedeutung gewinnen. Im Vordergrund dürfte dabei die Dokumenterstellung, d.h. Textverarbeitung und Präsentationen (z.B. mit Powerpoint) stehen. Allerdings ist hierbei zu beachten, daß die kooperative Texterstellung im Kurs bei vielen Lernern auf Ablehnung stößt und sie die individuelle Erstellung außerhalb des Kurses vorziehen. Dagegen dürften die Autorenwerkzeuge – ob für Lehrkräfte oder Lerner (s. auch Griebhaber 1998) – weiterhin ein Schattendasein fristen, obwohl ihre didaktischen Möglichkeiten unbestritten sind. Offensichtlich ist der Aufwand zu ihrer kontinuierlichen Nutzung unter den gegebenen materiellen Bedingungen der Lehre zu hoch.

Den im Abschnitt zur Internetkommunikation angesprochenen *Werkzeugen zur Sprachanalyse* scheint ein ähnliches Los beschieden wie den Autorentools: trotz ihrer unbestrittenen Nützlichkeit werden sie kaum angewendet. Hier (und im Hinblick auf die Wünsche der Lerner nach mehr Grammatikunterricht) müßte in der Lehrerausbildung mehr auf solche Aspekte der Unterstützung von Fremdsprachenerwerbsprozessen eingegangen werden. Es müßte vor allem mehr Ursachenforschung erfolgen, damit die Lehrkräfte den Lernern die jeweils geeigneten Lerntechniken vermitteln könnten.

Computer haben die FS-Vermittlung bereichert, ohne jedoch andere Medien ganz zu verdrängen, auch wenn ihre Nutzung weiter steigen wird. Eine Erweiterungsrichtung zeigt sich am Sprachenzentrum Münster, wo derzeit die ortsfest starr vernetzten Computer durch variabel einsetzbare Laptops ersetzt werden, die im Funk-LAN vernetzt sind und auch die Einbindung mitgebrachter privater Laptops erlauben (Griebhaber 2001). Die Lehrkräfte entscheiden dann, ob, wann und wie lange mit Computer gearbeitet wird. Es lassen sich schnell Kleingruppen bilden, die eine begrenzte Zeit am Computer arbeiten. Denn die durchgängige Nutzung von Computern/Laptops ist nicht erstrebenswert. So beurteilten Schüler einer amerikanischen Privatschule, die in allen Fächern mit Laptops arbeiteten, die Computernutzung nicht so positiv wie Schüler, die ab und zu mit Computer (nicht Laptops) arbeiteten (Borchers 2000). Der Computer hat den Lehrer nicht ersetzt und wird ihn auch nicht ersetzen.

Literatur

- Andreadou, Ioanna (1987) Software für den Fremdsprachenunterricht. Marktübersicht, Adressen, Bibliographie. Hildesheim u.a.: Olms
- Borchers, Detlef (2000) Wie viel Rechner muss sein? In: ZI-EITPunkte 1/2000, 38
- Correll, Werner (1965/4) Die verhaltenspsychologischen Grundlagen des programmierten Lernens. In: Correll, W. (Hg.) Programmiertes Lernen und Lehrmaschinen. Braunschweig: Westermann, 7-21
- Donath, Reinhard & Volkmer, Ingrid (Hgg.) (1997) Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung
- Fischer, Gerhard (1998) E-mail in Foreign Language Teaching. Toward the Creation of Virtual Classrooms. Tübingen: Stauffenburg
- Fricke, R. (1988) Der Computer als Lernhelfer. In: Computer persönlich 2/88, 53-54
- Eck, A. & Legenhausen, Lienhard & Wolff, Dieter (1995) Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse. Bochum: AKS-Verlag
- Grießhaber, Wilhelm (1992) "Fremdsprachenlernen mit Maus und Mikro". In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 3/92, 107-113
- Grießhaber, Wilhelm (1993) Unterstützung von Selbstlertechniken beim Fremdspracherwerb. (Antrag für ein Forschungsprojekt). Münster: WWU Sprachenzentrum
- Grießhaber, Wilhelm (1995) Mit Maus und Mikro fremde Sprachen lernen. Beispiele und Konzepte computerunterstützten Fremdsprachenunterrichts. In: Handbuch Hochschullehre Bonn: Raabe, GS A 3.2, 24S.
- Grießhaber, Wilhelm (1998) Multimedia in computer-assisted language learning. In: Gewehr, W. (ed.) Aspects of Modern Language Teaching in Europe. London: Routledge, 48-66
- Grießhaber, Wilhelm (2001) Neue Lehr- und Lernformen im Funk-LAN. Münster: LIT
- Grießhaber, Wilhelm (i.V.) Neue Medien im DaF-Unterricht. Regensburg: aks-Verlag
- Kallenbach, Christiane & Ritter, Markus (2000) Computer-Ideen für den Englischunterricht. Berlin: Cornelsen
- Legenhausen, Lienhard & Wolff, Dieter (1989) Lernerstrategien bei der Textrekonstruktion: STORYBOARD als Übung im Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 88/1989, 3-20
- Porter, Patricia A. (1986) How learners talk to each other: Input and interaction in task-centred discussions. In: Day, R. (ed.)

- Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury, 200-222
- Pürschel, Heiner (1988) Fritz geht noch nicht zur Hochschule... Zur Beurteilung kommerzieller Software durch Fremdsprachensstudenten. In: Mackiewicz, W. (Hg.) Neue Technologien und Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen. Bochum: Ruhr-Universität Bochum, 143-157
- Ritter, Markus (1995) Computer und handlungsorientierter Unterricht. Donauwörth: Auer
- Rüschhoff, Bernd (1985) Der Mikrocomputer als Werkzeug des Sprachlehrers. In: Langenscheidt Redaktion (Hg.) Computergestützter Fremdsprachenunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt, 93-101
- Rüschhoff, Bernd (1986) Fremdsprachenunterricht mit computer-gestützten Materialien. München: Hueber
- Rüschhoff, Bernd (1988) Funktionales Lernen mit dem Computer. In: Mackiewicz, W. (Hg.) Neue Technologien und Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen. Bochum: Ruhr-Universität Bochum, 14-27
- Schmitz, Ulrich (1992) Computerlinguistik. Eine Einführung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Schulmeister, Rolf (1996) Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Bonn u.a.: Addison-Wesley
- Stracke-Elbina, Elke (1995) Work in progress: Think and Talk French. Ein Französischkurs für Anfänger mit Computerunterstützung. In: Fremdsprachen und Hochschule 44/95, 73-82
- Stracke-Elbina, Elke (1998) French for beginners: computer-assisted language instruction. In: Gewehr, W. (ed.) Aspects of Modern Language Teaching in Europe. London: Routledge, 67-80
- Schüle, Klaus & Walther, Matthias (Hgg.) unter Mitarbeit von Silke Reuter (1999) Navigator: Frankreich im Internet. Berlin: Cornelsen

Programme

- Hansi (1985) München: Langenscheidt
- Quick English INS
- Storyboard, London: Wida
- Think and Talk French (1986, 1991, 1996) Knoxville, TN: Hyperglot/Berlitz
- Think and Talk Spanish (1986, 1991, 1996) Knoxville, TN: Hyperglot/Berlitz
- Morgens geht Fritz zur Schule (1984) München: Verlag für Deutsch