

ZUR EVALUATION GLOTTODIDAKTISCHER MATERIALIEN
FÜR DEN UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 2003

BARBARA SKOWRONEK

Das Problem der Evaluation glottodidaktischer Materialien für Deutsch als Fremdsprache ist unter den folgenden Aspekten zu untersuchen:

- (i) der Zielsetzungen der Unterrichtsmethode: welche methodenabhängige Ziele sind mit Hilfe der Lehrmaterialien zu erreichen?
- (ii) des vorhandenen Angebots glottodidaktischer Materialien: welche Unterrichtsmaterialien gibt es heute?
- (iii) der schon erarbeiteten Kriterienraster zur Bewertung glottodidaktischer Materialien: welche Kriterien sind anzunehmen für die Auswahl des Lehrmaterials für den Fremdsprachenunterricht für die jeweiligen Unterrichtsbedingungen?
- (iv) der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien: welche werden im FSU verwendet?

Dabei sollte aus dem, was bereits erarbeitet ist (Mannheimer Gutachten 1977, 1979) in Betracht gezogen werden, auf die sach- und fachgerechte Bewertung der glottodidaktischen Materialien zu schließen sein, und zwar mit Blick auf die Zukunft.

0. Das Interesse für Deutsch als Fremdsprache ist in Polen seit Jahren gestiegen, entsprechend groß ist das Angebot an glottodidaktischen Materialien. Der heutige Markt ist überflutet mit Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: Lehrwerke verkaufen sich gut, sie sind zum Marktprodukt geworden. Ihr

Angebot ist sichtlich größer als die Nachfrage, oftmals kaum mehr überschaubar; aus finanziellen Gründen überschattet der Wettbewerb manchmal den tatsächlichen glottodidaktischen. Die betroffenen Benutzer sind hauptsächlich (oftmals hilflose) Deutschlehrer, die gezwungen sind, aus dem Überangebot entsprechende Lehrwerke für ihren Unterricht auszuwählen.

Eben diese beiden Gründe: die wachsende Anzahl glottodidaktischer Materialien und die damit zusammenhängende Verunsicherung der Fremdsprachenlehrer in bezug auf die Wahl des Lehrwerks ergaben bereits in den sechziger Jahren die dringende Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Lehrwerkanalyse, um den Lehrern konsistente und verlässliche Richtlinien für die Auswahl von Lehrwerken für den Deutschunterricht zu geben. Dabei ging (und geht es auch heute noch) weniger darum, konkrete, fertige Ratschläge für das 'beste', 'geeignetste' Lehrwerk zu geben (denn dies wäre schlicht unmöglich, vgl. KAST UND STURM 1994:3: „Gäbe es das Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen. Es gibt es nicht.“), sondern vielmehr darum, den Lehrern die Entscheidung für ein Lehrwerk leichter zu machen. Was die Lehrer heute brauchen, sind pragmatische Richtlinien im Sinne verlässlicher und kompetenter Analyseraster und Kriterienkataloge.

Dabei stellt sich die Frage nach den Gründen der gegenwärtigen Situation auf dem Markt glottodidaktischer Materialien für den Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache im Vergleich zu früheren Zeiten. Die Antwort auf diese Frage scheint mit der jeweiligen Unterrichtsmethode zusammenzuhängen, denn Lehrwerke sind methodenabhängig. Die einzelnen Methoden (vor dem Hintergrund der deutsch-polnischen Beziehungen) bedingen eine unterschiedliche Prägung der Lehrwerke.

1. Der heutige Bestand an Lehrmaterialien weist fünf Lehrwerkgenerationen für Deutsch als Fremdsprache in der Nachkriegszeit (vgl. NEUNER UND HUNFELD 1998) auf.

1.1. In den ersten Nachkriegsjahren war der Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache in Polen sehr begrenzt, so auch die Anzahl der Lehrwerke für den Deutschunterricht, der eingeschränkt vom Staat offiziell gesteuert wurde (vgl. F. GRUCZA 1999). Das Lehrwerkangebot war zwar nicht groß, dafür aber vereinheitlicht, so dass es das Problem der Lehrwerkauswahl, -bewertung und -kritik gar nicht geben konnte: die damals eingesetzten Lehrbücher galten als einzig mögliche und waren zu akzeptieren.

Die zu dieser Zeit allgemein herrschende Grammatik-und-Übersetzungsmethode (aus dem Jahrhunderte tradierten Unterricht des Altgriechischen und des Latein) konzentrierte sich hauptsächlich auf Grammatik und Übersetzung:

entsprechend waren die Lehrwerke und der Sprachunterricht sehr stark dem Grammatikunterricht mit schriftlicher Übersetzung gleich. Grammatik war als das tragende Element der Lernstoffprogression und das übergreifende Lernziel verpflichtet. Die Kommunikationsfähigkeit, der gesprochene, spontane, kreative (mitunter fehlerhafte) Sprachgebrauch wurde eher vernachlässigt bzw. gar nicht in Betracht gezogen.

