

Der Beitrag der Suggestopädie und der neuen Medien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik: Saarbrücker Erfahrungen mit der Vermittlung romanischer Sprachen

Waltraud BUFE & Wolfgang BUFE
(Universität des Saarlandes)

Les barbares sont les monoglottes de demain.

(Claude Hagège)¹

Il faut que l'apprenant s'habitue à déceler, dans la surface du texte (écouté/lu), des indices systématiques, découlant, soit de formes textuelles prototypiques, soit de l'opposition sens en langue vs. sens en discours, ce dernier étant inscrit dans le cadre situationnel-institutionnel de l'acte de communication, sens à relier à des opérations d'inférence – cet ordre ne pouvant être atteint qu'en tenant compte du type de contrat de communication assumé.

(Maria Emília Marques)²

1. Zielvorstellung

Der nachfolgende Beitrag stützt sich auf eine kritische Auswertung von Erfahrungen mit Lehrveranstaltungen zur Mehrsprachigkeit, die wir an der Universität des Saarlandes, in Wirtschaftskreisen sowie in gemeinsamen Fortbildungsseminaren sammeln konnten. Nach allgemeinen Überlegungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und zur Methodenfrage soll in einem weiteren Schritt der Einsatz der Suggestopädie vorgestellt und schließlich der Medieneinsatz abgehandelt werden. Eine Bilanz soll über die Kompatibilität von Suggestopädie und Technologie Aufschluss geben.

2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Seit einiger Zeit ist die Mehrsprachigkeit in aller Munde. Doch ist sie wirklich so neu? Im Folgenden möchten wir einige Beispiele dafür anführen, dass über Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik schon seit geraumer Zeit nachgedacht wird. So finden sich beispielsweise Ansätze im Fischerlexikon *Sprachen*, das bereits 1961 von Heinz F. Wendt (für die romanischen Sprachen s. bes. S. 238 - 263) herausgegeben wurde. In den siebziger Jahren hat Philipps den AAC *Tourist*-Kurs (für Deutsch sowie 29 weitere Sprachen mit Kassetten) veröffentlicht. 1971 hat Fritz Abel über *Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts* berichtet (Abel 1971). Ebenfalls 1971 ist bei Klett der *Grundwortschatz Deutsch in sechs Sprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Englisch, Russisch)* erschienen (Oehler et al. 1971). Auch Max Mangold von der Universität des Saarlandes hat sehr früh das Lesen von Evangelien und Märchen als Mehrsprachigkeitstraining empfohlen. Seine Devise ist dabei, sich vertrauten Kulturgütern in der Muttersprache auch in anderen Zielsprachen zu nähern. 1982 hat Manfred

Görlach *Wilhelm Busch: Max und Moritz polyglott (deutsch, englisch, französisch, italienisch, lateinisch)* herausgegeben (Görlach 1982), 1994 folgte *Wilhelm Busch: Max und Moritz in den romanischen Sprachen* (Görlach 1994).

1995 sind im Verlag Volk und Wissen die vier Bände zum Englischen (Sörensen 1995), Französischen (Telling 1995), Lateinischen und Griechischen (Wittstock 1995) sowie Slawischen im deutschen Wortschatz (Müller 1995) erschienen. Das *Dicionário 6 Línguas (Português, Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Italiano)* wurde 1995 in Portugal vom Verlag Porto Editora verlegt. Einen ähnlichen Ansatz finden wir auch im Französischen bei Henriette Walter *L'aventure des langues en Occident* (Walter 1994) und *L'aventure des mots français venus d'ailleurs* (Walter 1997). Ebenfalls 1997 hat Michel Banniard in Frankreich *Du latin aux langues romanes* veröffentlicht (Banniard 1997). Michael Mader schließlich hat im Jahr 2000 die *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler. Der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen* herausgebracht (Mader 2000). Diese wenigen Beispiele aus der Vielzahl der einschlägigen Veröffentlichungen mögen genügen, um zu verdeutlichen, dass die Mehrsprachigkeit heute ein viel diskutiertes Thema ist.

2. 1 Standorte der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Bei den oben angeführten Beispielen geht es um ein Angebot verschiedener Sprachen, nicht schon immer um eine systematische Mehrsprachigkeitsdidaktik³. Diese ist vor allem in einer Parallelisierung der Sprachen und einer systematischen Didaktisierung zu sehen. Fragen wir zunächst, wo die Mehrsprachigkeit heutzutage im Wesentlichen beheimatet ist. Bisher ist sie in Deutschland hauptsächlich an der Universität zu finden. Es gibt zwei große Zentren: zum einen in Frankfurt mit den Professoren Klein und Stegmann, die das *Eurocom Projekt* leiten (Klein-Stegmann 2000; Stoye 2000; Kischel 2002), zum anderen in Gießen mit Professor Meißner, der sich ebenfalls schon seit Jahren mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik befaßt (Meißner-Reinfried 1998). Auch in Frankreich, Italien, Spanien und Portugal forschen Universitäten über dieses Thema und zwar vor allem mit dem *Lingua Projekt EuRom 4* (Blanche-Benveniste et al. 1997). Ebenso beschäftigt sich Louise Dabène an der Universität von Grenoble mit dem *Projet européen GALATEA : pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes* (Dabène 1992).

Gegenüber der Fülle der hier angeführten schriftlichen Zeugnisse zur Mehrsprachigkeit erweist sich die didaktische Nutzung multilingualer Medien eher als *parent pauvre* des Sprachunterrichts (Bufe 2002). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik scheint die Medien gar nicht oder kaum zu berücksichtigen. Beispielsweise läßt sich in der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* von Meißner/Reinfried (1998) nur ein einziger Beitrag zu diesem Bereich finden, oder in dem Themenheft „Sprachenübergreifend Unterrichten“ (*Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2001) ist die Lage nicht anders. Allenfalls in den Lernprogrammen wie z.B. im Begleitmaterial von Blanche-Benveniste lassen sich Medienansätze finden. Hierbei handelt es sich aber mehr um *Produktmedien* als um *Prozessmedien* wie z.B. Fernsehen oder Internet.

3. Präsenzunterricht versus Distanzlernen

In unseren Ausführungen möchten wir zeigen, dass Mehrsprachigkeit dann besonders effizient vermittelt werden kann, wenn interpersonale Methoden mit technologisch mediatisierten

Verfahren kombiniert werden. In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen: Soll die gleichzeitige Erlernung mehrerer Sprachen vorrangig interaktiv im Präsenzunterricht oder eher technologisch vermittelt im mediengestützten Distanzunterricht⁴ erfolgen? Anders gefragt, welches sind die spezifischen Leistungen der beiden Zugriffsmöglichkeiten?

Der Präsenzunterricht an der Saarbrücker Romanistik bietet den Vorteil, dass ohnehin schon mehrere Sprachen durch die Anwesenheit von Studierenden unterschiedlicher romanischer Sprachen vorhanden sind. Nicht nur Studierende des Französischen, sondern auch des Italienischen, Spanischen und Portugiesischen versammeln sich im *Cours multilingue*. Der Einwand, es könne sich in diesem Fall nicht um idealtypische Sprachvorbilder handeln, da die Kompetenz der noch auszubildenden Studierenden unter Umständen ja noch nicht weit entwickelt sei, hat im Anfangsunterricht nur bedingt Gültigkeit, da es hier ja lediglich um die Grundlegung der jeweiligen Sprache geht. Im Übrigen ist ein Italianistik- oder ein Hispanistikstudent in der Regel über das Anfangsstadium der entsprechenden Sprache weit hinaus, so dass er im Vergleich zum reinen Anfänger sehr wohl als Experte gelten kann. Auch darf die Identifizierung der Lerner mit nichtmuttersprachlichen Sprechern nicht unterschätzt werden, da sie hinsichtlich unterschiedlicher sprachlicher Merkmale wie z.B. Sprechduktus, unter Umständen einfacher zu verstehen sind als die entsprechenden *native speakers*. Und so haben die konkreten Erfahrungen des multilingualen Unterrichts in der Tat gezeigt, dass die Studierenden in der Lage waren, *ihre* romanische Sprache den Anfängern adäquat vorzustellen. Ein auf Lernerautonomie fußender Sprachunterricht bietet ihnen nämlich die Möglichkeit, die Fachgrenzen von Hispanistik, Lusitanistik, usw. zu überschreiten und die jeweiligen Sprachen in einem gesamtromanischen Kontext einem neuen Publikum vorzustellen. Die ansonsten nebeneinander herlaufenden „Fachvertreter“ der einzelnen romanischen Sprachen bekommen hier also reichlich Gelegenheit, ihre Sprache den anderen vorzustellen. Hierfür sind diejenigen Präsentationstechniken geeignet, die die jeweilige Sprache in ihrem kulturspezifischen Kontext darbieten. Beispielsweise wurde Italienisch von einem als Gondoliere verkleideten Studenten in sehr anschaulicher Weise mit den entsprechenden Realien, mit italienischer Musik einschließlich der landestypischen Gestik und Mimik angeboten. Gerade die Mehrsprachigkeitsdidaktik scheint besonders geeignet, neue didaktische Wege zu erkunden. So stellt die „mehrsprachige“ Studentenschaft - auch verschiedene *native speakers* waren darunter - grundsätzlich ein schönes Potential für methodische Kreativität dar, die in ihrer Originalität sogar gestandene Fachleiter beeindrucken dürfte.

Eine weitere Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit verfügbar zu machen, ist der Einsatz von multilingualen Medien. Im Unterschied zu vorgefertigten Lernprogrammen, wie sie im Fernstudium angeboten werden, geht es uns hier um authentische Sendungen aus dem Fernsehen, die über Video oder als direkte Live-Sendungen unterrichtlich abgerufen werden können, sowie um den Einsatz gezielter Internet-programme. Im Unterschied zum direkten Fremdsprachengebrauch unter den Lernern - *idealiter* in gemischt nationalen Gruppen - im Sinne des sprachlichen Eigennutzes, kommt das Sprachangebot hier von außen. Man könnte diesen Sprachgebrauch als Fremdnutzung bezeichnen, d.h. man macht sich das ohnehin vorhandene multilinguale Medienangebot einfach zu Nutze. An dieser Stelle sei eigens betont, dass es sich nicht um vorgefertigte Lehrmaterialien wie etwa beim Fernstudium handelt, sondern um eine didaktische Verwendung von authentischen Sendungen und Programmen, wie sie von der breiten Öffentlichkeit ohnehin genutzt werden.