1.2. In den sechziger Jahren erschienen mehrere Lehrmaterialien der audiolingualen und audiovisuellen Methode, die geprägt waren vom linguistischen Strukturalismus und psychologischen Behaviorismus: im Vordergrund des Unterrichts sollte der mündliche Sprachgebrauch stehen, unterstützt durch implizites Grammatiklernen, die Zuhilfenahme der Muttersprache, weil Störfaktor, wurde unterbunden. Ein großer Fortschritt waren damals Sprachlabors, von denen man sich erhoffte, durch papageienhaftes Nachsprechen unzähliger fehlerfreier Drillübungen das Sprechen leicht, schnell und unbewusst zu erlernen. Der Fremdsprachenunterricht blieb jedoch weiterhin wie vordem lehr(er)zentriert.

Im Vordergrund stand das objektive Lehren, Unterrichten, vorprogrammiert (geleitet) durch Lehrmethoden und Lehrwerke und durchgeführt von Lehrern; auf die subjektiven Faktoren des Unterrichts, auf Wünsche, Absichten, Vorwissen usw. der Lerner wurde kaum eingegangen.

1.3. In den späten siebziger und den frühen achtziger Jahren trat die pragmatische Wende in der Linguistik ein, die gemeinsam mit der kognitiven Psychologie (AUSUBEL 1968, MARTON 1974) zur kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht beitrug: durch das verstehende, bedeutungsbezogene d.h. bedeutungsbewußte Lernen wurde der Deutschunterricht lernerzentriert, aufgebaut auf dem Vorwissen der Lerner, hauptsächlich also auf den Kenntnissen der Muttersprache, ausgerichtet auf das sprachliche, soziale, spontane (wenn auch fehlerhafte, aber doch kreative) Handeln im Sprechen. Demzufolge wurde die in den Lehrmaterialien vermittelte Sprache im sozialen Handeln, nicht als System von sprachlichen Formen aufgefasst, sondern als Aspekt menschlichen Handelns, als Teilsystem der Gesellschaft; das Unterrichtsziel wurde die Kommunikation, d.h. die Fähigkeit, mit Sprache sozial zu handeln.

In dieser Zeit beginnt die Phase des (bis heute andauernden) lern(er)zentrierten Fremdsprachenunterrichts: in Vordergrund des unterrichtlichen Geschehens steht die Person des Lerners mit seinen Möglichkeiten, Absichten, Zielen sowie mit seinem Vorwissen, d.h. dem Sprachwissen und Sprachkönnen seiner ersten Sprache (vgl. SKOWRONEK 1997).

Nach der kommunikativen Wende wurden die Ziele des Fremdsprachenunterrichts neu bestimmt: Fremdsprachenunterricht sollte kommunikativ und handlungsorientiert werden. Angestrebt wird in ihm die kommunikative Sprachkompetenz, also die Kommunikationsfähigkeit im Sinne der Fähigkeit, mit Sprache sozial erfolgreich zu handeln. Der Schwerpunkt der Arbeit mit sprachlichen Fertigkeiten liegt daher im Sprechen und Verstehen (weniger im Lesen und Schreiben). Wichtiger ist der praktische, effektive Sprachgebrauch, das Sprachkönnen, als das Sprachwissen. Allerdings weist KRUMM darauf hin, dass die Fähigkeit, mit Sprache erfolgreich zu handeln, mehr voraussetzt, als bloße grammatische Korrektheit und phonologisch-artikulatorische Verständlichkeit oder das Finden des passenden Sprechakts zu der gewünschten Sprechabsicht. Kommunikationsfähigkeit bedeutet das Zusammenwirken aller drei Komponenten: der linguistischen, der pragmatischen und der sozio-kulturellen (vgl. KRUMM 1996:1-20). Nach EYNAR (1992:122) wird mit dem Lernziel „Kommunikationsfähigkeit“ die Ausbildung der Fertigkeiten des Sprechens, Hörverstehens, Lesens und Schreibens verfolgt. Der Lerner soll befähigt werden, fremdsprachliche Texte zu verstehen und zu produzieren. Die höchste Stufe der Sprachkompetenz sollte die interkulturelle Handlungskompetenz im Fremdsprachunterricht sein (vgl. PFEIFFER 1997:369-374).

1.4. Die zweite Hälfte der achtziger Jahre ist durch das interkulturelle (ebenfalls lernerzentrierte) Fremdsprachenlernen gekennzeichnet. Der Lehrstoff wird nun adressatenspezifisch gefasst, d.h. die fremde Sprache wird vor dem kulturellen Hintergrund des eigenen Landes gesehen. Die Beschäftigung mit anderen Ländern und Kulturen soll dem Lerner „den Blick öffnen für anderes, Fremdes und ihn vor ethnozentrischem Denken bewahren. [...] Dazu gehört die zielgerichtete, partner- und sachgerechte, zu sprachlichen Handlungen integrierte Verwendung syntaktischer, lexikalischer und – je nach Kommunikationsmedium – phonologischer oder graphischer Sprachmittel. Auf die Integration zu 'ganzen' Akten kommt es an, denn nur sie existieren im realen Sprachgebrauch, für den der Schüler qualifiziert werden soll“ (DOYÉ 1995:162-163).

1.5. Die fünfte Generation von Lehrmaterialien entsteht in den neunziger Jahren und versucht einen Ausgleich der bisherigen Unterrichtskonzepte zu finden: alle sprachlichen Fertigkeiten gleichermaßen zu entwickeln und nicht die Kommunikationsfähigkeit auf Kosten der Kognition auszuspielen; sowohl interaktive Übungen als auch Übungen zur Sprachreflexion sollten also ihren Platz haben. Prinzipiell sind unterschiedliche Faktoren des Lehr- und Lernprozesses zu integrieren. Es sollte auch ein Ausgleich zwischen den Erfordernissen einer systematischen Lernstoffpräsentation und Lernstoff-

progression und der Komplexität des Lernstoffes sowie zwischen linguistischer und außerlinguistischer Information gefunden werden (vgl. NEUNER 1995:292).

1.6. Darus ist abzulesen, dass Lehrmaterialien hauptsächlich methodenabhängig und lehr(er)- und/oder lern(er)zentriert sind. Aus diesem Überblick ergibt sich zusammenfassend, dass heute den Fremdsprachenunterricht lernerzentriert anzulegen angestrebt wird, unter Wahrung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Kognition und Kommunikation (als gegenseitiges Geben und Nehmen zwischen der Bewusstseinskomponente und der Tätigkeitskomponente im Sprachunterricht, vgl. SKOWRONEK 1997:133-134) sowie eines integrativen Verhältnisses im Erarbeiten der einzelnen sprachlichen Fertigkeiten (bzw. Kompetenzen, vgl. DOYÉ 1995:159-161) Hörverstehen, Sprechen (auch mit Berücksichtigung der Aussprache), Lesen und Schreiben, mit dem gleichrangigen Einsatz unterschiedlicher Sozialformen des Unterrichts, von der Team- und Partnerarbeit bis zum Frontalunterricht. Der FSU sollte auf der einen Seite den Unterrichtspartnern (sowohl dem Lerner als auch dem Lehrer) die Möglichkeit geben, flexibel zu sein, d.h. auch nicht programmierte Bereiche zu diskutieren. Dies wird gerade durch die Lehrwerke realisiert: Lehrwerke bestimmen, „in welchem Ausmaß Schüler (und Lehrer!) im Unterricht die Freiheit haben, eigene Erfahrungen und Ideen auszudrücken und bestimmte Themen zu diskutieren“ (KRUMM 1994:23); und auf der anderen Seite sollten Lehrwerke zum potentiellen Weiterlernen anspornen. „Ein Lehrwerk sollte dem Lerner die Möglichkeit gewähren, eine selbständige Arbeit über den Unterricht hinweg zu leisten“ (HEYD 1991:261f.).

2. Der heutige Fremdsprachenunterricht hat den kommunikativen und interkulturellen Ansatz mit deren Vielseitigkeit zum Grunde. Das bedeutet auf der einen Seite, dass sich der FSU nach bestimmten vorgeschriebenen Richtlinien des Lehrangebots (Lehrstoffauswahl und –progression) orientiert, aber auf der anderen Seite auch Flexibilität in den Unterrichts- und Lernprozessen zulässt. All das findet seinen Niederschlag in der Strukturierung der jeweiligen Lehrmaterialien. Auf jeden Fall bleibt dem Lehrwerk seine zentrale Rolle in der Unterrichtssteuerung erhalten. Dabei weist Neuner darauf hin, dass sich ältere Lehrwerke (aus dem Bereich der Grammatik-Übersetzungs-Methode) v.a. auf die systematische Darstellung des Lehrstoffes konzentrieren und die Gestaltung des Lehrgeschehens und des Lernprozesses relativ offen lassen, während spätere Lehrwerke (unter Einfluß der audiolingualen/audiovisuellen Methode) stärker auf das Lehr- und Lerngeschehen konzentriert sind. Daraus zieht der Autor den Schluss, „Je rigider ein Lehrwerk die Handlungsanweisungen einer bestimmten Lehrmethode umsetzt, desto weniger Spielraum lässt es Lehrenden und Lernenden im Lehr- und Lerngeschehen“ (NEUNER 2003:400).

2.1. Es gibt heute sehr differenzierte Lehr- und Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache. Lange Zeit war das Lehrbuch („ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lernstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular etc.) 'zwischen zwei Buchdeckeln' enthalten sind“, NEUNER 1995:292) das einzige Unterrichtsmaterial.