4. Suggestopädie versus Technologie

4.1 Warum Suggestopädie?

Interpersonale Mehrsprachigkeitsdidaktik erfordert den Einsatz besonderer Methoden. Für die Erlernung einer einzigen Fremdsprache steht erfahrungsgemäß schon eine Reihe unterschiedlicher Methoden zur Verfügung. Hier stellt sich zunächst die Frage, ob es eine oder mehrere spezifische Methoden für die Mehrsprachigkeitsdidaktik gibt oder ob es lediglich um eine Anwendung bekannter Methoden auf mehrere Sprachen geht. Der gleichzeitige Zugriff auf mehrere Sprachen gibt dem Sprachvergleich eine besondere Vorrangstellung. Bisher war der Sprachvergleich beim Einzelspracherwerb primär zwischen L1 und L2 angesiedelt. Beim mehrsprachigen Ansatz hingegen ist der Vergleich zwischen L1, L2, L3, Ln prioritär. Wie wir hier sehen, geht es nicht nur um einen binären Vergleich, sondern gleich um eine wesentlich erweiterte Vergleichsstruktur, da sich die Anzahl der Sprachen erheblich erweitert hat. Dass bei den romanischen Sprachen zahlreiche strukturähnliche Merkmale vorliegen, sei hier zunächst einmal ausgeblendet. Im Vergleich zur Relation L1/L2 ist bei der Relation L1/Ln der sprachliche Input massiv angestiegen. Diesem quantitativen Aspekt gilt es dadurch gerecht zu werden, dass eine oder mehrere Methoden gefunden werden müssen, die der (Un)menge von neu zu erwerbenden Daten besonders gerecht werden können. Hier sehen wir besonders in der Suggestopädie einen ökologisch relevanten Ansatz, da bekannter Maßen ein großer Input von Sprachdaten bewältigt werden kann. Ferner sollte es eine Methode sein, die sich nicht einseitig an der Zielsprache orientiert, sondern sich ausdrücklich zum bilingualen Grundprinzip bekennt. Das ist mit der Wahl der Suggestopädie gegeben. Die bisherigen Erfahrungen mit dieser alternativen Lehrmethode stützen sich auf einzelne Sprachen. Das Neue unseres Ansatzes liegt darin, dass wir die Suggestopädie auf die gleichzeitige Erlernung mehrerer Sprachen anwenden und sie mit mediengestützten Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik verbinden.

4.2 Warum Medien? oder: Vergleich von interpersonalem und mediatisiertem Unterricht

Bevor wir die Frage beantworten, ob sich suggestopädische Verfahren auf die interpersonale Didaktik beschränken müssen, oder ob sie auch auf mediengestützte Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik anwendbar sind, möchten wir zunächst auf den Aspekt Unterrichtstechnologie und Mehrsprachigkeit zu sprechen kommen. Während im interaktiven Unterricht neben suggestopädisch aufbereiteten Texten vor allem die Studierenden selbst als Sprachträger zu Worte kommen, bieten die Medien unterschiedliche Formen der Mehrsprachigkeit an. Es handelt sich hier also um eine mediatisierte Form der Mehrsprachigkeit. Letztere kann sowohl in ein und derselben Sendung, wie etwa bei ARTE oder in verschiedenen Sendungen gleichen oder ähnlichen Inhalts wie z.B. bei EURONEWS vorkommen. In diesem Zusammenhang interessieren uns authentische Fernsehsendungen und Internetprogramme, die von Haus aus mehrsprachig angelegt sind. Bevor konkrete Beispiele vorgestellt werden, möchten wir fragen, worin nun der eigentliche Unterschied zwischen dem interpersonalen und dem technologischen Ansatz liegt.

Während es sich bei den Studierenden um *Lernerkompetenz* handelt, wobei das jeweilige Niveau je nach Leistungsstand variiert, bieten uns die genannten Medien ein Sprachangebot von authentischen Sprechern, den sogenannten *native speakers* an, also verschiedene Muster einer *idealtypischen Kompetenz*. Dem Präsenzunterricht mit unmittelbarer Nähe im ersten Fall steht

hier die Ferne oder mediatisierte Nähe im zweiten Fall gegenüber. Ist der Mehrsprachigkeitsunterricht aber überhaupt auf beide Komponenten angewiesen? Genügt nicht die eine oder die andere?

Hier stellt sich die Frage nach den angestrebten Lernzielen: Was will man überhaupt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik erreichen, etwa nur eine rezeptive Lesekompetenz, wie sie in den meisten Fällen der Mehrsprachigkeitsdidaktik praktiziert wird, oder eine produktive Kompetenz, sei es nun sprachliche Ausdrucksfähigkeit oder kulturelle Kompetenz? Bevor wir diese Fragen beantworten, werden hier zunächst die beiden Kapitel Suggestopädie und Medien vorgestellt.

4.3 Mehrsprachigkeit und Suggestopädie

Was nun unseren Ansatz an der Saarbrücker Universität betrifft, so vermitteln wir im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur passive Kenntnisse. Vielmehr geht es uns im Zeitalter der Globalisierung besonders um die Vermittlung der oralen Fähigkeiten Hörverstehen und Sprachproduktion. Konkret sollen erstens die Lerner auf interkulturelle Begegnungen gezielt vorbereitet werden. Ferner sollen sie befähigt werden, das ständig steigende Sprachenangebot der neuen Medien auch tatsächlich verfolgen zu können. Da bekanntlich Sprache von sprechen kommt, möchten wir, dass am Semesterende alle Studenten, die an der Mehrsprachigkeitsveranstaltung teilgenommen haben, sich in einfachen Alltagssituationen annähernd korrekt in den verschiedenen romanischen Sprachen äußern können. Dies ist uns besonders wichtig, da erfahrungsgemäß die größte Hürde die Scheu vor dem Sprechen ist, die insofern möglichst schnell überwunden werden sollte. Natürlich wird zunächst keine Perfektion angestrebt, es müssen vielmehr einige Abstriche gemacht werden. Ferner sollen die Lerner jene Erschließungstechniken erworben haben, die sie befähigen, kürzere Sendungen und Programme aus den neueren Medien sinngemäß zu verstehen.