Grucza (1988:14-25) spricht von glottodidaktischen Materialien und meint damit Texte, also fixierte sprachliche Äußerungen, die dem Lehrer dazu dienen, sprachliche Äußerungen in der Funktion jener Mittel zu formen, die die Kenntnis widerspiegeln, Texte zu bilden und zu senden; diese Texte widerspiegeln also die Kenntnis, produzierte Äußerungen zu präsentieren und so den Lernern ihren Empfang zu ermöglichen.

Glottodidaktische Materialien dienen nach Grucza dazu, im glottodidaktischen Gefüge den Lernern zur Sprachkenntnis zu verhelfen (vgl. GRUCZA 1988:9-13); d.h. sie werden im unterrichtlichen Kommunikationssystem, in dem der Lehrer (Sender) dem Lerner (Empfänger) die Sprache als Mittel semantischer Information vermittelt, v.a. als glottodidaktische Mittel (sowohl vom Lehrer als auch vom Lerner) gebildet, gesendet, empfangen und entschlüsselt. Der Lehrer präsentiert den Lernern sprachliche Äußerungen als Texte, die aufgrund von Sprachkenntnissen und glottodidaktischen Kenntnissen geformt sind.

Grucza unterscheidet zwischen Basismaterialien und zusätzlichen Materialien. Basismaterialien dienen dazu, sie (hauptsächlich im Unterricht) zu reproduzieren und zu verarbeiten und sie so den Lernern in der Funktion glottodidaktischer Mittel zu präsentieren.

Zusätzliche Materialien (Wörterbücher, Grammatiken usw.) beinhalten entsprechende linguistische Informationen (vgl. GRUCZA 1988:14ff.). Basismaterialien sollen je nach Schwerpunktsetzung der Autoren auf einzelne sprachliche Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) konzentriert entstehen.

Die heutigen modernen Lehrwerke sind das Ergebnis der Zusammenarbeit verschiedener Fachleute wie Sprachwissenschaftler, Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Fremdsprachenlehrer und technisch oder künstlerisch ausgebildeten Fachleute (vgl. MROZOVIC 1978:239). Auch weist Grucza darauf hin, dass sowohl Basismaterialien als auch zusätzliche Materialien unbedingt von einem Autorenteam verfasst werden sollten (d.h. weder von einem einzelnen Autor noch vom Lehrer, dem die unterrichtsstrukturierende Rolle zukommt).

2.2. Heute spricht man von Lehrwerken, welche die einheitlich konzipierte Gesamtheit von Lehr- und Lernmitteln für den Fremdsprachenkurs darstellen.

Ein Lehrwerk besteht aus unterschiedlichen Lehrwerkteilen: Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Glossar, aus auditiven (Cassetten) und visuellen (Bilder, Wandtafeln) Medien sowie aus weiteren ergänzenden Materialien wie gesonderten Grammatikdarstellung, zusätzlichen Lesetexten, Computeprogrammen und Video-Cassetten (nach SCHMIDT 1994:399).

2.3. Im (institutionalisierten) Unterrichtsprozess kommt dem Lehrwerk unbestritten eine bestimmende Rolle zu. „Im Lehrwerk finden wir [...] die wichtigsten Elemente einer bestimmten fachdidaktischen und methodischen Konzeption gebündelt und veranschaulicht vor, [...] es vermittelt zwischen dem Lehrplan (fachdidaktische und fachmethodische Konzeption), der Lehrsituation (institutionelle Bedingungen/Lehrer), und den Lernenden bzw. der Lernergruppe“ (NEUNER 1994:8f). Im Lehrwerk werden die Ziele des Unterrichts festgelegt; es entscheidet auch über die Auswahl, Gewichtung und Progression des Lernstoffes und determiniert die Verfahren, die Phasen und die Sozialformen des Unterrichts. Das Lehrwerk gibt Hinweise für die Auswahl und den Einsatz anderer Unterrichtsmedien und bestimmt, welche Lernziele und auf welche Weise überprüft werden sollen (vgl. Neuner 1994). Demnach sollten die Inhalte und die gesamte Konzeption des Lehrwerks mit den Lernzielen übereinstimmen (vgl. MROZOVIC 1978:235). Nach Neuner macht das didaktische und methodische Konzept des Lehrwerks es möglich, besser auf die Interessen und Bedürfnisse jeweiliger Lernergruppen einzugehen, wodurch auch die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Lerner berücksichtigt werden kann, Kommunikationssituationen und landeskundliche Inhalte auf realistische Weise wiederzugeben (vgl. NEUNER 1995:292).

Ein modernes Lehrwerk sollte „nicht nur ein Speicher von Regeln und Sprachstoff, sondern auch ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernerarbeit“ sein, es sollte dem Lerner wie dem Lehrer auch Spielraum zur Entfaltung der jeweils spezifischen Lehr- und Lernsituation lassen (vgl. NEUNER 1995:292). Ein Lehrwerk sollte Material bereitstellen, das die Ausbildung möglichst aller sprachlicher Fertigkeiten ermöglicht. Der Lerner sollte danach in der Lage sein, sich mit Hilfe bestimmter Verständigungsstrategien in einer fremden Welt zurechtzufinden und zu verschiedenen Gegebenheiten Stellung zu beziehen.

Die Inhalte sollten wirklichkeitstreu in einem entsprechenden Kontext dargestellt werden; die Grammatikdarstellung muss verwendungsrelevant sein. SOBKOWIAK (1995:156f.) meint, jedes Lehrwerk sollte den Lernern sowohl die Formen als auch die Funktionen der Sprache beibringen; der Lerner sollte sich dessen bewusst sein, dass jede sprachliche Äußerung der Realisierung bestimmter Zwecke dient. Die Sprache in den Lehrwerken sollte sowohl Formen

als auch die Funktionen der Sprache vermitteln und realisieren, den Normen der Standardsprache entsprechen, mit möglichen Dialektformen je nach Unterrichtszielen (vgl. SOBKOWIAK 1995:156-158).

Jedes Lehrwerk hat zu berücksichtigen, dass der Mensch beim Lernen neue Erfahrungen sammelt, durch die sein bisheriges Wissen und Können erweitert und verändert wird, er überprüft und bereichert sein eigenes Sprachsystem. Anhand geeigneter Texte und Themen „soll das Lehrwerk dem Lerner ermöglichen, seine eigenen Vorkenntnisse in der Muttersprache, einer anderen Fremdsprache sowie außerunterrichtlich erworbene Deutschkenntnisse einzubringen, im Unterricht anzuwenden und weiterzuentwickeln“ (HEYD 1991:261).

Lehrwerke sind zeit-, ort- und adressatenspezifisch, sie [...] "werden oft 'Kinder der Zeit' genannt, d.h. sie können nicht überall auf der Welt, nicht für alle Zeiten und nicht für alle Lerngruppen gleich sein" (NEUNER 1994:14) [...] „Die Frage jedoch, welche Wirkungen ein Lehrwerk im Unterricht hat und wie ein 'gutes' Lehrwerk aussehen soll, bleibt unbeantwortet“ (KRUMM 1994:23).

3. So wie Lehrwerke und Lehrmethoden zeit-, ort- und adressatenspezifisch sind, so sind es auch die Lehrwerkanalyse und die Lehrwerkbeurteilung. Die Lehrwerkanalyse entwickelte sich Ende der sechziger Jahre als Antwort auf die Notwendigkeit einer möglichst objektiven Hilfe für die Beurteilung der zunehmenden Anzahl von Lehrwerken. Sie ist als Vorschlag (d.h. nicht als fest vorgeschriebene und geltende Prinzipien) anzusehen, Lehrwerke zu beurteilen. Das Ziel der Lehrwerkanalyse ist, einen Kriterienkatalog zu entwickeln, Lehrwerke nach diesen Kriterien zu beurteilen und die Urteile auszuwerten und zu begründen, vor allem in bezug auf die Vor- und Nachteile des Lehrwerks (SCHMIDT 1994:401). Die Lehrwerkanalyse gehört heute zum festen Bestandteil der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache, obwohl es für die Kriterien der Lehrwerkanalyse kein theoretisch abgesichertes oder übergreifendes Ordnungssystem gibt (vgl. KAST UND NEUNER 1994:6). Die Kriterien der Lehrwerkanalyse ergeben sich aus den Zielsetzungen allgemeiner Lehr- und Lernbedingungen und -möglichkeiten, daher können sie nicht ein für allemal erstellt werden und gültig sein. Jedes Erstellen von Kriterienrastern der Lehrwerkbeurteilung ist subjektiv und hängt von den Gegebenheiten des Fremdsprachenunterrichts in einem Land, Institut, Kollegium ab (vgl. KAST UND STURM 1990:3), sie sind Ausdruck der jeweiligen didaktisch-methodischen Position ihrer Autoren (vgl. SCHMIDT 1994:401).

Allerdings beruft man sich bei der Lehrwerkanalyse stets auf die Mannheimer Gutachten (1977 und 1979), in denen didaktische, linguistische und landeskundlich-thematische Aspekte der Lehrwerkanalyse erarbeitet wurden, die bis heute als wegweisend gelten. Neuner meint dazu: „Für Deutsch als

Fremdsprache liegt mit den beiden Bänden des Mannheimer Gutachtens die ausführlichste Lehrwerkkritik und das differenzierteste Kriterienraster zur Analyse von Lehrwerken vor“ (NEUNER 1998:100).

Aus der gegenwärtigen Perspektive sieht der Autor die folgenden Entwicklungstendenzen innerhalb der Lehrwerkforschung: in den Anfängen der Lehrwerkforschung lag ihr Schwerpunkt auf der Analyse des Lehrwerks als Produkt; in einem lernerorientierten didaktischen Konzept konzentriert sich das Interesse auf die Rolle, die das Lehrwerk im Lernprozess spielt (vgl. NEUNER 2003:402).