Und nun zum Ablauf der Veranstaltung⁵, an der in der Regel ca. 20 Studierende teilnehmen. Alle bereiten in häuslicher Arbeit Miniporträts der einzelnen romanischen Sprachen (Französisch, Italienisch, Katalanisch, Portugiesisch, Rumänisch und Spanisch) nach Klein-Stegmann (2000, S. 165 - 240) vor, für Englisch/ Amerikanisch und Galizisch werden weitere Materialien herangezogen. Zusätzlich bereiten die ReferentInnen zu Hause suggestopädisch-spielerisch-kreative Sprechaktionen, wie ‚sich vorstellen‘, ‚nach dem Weg‘ fragen, etc., sowie kleine Dialoge, Sketches mit Farben und Zahlen, ieder und kleine Gedichte vor. Diese üben sie mit ihren KommilitonInnen im Unterricht ein, wobei sie auch Landkarten, Musik und Dinge des Alltagslebens einbeziehen. Für die Unterrichtsvorbereitung werden geeignetes suggestopädisches Lehrmaterial, aber auch andere sprachliche Hilfsmittel bereit gestellt⁶. Dieser spielerische Umgang mit der Sprache erzeugt viel Spaß und Lernfreude. Oft laden die StudentInnen auch Tandempartner der Zielsprache in den Unterricht ein. Außerdem bringen Sprach- und landeskundliche Poster bzw. Dekorationen das Zielland in den Unterrichtsraum. An der Saarbrücker Romanistik sind StudentInnen aller romanischen Sprachen, aber auch die entsprechenden *native speakers* vertreten. Das kann für die Lehrperson sehr hilfreich sein, da von ihr nur schwerlich erwartet werden kann, dass sie alle romanischen Sprachen gleich gut beherrscht. Alle Kursteilnehmer verfügen über Lateinkenntnisse, was sie diesbezüglich auch als nützlich ansehen. Oft haben die Studenten sogar zwei Sprachen in einer Sitzung gleichzeitig vorgestellt (z. Bsp.: Italienisch - Spanisch; Spanisch - Latein; Französisch - Italienisch; Englisch - Spanisch; Portugiesisch - Französisch; Katalanisch - Galizisch), wobei die

TeilnehmerInnen Wahlfreiheit haben. Die paarweise Präsentierung der Sprachen verdeutlicht einmal ihren Verwandtschaftsgrad, zum andern bildet sie die erste Stufe für eine Gesamtschau aller romanischen Sprachen.

Zusätzlich zu den oben genannten Miniporträts und den sprachlichen Übungen wurden als Ergänzung zum Unterrichtsprogramm alle Kursteilnehmer angehalten, in häuslicher Arbeit das Themenheft zur Mehrsprachigkeit der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1/2001 durchzuarbeiten.

Die StudentInnen erhielten jeweils im voraus einen vorbereiteten Fragebogen zu den einzelnen Artikeln der hier genannten Zeitschrift, den sie nach der Lektüre zu Hause ausfüllten, der anschließend korrigiert und im Unterricht diskutiert wurde. Ein Grundprinzip unserer Konzeption des mehrsprachigen Unterrichts ist nämlich die Verbindung von Spracherwerb und Sprachbetrachtung auf der Metaebene.

Fach- und institutsübergreifend wird diese Veranstaltung, die seit 1998 mehrmals stattgefunden hat, in Zusammenarbeit mit dem Lehrerbildungszentrum der Universität Saarbrücken durchgeführt. Um eine Brücke zum Fremdsprachenunterricht in der Schule⁷ zu schlagen hat eine Studentin höheren Semesters im Anschluß an unsere Lehrveranstaltung ein Tutorium zur Mehrsprachigkeitsdidaktik gehalten. Es diente der Vorbereitung auf ein betreutes Schulpraktikum und wurde durch das Universitätsprojekt „Anreizstudium“ finanziert.

Eine Mehrsprachigkeitsveranstaltung mit suggestopädischen Elementen hat auch außerhalb der Universität mit Industriellen, die viel geschäftlich in verschiedenen Ländern unterwegs sind und Anfangskenntnisse in verschiedenen romanischen Sprachen anstreben, stattgefunden. Außerdem haben wir im vergangenen Jahr auf dem *Internationalen DGSL⁸ Kongress 2002* einen entsprechenden Kurs als Workshop angeboten.