4. Zu glottodidaktischen Materialien gehören auch Unterrichtsmedien; dabei sind die Multimedia (oft auch als Neue Medien bezeichnet) nicht wegzudenken.

Heute spricht man von multimedialem Lernen, darunter auch multimedialem Fremdsprachenunterricht im Sinne der „Verbindung von Text, Sprache, Video und Audio zu einer didaktischen Anwendungskomposition“ (KÜHN 1998:7). Gemeint ist „die interaktive Verbindung verschiedener Medien und Informationsquellen (CD-ROM, Video, Text, Bilder, Animation, Audio usw.) über einen Personalcomputer und entsprechende Software“ (HAHN, KÜNZEL UND WAZEL, 1998:52). Allerdings können neue Informations- und Kommunikationstechnologien (etwa Internet, CD-ROM) dazu führen, „dass die führende Rolle des Lehrwerks als Instrument der Unterrichtssteuerung zugunsten einer offeneren, stärker an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden orientierten Unterrichtskonzeption zurückgedrängt wird (z.B. Nutzung der Möglichkeit selbständigen Lernens und Eröffnung individueller Lernwege, wie sie die Areits mit CD-ROM bietet, landeskundliche Recherchen im Internet“ (NEUNER 2003:402).

Multimediale Technologien haben viele Vorteile: sie sind interaktiv, flexibel, attraktiv, interessant, leicht abrufbar; oftmals sind die mit ihrer Hilfe gewonnenen Informationen brandaktuell, daher für den Unterricht besonders gut geeignet. Multimediale Programme intensivieren das „Eintauchen“ des Lernalers in die fremdsprachliche Umgebung, aktivieren somit das Interesse und die Motivation. Sie stellen eine Konstellation von Text, Ton und Bild dar; wobei die Tendenz von 'mehr Ton als Text' zu beobachten ist.

Durch den Einsatz der Multimedia werden mehrere Wege der Übertragung von Informationen aktiviert, d.h. es wird auf mehrere Sinnesorgane der Lerner gleichzeitig eingewirkt (vgl. ŁASIŃSKI 1998).

Multimedia lassen sich sowohl im individuellen Unterricht als auch im Gruppenunterricht anwenden, obwohl sie besondere Möglichkeiten für das Selbstlernen darstellen. Sie eignen sich besonders gut für den Einsatz in der

lernerzentrierten Unterrichtsphase; allerdings sollten sie in den gesamten Unterrichtsprozess integriert werden.

Hypermediale Lernprogramme können aufgrund ihrer technischen Leistungsfähigkeit den Lerner sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts bei der Auseinandersetzung mit der fremden Kultur (darunter auch mit der fremden Sprache) unterstützen.

Medien sind unsere (sowohl der Lehrer als auch der Lerner) Helfer im Unterrichtsprozess (vgl. JUSZCZYK 1998); zu all ihren Vorteilen gehört, dass sie objektiv sind, und weder launisch noch autoritär wie so mancher Lehrer (vgl. SKOWRONEK 1998). Sie sollten allerdings verständnisvoll eingesetzt werden; Vorsicht, d.h. ein ausgewogenes Verhältnis im Einsatz von Multimedia und konventionellen Unterrichtsmaterialien ist geboten. Zu warnen ist vor einer zu weiten Technisierung des Unterrichts, denn das kann Dehumanisierung des Unterrichtsprozesses zur Folge haben. Zu warnen ist auch vor Mediaabhängigkeit (Bildschirmholismus/-holiker, Computerholismus/-holiker, Netzbürger, vgl. JUSZCZYK 1998, BRYCKI 1998). Die Medien haben den Verstand zu entfallen und nicht einzuengen, was gegebenenfalls bei der Mediaabhängigkeit z.B. vom Internet eintreten kann (vgl. SKRZYDLEWSKI 1998).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Multimedia heute im Fremdsprachenunterricht kaum mehr wegzudenken sind und wahrscheinlich möchte auf deren Einsatz weder der Lerner noch der Lehrer verzichten.

Nur ist darauf hinzuweisen, dass der Computer trotz seiner komplexen Eigenschaften nur ein Werkzeug (Mittler im Unterrichtsprozess) ist und bleibt, welches der Textverarbeitung, Informationssuche und Datenverarbeitung dient. Entsprechend sollte das Lernen mit Hilfe von Multimedia (und nicht durch Multimedia) erfolgen.

5. Im unterrichtlichen Einsatz von Multimedia widerspiegelt sich die gesamte gegenwärtige Konzeption des Fremdsprachenunterrichts der letzten zwanzig Jahre: mit der Tendenz zur Lernerautonomie und zur interkulturellen Kommunikation im Vordergrund des Unterrichtsvorhabens und Unterrichtsgeschehens. Nach Neuner wird bei der heutigen Entwicklung der Lehrmaterialien das Bestreben um einen vernünftigen Ausgleich zwischen der Systematisierung des Lehrangebots und der Berücksichtigung der spezifischen Aspekte eines lernerorientierten Konzepts deutlich (vgl. NEUNER 2003:400).

Lernen wird als aktiver Prozess, verbunden mit der Konstitution von Wissen (und nicht als Prozess, Wissen zu reduzieren, also Wissen zu empfangen) aufgefasst (vgl. SKRZYDLEWSKI 1998). Besonderen Wert haben also problemorientiertes und entdeckendes Lernen. Dieses Lernen stellt die Weichen

auf Individualisierung und Autonomie (KAŁOLEWICZ 1998). Medien sollen dem konstruktivistischen (subjektorientierten) Lernen dienen.

5.1. Laheie unterscheidet zwischen Selbstlernen (der Lerner nimmt Hilfen von einer Lehrperson oder von didaktischen Materialien an) und Autonomie (der Lerner nimmt keine Hilfen an) (vgl. LAHEIE 2003:413). Da jedoch das institutionalisierte Lernen streng an curriculare Vorgaben gebunden ist, kann es sich im FSU nur teilautonome Wissenseignung handeln (vgl. Wißner-Kurzawa 1995:308). Daher lässt sich nur von Halbautonomie bzw. Teilautonomie sprechen: der Lerner wählt Selbstmaterial, bestimmt Zeit, Ort, Häufigkeit und Intensität des Lernens (vgl. Laheie 2003:413); der Lernprozess selbst wird durch das Selbstmaterial gesteuert (HOLEC 1979).

Selbständiges oder autonomes Lernen muß durch Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und Selbsteinstufung (*self-assessment*) unterstützt werden. Der Lerner muß lernen, eigene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fortschritte beim Erlernen einer Fremdsprache einzuschätzen. Es ist die notwendige Voraussetzung für das lebenslange Lernen überhaupt, eng verwandt mit der Selbstbeobachtung (*self-monitoring*) (WESKAMP 2003:382-394).

5.2. In diesem Unterricht kommt der Person des Lerners eine besondere Rolle zu: der Lerner ist das aktive Subjekt im Unterrichtsprozess (nicht mehr bloßes rezipierendes Objekt fachlicher Unterweisung, sondern Subjekt seines eigenen Lernens, vgl. WISNER-KURZAWA 1995:308), d.h. Mitgestalter und Mitverantwortlicher (auch im Einsatz von Medien).

Dieses Lernen verändert die Lehrer – Lerner – Rollen: der Lehrer als strukturierende, korrigierende und beurteilende Instanz fehlt: die Verantwortung des Lehrers übernimmt nun der mündige Lerner, der Einsichten gewonnen hat in seinen Lernprozess, der seine Ziele definiert und sie in Eigenverantwortung anstrebt (vgl. GIECK 1989:163-185).

Der Schwerpunkt seiner Unterrichtsaktivität liegt in der Erkenntnisgewinnung, in der Selbständigkeit und in seinem Selbstbewusstsein beim Kreieren eigenen Wissens und Könnens (vgl. KAŁOLEWICZ 1998). In der Schule bereitet sich der Lerner also auf sein zukünftiges Berufsleben vor (anstatt vorbereitet zu werden). Der Einsatz von Multimedia bewirkt, dass der Lerner schneller, erfolgreicher lernt, verantwortungsvoller und selbstsicherer im Umgang mit seinem eigenen Wissen und Können, also wissensbewusster wird. Dem Lerner wird so Gelegenheit gegeben, sein individuelles Wissensnetz zu erweitern.

5.3. Autonomiefördernde Materialien sollen nach Gick autonom sein, d.h. aktivierend (Lerner müssen die Möglichkeit haben, aktiv tätig zu sein),

unterstützend (mit Entscheidungshilfen je nach Lerntyp), transparent (für den Lerner klar und deutlich in Aufbau, Struktur, Zielsetzung) offen (flexibel für individuelle Bedürfnisse und Erwartungen der Lerner), natürlich (authentisch, realitätsnahe), objektivierend (der Lerner muss seine Kenntnisse durch Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle einschätzen können), motivierend (der Lerner muss am Unterricht Spass haben) (GICK 1989:165-185).

6. Fazit

In der gegenwärtigen Lehrmaterialienentwicklung haben die Entwicklungstendenzen des Fremdsprachenunterrichts ihren Niederschlag:

- Lernerzentriertheit und Autonomie (ohne auf die strukturierende Rolle des Lehrers zu verzichten),
- interkulturelle Kommunikation (ohne auf die Bewusstseinskomponente im Sprachunterricht zu verzichten),
- Einsatz von Multimedia (ohne auf die bisherigen Lehrwerke jeweils gedruckt 'zwischen zwei Buchdeckeln' zu verzichten).