4.3.1. Schlußfolgerung

In diesem Zusammenhang möchten wir auf den Artikel von Dietmar Fricke eingehen mit dem Titel: *Romanische Mehrsprachigkeit: ein noch fragwürdiger Versuch, die Mehrsprachigkeit in Europa didaktisch auf den Weg zu bringen. Eine Bestandsaufnahme.* (Fricke 1998). In seinem eher skeptischen Beitrag bezüglich der Mehrsprachigkeit beschuldigt er auch die Suggestopädie der „marktschreierische(n) Werbung ... bei (der) ebenso beharrlich wie unüberprüft behauptet wird, man könne in extrem kurzer Zeit eine riesige Anzahl von Wörtern lernen und behalten, ohne je vorher mit der entsprechenden Fremdsprache Kontakt gehabt zu haben“ (Fricke, S. 84). Im Gegensatz zum polemischen Unterton von Fricke geht es in der Suggestopädie gerade darum, den reichen Input in verschiedenen Situationen ühend umzusetzen. Vorliegende empirische Untersuchungen zur Suggestopädie scheint Fricke⁹ nicht zu kennen oder bewußt ignorieren zu wollen. Uns geht es keineswegs um die „riesige Anzahl“ von Wörtern, sondern darum, dass Studierende innerhalb eines Semesters gelernt haben, mit einer Reihe von ihnen zuvor fremden Sprachen in einfachen Situationen kommunikativ umzugehen. Aufgrund unserer langjährigen Erfahrung mit suggestopädischem Unterricht können wir behaupten, dass ohne den methodischen Einsatz der Suggestopädie das oben vorgestellte Ziel kaum erreichbar gewesen wäre. Damit hat sich der Einsatz der Suggestopädie in der Mehrsprachigkeitsdidaktik aus unserer Sicht voll bestätigt. Als ein Indiz für die erfolgreiche Teilnahme am Mehrsprachigkeitskurs sei stellvertretend für andere Leistungen darauf verwiesen, dass die StudentInnen am Ende des Kurses einen

multilingualen Sketch vorgestellt haben, in dem alle romanischen Sprachen vertreten waren. Dieses Endprodukt wurde letztendlich mit Hilfe von Strategien der Suggestopädie erreicht.

4.4. Medien

An Medien haben wir sowohl das Fernsehen als auch das Internet eingesetzt einschließlich eines Medienverbundes zwischen den beiden technischen Trägern, da wir der Meinung sind, dass sich beide Medien schön ergänzen.

Wo tritt nun Mehrsprachigkeit in den genannten Medien auf? Hier einige wenige Beispiele aus der Fülle der multilingualen Programme:

EbS Europe by satellite:

http://europa.eu.int/comm/ebs/index_en.html [29.12.03]. Der Fernseh(nachrichten)dienst der Europäischen Union bietet 11 europäische Sprachen an.

Multilingual TV Broadband-Television:

<http://broadband-television.com/tv/multilingual.html> [24.12.03]: sendet unter anderem in folgenden Sprachen: Arabisch, Englisch, Chinesisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Portugiesisch und in Spanisch.

Les chaînes étrangères:

<http://www.telesatellite.com/chaines/monde/> [24.12.03.]: unter anderem: Deutschland, Frankreich, Italien, Portugal, Rumänien, Spanien.

MSNBC: notizie multilingue, localizzate e distribuite da iLanguage:

<http://msnbc.ilanguage.com/it/tvnews/?topic=tvnews> [24.12.03]. Bietet Zugang zu den TV-Nachrichtentexten u.a. in folgenden Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch.

Es liegt nahe, dass wir in der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor allem solche Medienzeugnisse verwenden, die schon selbst mehrsprachig angelegt sind, seien es nun Sendungen aus dem öffentlichen Fernsehen oder Internetprogramme. Wir haben an anderer Stelle die Vorzüge derartiger Sendungen diskutiert und wollen sie hier kurz anhand der folgenden Aufzählung ins Gedächtnis rufen (Bufe 2004):

Les avantages de ces émissions:

- 1° Elles présentent des échantillons de langue authentique.
- 2° Elles fournissent des émissions d'une grande actualité.
- 3° Elles présentent une offre linguistique "réseautée".
- 3° Elles mettent l'accent sur la langue parlée (sous forme de langue spontanée et langue oralisée).
- 4° Elles présentent une unité naturelle entre la dimension linguistique et la dimension culturelle.
- 5° Les nouvelles technologies constituent d'excellents médiateurs facilitant l'accès au pays cible.
- 6° Elles présentent un contexte conférant un sens aux différentes émissions.
- 7° Elles favorisent la compréhension audiovisuelle.
- 8° Les rapports entre le code iconique et le code verbal variant d'une langue à une autre (voir l'arbitraire du signe linguistique), constituent un réservoir pour les différents modes de verbalisation des réalités extra-linguistiques.

- 9° Les médias fournissent des traductions/transpositions professionnelles du type journalistique.
- 10° La manipulation de la technologie médiatique permet l'élaboration d'un matériel pédagogique dérivé, marqué par une grande diversité et richesse.
- 11° Enfin, les médias multilingues conduisent à un renforcement mutuel de la compétence linguistique et de la compétence médiatique.

Wir können also davon ausgehen, dass der gezielte Einsatz multilingualer Medien eine solide Grundlage für die Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellt. Im Folgenden wollen wir uns Gedanken darüber machen, *auf welche Art und Weise* dies in die Wirklichkeit umgesetzt werden kann.

Zunächst einige grundsätzliche Überlegungen: Welchen Bedingungen unterliegen mehrsprachige Sendungen? Was verlangen sie vom Zuschauer/Lerner? Wie viele Sprachen, in welcher Reihenfolge soll er sie lernen? Wir möchten zur Mehrsprachigkeit in den Medien einige grundsätzliche Bemerkungen machen, um daran anschließend schwerpunktmäßig folgende Frage zu diskutieren: Wie lassen sich mediengestützte Verfahren mit interaktiven suggestopädischen Strategien im mehrsprachlichen Unterricht verbinden? Soll man etwa für eine scharfe Trennung der beiden Methoden plädieren, was die Vermutung nahe legt, dass beide Methoden inkompatibel sind? Hinter dieser Frage steht das Problem der Integration der Medien generell. Ein rein mediengestützter Unterricht scheint uns ebensowenig sinnvoll wie ein rein interaktiver Präsenzunterricht. Beide Verfahren weisen - isoliert gebraucht - bestimmte Defizite auf. Die an der Saarbrücker Romanistik angesiedelten Kurse zum gesprochenen Französisch sind durchweg fernsehgestützt ausgerichtet, was den Vorteil einer curricularen Kohärenz bietet. Sie selbst sind aber in eine Reihe weiterer ergänzender Kurse eingebettet, die den allgemeinen fremdsprachlich-didaktischen Kontext bieten. Hinsichtlich des Medieneinsatzes war das Fernsehen bislang das Leitmedium. Beim bisher praktizierten Mehrsprachigkeitsunterricht hingegen spielte vor allem die Suggestopädie die Hauptrolle. Das „Eindringen“ der neuen Medien wirkte zunächst als Fremdkörper, da die Studierenden sich bereits als *personnes ressource* in der Gruppe formiert hatten. Anders formuliert: es standen eine persönlich geprägte *In-group* einer anonymen medialen *Out-group* gegenüber.

Zu den medialen Bedingungen: Die Präsenz der Sprachen bei den einzelnen Sendern sowie auch im Internet ist ständig im Steigen begriffen. Wie soll der Lerner, der gleichzeitig Zuschauer ist, damit umgehen? Wird er nicht geradezu von diesem Angebot überflutet? Bislang war es in erster Linie die Aufgabe der Schule, die Fremdsprachen zu vermitteln. Durch das angesprochene multilinguale Medienangebot scheint sich die Situation in der Weise radikal geändert zu haben, dass eine Konkurrenzsituation zwischen dem institutionell-schulischen und dem medialen Zugriff entstanden ist. Dies allein schon dadurch, dass eine einzelne Schule bei weitem nicht so zahlreiche (Fremd)sprachen anbieten kann wie die neuen Medien. Nun gab es ja schon immer schulnahe Angebote der Medien, z.B. im Schulfernsehen, das sogenannte Sprachlehrfilme ausstrahlt, die in der Regel eine geringe Einschaltquote haben, aber immerhin einen Brückenschlag zwischen den beiden genannten Polen darstellen. Kann aber das Schulfernsehen selbst nicht gerade als Beweis dafür angesehen werden, dass die Kluft zwischen schulischem Erwerb und Medieneinsatz nach wie vor kaum überbrückbar erscheint?

Dieses Sprachenmonopol scheint aber dem Schulfernsehen insofern zu entgleiten, da wie gesagt sich das Sprachenangebot in den Medien wesentlich erweitert hat. Im Übrigen bieten

moderne Sendeanstalten wie ARTE¹⁰ oder TV5¹¹ über das Internet entsprechende pädagogische „Beiprogramme“ an. Bei den neuen Medien muss man zunächst einmal zwischen zwei Typen von Mehrsprachigkeit unterscheiden: einmal als Angebot im Sinne des verwendeten Kommunikationsmittels der beteiligten Akteure, zum andern als Zugangssprache um - etwa im Internet - bestimmte Programme in der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache aufrufen zu können. Im letzten Fall handelt es sich eher um eine technische Hilfssprache. Uns interessiert natürlich in diesem Zusammenhang vor allem die Mehrsprachigkeit der beteiligten Akteure in den Medien.

Wir haben an anderer Stelle zwei Beispiele - einmal ARTE (Bufe 2002), zum andern EURONEWS (Bufe 2004) - als mediale Quellen für den mehrsprachlichen Fremdspracherwerb vorgestellt und diskutiert. Im folgenden soll hier nicht auf einzelne Punkte eingegangen werden, sondern anhand der beiden genannten Beispiele die Frage nach ihrer medialen Spezifität im Hinblick auf den interaktiven Präsenzunterricht gestellt werden.

Hierunter verstehen wir die Art und Weise, wie eine Medienanstalt ihr Sprachenangebot konzipiert und welche formale Gestaltung es ihr gibt, damit der Zugang im Sinne eines hohen Maßes an Zuschauer- und damit auch an Lernerfreundlichkeit erreicht werden kann. Dies soll nicht in allgemeiner Weise erfolgen, sondern an zwei konkreten Beispielen. Die bisher herausgearbeiteten Aspekte wie z.B. die verschiedenen Sprachtransfers¹² bei ARTE oder die über einen einfachen Klick abzurufenden Nachrichten der EURONEWS in sieben Sprachen erfordern vom Lerner unterschiedliche Umgangsformen mit dem Medium. Zu diesem Zweck möchten wir hier ein dreisprachiges Beispiel von ARTE mit der Mehrsprachigkeit bei EURONEWS vergleichen:

4.4.1 Beispiel ARTE

Das nachfolgende Schema stellt eine Transkription der *Voice over* – Passagen aus der ARTE-Sendung über *Vasco da Gama* vom 17.3.2001 dar (aus Bufe 2002, S.120).