Bibliographie

- AUSUBEL, D., 1968, *Educational Psychology: a Cognitive View*. New York: Holt, Rinehard, Winston
- BRYCKI, B., 1998, Nowoczesna komunikacja nowym problemem dla edukacji, *Media a edukacja*, Poznań: eMPikwadrat, 69-78
- DOYÉ, P., 1995, Lehr- und Lernziele, K.-R. BAUSCH, H. CHRIST, H.-J. KRUMM (HRSG.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 161-166
- ENGEL, U. ET AL., 1977 UND 1979, *Mannheimer Gutachten zu Lehrwerkne Deutsch als Fremdsprache*, Band 1 und Band 2, Heidelberg
- EYNAR, L., 1992, Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht, U. JUNG (HRSG.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 121-126
- GICK, C., 1989, Fördern Lehrwerke die Autonomie der Lerner? M. MÜLLER, WERTENSCHLAG, J. WOLFF (HRSG.), *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modell und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*, Berlin und München: Langenscheidt, 163-185

- GRUCZA, F., 1988, W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych, F. GRUCZA (HRSG.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*, Materiały X Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9-25
- GRUCZA, F., 1999, Język niemiecki w Polsce – Powrót do normalności. Deutsch in Polen – Zurück zur Normalität, F. GRUCZA (HRSG.), *Niemiecki w dialogu. Deutsch im Dialog*. Warszawa: Grafpunkt, 71-80
- HAHN, M., KÜNZEL S. UND WAZEL G., 1998, *Multimedia – eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang
- HEYD, G., 1991, *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, frankfurt am Main: Diesterwegs
- JUSZCZYK, S., 2000, Czy cyberprzestrzeń stanowi zagrożenie dla życia społecznego? *Media a edukacja*, Poznań: eMPikwadrat,
- KAST, B. UND NEUNER G., (HRSG.) 1994, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für dne fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Peter Lang
- KAST, B. UND STURM D. (HRSG.), 1990, *Lehrwerkanalyse*, München: Goethe Institut
- KRUMM, H.-J., 1994, Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerlforschung Deutsch als Fremdsprache, G. NEUNER UND G. KAST (HRSG.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin und München: Langenscheidt, 23-29
- KRUMM, H.J., 1996, Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten. *Fremdsprache Deutsch*, Goethe Institut,
- KÜHN, G. (HRSG.), 1998, *Computergestütztes Deutschlernen von Ausländern für die Berufs- und Arbeitswelt*, Frankfurt am Main
- LAHAIE, U.S., 2003, Materialien zum Selbstlernen, K.-R. BAUSCH, H. CHRIST, H.-J. KRUMM (HRSG.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, 399-402
- ŁASIŃSKI, G., 1998, Strategia prezentacji w procesie efektywnego komunikowania się, *Media a edukacja*, Poznań: eMPikwadrat, 79-90
- MARTON, W., 1974, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem*. Poznań: PWN UAM
- MROZOWIĆ, P., 1978, Gesichtspunkte für die Beurteilung von Schulbüchern für Deutsch als Fremdsprache, U. ENGEL UND S. GROSSE (HRSG.), *Grammatik und Deutschunterricht*, Düsseldorf, 233-243

- NEUNER, G., 2003, Lehrwerke, K.-R. BAUSCH, H. CHRIST, H.-J. KRUMM (HRSG.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, 399-402
- NEUNER, G. UND HUNFELD, H., 1998, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – eine Einführung*, Berlin: Langenscheidt
- NEUNER, G., 1995, Lehrwerke, K.-R. BAUSCH, H. CHRIST, H.-J. KRUMM, (HRSG.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 292-295
- NEUNER, G., 1994, Lehrwerkplanung und Lehrwerkgestaltung , B. KAST, B. NEUNER (HRSG.) , *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin und München: Langenscheidt, 230-237
- NEUNER, G., 1994, Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik, B. KAST UND G. NEUNER (HRSG.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin und München: Langenscheidt, 8-22
- SCHMIDT, 1994, Lehrwerkanalyse, G. HENRICI, G. RIEMER (HRSG.) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache* Bd. 2., Schneider, Baltmannsweiler
- SKOWRONEK, B., 1997, *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- SKOWRONEK, B., 1998, Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit, *Glottodidactica XXVI*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 247-252
- SKOWRONEK, B., 2000, Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht in epistemischer Sicht, *Materialien derKonefrenz in Warschau im April, 1997-802*
- SKOWRONEK, B., 2000, Sprachliche Korrektheit im Fremdsprachenunterricht, epistemische Sicht, *Studia Germanica Posnaniensia*, 247-255
- SKRZYDLEWSKI, W., 1998, Niektóre zagadnienia teorii mediów edukacyjnych, *Media a edukacja*, Poznań: eMPikwadrat, 43-50
- SOBKOWIAK, P., 1995, Kryteria oceny podręczników do nauki języków obcych, *Języki obce w szkole*, 2, 156-159
- WISSNER-KURZAWA, E., 1995, Materialien zum Selbstlernen, K.-R. BAUSCH, H. CHRIST, H.-J. KRUMM (HRSG.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, 308-311
- WILCZYŃSKA, W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym, O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.