SCHEMA 1

- | | |
|----|---|
| 1. | P: <i>A tradição oral aqui em Angola como aliás em toda a Africa é muito importante. ... normalmente ...</i> |
| 2. | D: Die mündliche Überlieferung ist in Angola sehr wichtig wie überall in Afrika . |
| 3. | F: Comme dans toute l'Afrique la transmission orale joue un très grand rôle en Angola. (...) |
| 4. | D: Menschen, die ihr Wissen über eine lange, ungebrochene Kette von Generationen von Älteren übermittelt bekamen. |
| 5. | F: Et ces rares personnes ont reçu ce savoir des anciens au terme d'une chaîne ininterrompue. |
| 6. | P: <i>... dessa longa, longo conhecimento. (...)</i> |
| 7. | P: <i>Falámos com um historiador do village, da aldeia. Este historiador é mui- é muito importante que compreendam, é ele que guarda todo o conhecimento ...</i> |

SCHEMA 1 (cont.)

8. D: Wir haben mit dem Geschichtenerzähler dieses Dorfes gesprochen. Er ist eine lebende Bibliothek, der Bewahrer allen Wissens. (...)
9. F: Nous avons parlé avec le conteur de ce village. C'est une véritable encyclopédie vivante. Il est dépositaire de tout le savoir de la tradition orale.
10. D: Das passierte etwa 200 oder 300 Jahre vor der Ankunft der Portugiesen.
11. F: Ce sont des événements très anciens qui remontent peut-être à deux ou trois cents ans avant l'arrivée des Portugais.
12. P: ... *longos, muito longos anos antes tal- talvez mesmo 200, 300 anos antes de os Portugueses terem chegado.* (...)
13. P: *Ha uma relação muito estreita, muito forte, muito grande com Oceano Atlantico porque os Africanos ...*
14. D: Die Kongolesen und die Afrikaner haben eine sehr starke Beziehung zum Atlantischen Ozean .
15. F: Les Congolais et les Angolais entretiennent une relation très forte avec l'Océan Atlantique .
16. D: Als die ersten Segelschiffe hier ankamen, glaubten die Menschen, daß die Ahnen zurückkehren würden. Und die konnten doch nur Gutes bringen.
17. F: Lorsque les premières caravelles arrivèrent, les gens crurent au retour des ancêtres. Or ceux-ci ne pouvaient apporter que de bonnes choses.
18. P: ... *os antepassados quando vêm, só trazem coisas boas.*
19. P: *Os Congolese depois de sairem dessa surpresa ...*
20. D: Nachdem die Kongolesen den Schock überwunden hatten, den die Begegnung mit den Portugiesen ausgelöst hatte (...).
21. F: Lorsque les Congolais eurent surmonté le choc de la rencontre avec les Portugais (...).
22. P: ... *há feiras e em cada dia as populações se dirigem para uma e outra feira para comerciar, mas além disso são povos que recebem outros povos que vêm do centro da Africa.* (...)
23. D: Zwar trafen da zwei völlig unterschiedliche Völker zusammen, doch was den Handel betraf, hatten sie eine Sprache. Man verstand sich.
24. F: C'était bien sûr la rencontre de deux peuples très différents, mais le commerce était leur langage commun. Ils se comprenaient.
25. P: *Porque duas sociedades distintas, não conhecendo a língua, mas tinham uma unica linguagem que é a mesma linguagem, a linguagem do comércio.*

Hier fällt zunächst der paradigmatische Charakter der Anordnung der drei Sprachen auf, wobei eigentlich nur jeweils zwei in ihrem natürlichen medialen Kontext anzutreffen sind, entweder P(ortugiesisch) und F(ranzösisch) oder P und D(Deutsch). Die trilinguale Präsentation wurde einmal aus der Kabelsendung ARTE Deutschland (P+D) und der Sendung über den Äther von ARTE Frankreich (P+F) aufgezeichnet. Das hier vorgestellte Beispiel mit *Voice over* zeigt,

dass sich die Anordnung ganz wesentlich von einem rein didaktischen Text - etwa einem mehrsprachigen Text aus der klassischen Didaktik, unterscheidet. Einfach dadurch, dass die aufgeführten drei Sprachen unterschiedlich hörbar sind, insofern als die Version in der Übersetzungssprache stets im Vordergrund steht. Im Unterschied zu mehrsprachigen Textbeispielen der Lehrbücher, die des Öfteren von konstruierten Beispielen ausgehen, stehen die einzelnen Sprachen in dem Medium im engen Zusammenhang eines Ereignisses, einer Nachricht. Mit der Nutzung von Medientexten kann das methodische Inventar des Sprachunterrichts bereichert werden. Durch die paradigmatische Anordnung stellt sich auch die Frage der Lesestrategien: welche Rangordnung der Sprachen soll gelten? Steht die Zielsprache am Anfang, wobei die beiden Zuordnungssprachen lediglich die Bestätigung dafür liefern, ob und inwieweit die entsprechende Passage verstanden worden ist oder soll von der Muttersprache ausgegangen werden, was das Verständnis erleichtert? Die multilinguale Partitur stellt neue Anforderungen an die Lesekompetenz, für die eigens neue Techniken bereitgestellt werden müssen: zwei Sprachen sollen gleichzeitig lesend wahrgenommen werden. Hierbei darf vermutet werden, dass das gleichzeitige lesende Überblicken von verwandten Sprachen mit einem höheren Ähnlichkeitsgrad leichter zu bewerkstelligen ist als z.B. das gleichzeitige Lesen der wenig verwandten germanischen Muttersprache und der romanischen Zielsprache. Im übrigen haben wir hier einen methodischen Berührungspunkt mit der Suggestopädie, wo beim ersten Lernkonzert zusätzlich zur Zielsprache auch die Muttersprache mitgelesen wird. Allerdings haben wir hier eine horizontale Anordnung, also ein Nebeneinander der beiden Sprachen. Eine empirische Untersuchung, ob eine horizontale oder vertikale Anordnung besser geeignet ist, die Mehrsprachigkeit wahrzunehmen, wäre willkommen.

Die paradigmatische Anordnung der Einzelsätze erinnert aber auch stark an Phasen der Sprachdidaktik, die inzwischen als weitgehend überwunden gelten. Durch das Aufeinandertreffen von mediengenerierten und schulischen Verfahren kann es zu einem Normenkonflikt in der Unterrichtsmethodik kommen, wobei früher übliche Verfahren erneut an Bedeutung gewinnen, insofern als sie einen neuen Stellenwert bekommen.

4.4.2. EURONEWS

Im Unterschied zu ARTE stellt sich EURONEWS eher als eine Art „Multimediapaket“ besonderer Art dar: Die Nachrichten können sowohl als Video, als Tonprodukt oder auch als Text abgerufen werden. Bei ARTE hingegen begegnen uns unabhängig von der Art des Sprachtransfers eher lineare Strukturen. Worin besteht nun der Unterschied im Umgang mit den beiden Medien? Am Beispiel *Vasco da Gama* konnten wir zeigen, dass das audiovisuelle Dokument - zumindest aus der Rezeptionsperspektive - erst *post hoc*, d.h. nach der Transkription der *Voice over*-Passagen als einheitlicher Text vorliegt. Bei EURONEWS hingegen werden die einzelnen Nachrichten in kurzen mehrsprachigen Textmodulen direkt im Internet angeboten¹³. Im Falle von ARTE kann die etappenweise Präsentation der Information eher als *prozessorientiert*, im Falle von EURONEWS mehr als *produktorientiert* bezeichnet werden. Beim suggestopädischen Verfahren liegt der Text bereits als Fertigprodukt vor. Es besteht folglich eine größere Nähe zwischen der Suggestopädie und dem Medium EURONEWS, wo eindeutig der Text als Fertigprodukt im Vordergrund steht. Eine weitere Parallele zur Suggestopädie kann darin gesehen werden, dass im Falle von EURONEWS der Text mit und ohne *support sonore* abgerufen werden kann (vgl. die Technik des *Realvideos*).

Bekanntlich wird der suggestopädische Text mit Musikunterlegung präsentiert. In diesem Zusammenhang ist auf den *fond sonore* der Kurzvideos bei EURONEWS hinzuweisen¹⁴. Von dieser Warte aus gesehen ist der Einsatz von EURONEWS-Dokumenten ARTE eindeutig überlegen, insofern als der Text im letzten Fall erst einmal mühsam erstellt werden muss.

Ein weiterer Unterschied zwischen ARTE und EURONEWS besteht darin, dass sich ersteres mehr auf der Ebene bilingual, trilingual bewegt, während letzteres sich eindeutig multilingual präsentiert. Von dieser Warte aus gesehen kommt ARTE der Suggestopädie näher, die ausschließlich mit zweisprachigen Textvorlagen arbeitet. Natürlich ist ein bilinguales Vorgehen auch grundsätzlich als Vorstufe zur multilingualen Textbetrachtung bei EURONEWS möglich. Übrigens muss von der Schwierigkeit her gesehen eine bilinguale Arbeitsweise nicht unbedingt leichter für den Lerner sein, da ein Mehr an Sprachen auch ein Mehr an wechselseitigen Erklärungen bereitstellt, was eine Erleichterung für den Lerner bedeuten kann, obwohl die zu verarbeitende Datenmenge in diesem Fall größer ist.

Zur Komplexität von EURONEWS hier das von uns (BUFE 2004) präsentierte Schema, wobei einmal zwischen den Empfangsmöglichkeiten TV und Internet und zum andern zwischen den jeweils unterschiedlichen methodischen Umgangsformen unterschieden wird:

SCHEMA 2: EURONEWS

Critères	Médias		Méthodologie	
	TV – video analogique	Internet - vidéo numérique	TV: téléviseur	Internet: ordinateur
support visuel	Bonne définition de l'image	définition de l'image médiocre	Exploitation de l'image	fonction "rappel" de la vidéo numérique
	image grand format	image petit format	compréhension audio-visuelle globale	compréhension audiovisuelle globale et détaillée
	ordre linéaire des images	rupture du linéaire coprésence des images	lecture successive des images	lecture intermittente des images
support textuel	occasionnel	partie intégrante	exploitation des sous-titres ¹⁵	autonomie relative du support écrit
support sonore	langues séparées	co-présence des langues	multilinguisme par montage	Multilinguisme par clic
types d'archives	enregistrement sur magnétoscope	Téléchargement (limité au texte + photos)	Création de matériaux pédagogiques: la vidéo analogique	Création de matériaux pédagogiques: la vidéo numérique
dimensions pédagogiques			pédagogie événementielle	"post-traitement" pédagogique

Zum Verständnis dieses Schemas sei hier festgehalten, dass EURONEWS sowohl als Fernsehsendung als auch über das Internet als *Realvideo* abgerufen werden kann. Die Sendungen in mehreren Sprachen müssen im Falle des Fernsehens recht aufwendig als Montage der einzelnen Nationalsender zusammengestellt werden, im Internet hingegen genügt ein Klick, um von einer Sprache zu einer anderen zu gelangen.

Hier interessiert uns besonders der Medienverbund: TV + Internet. Der Einsatz unterschiedlicher Medien bedingt unterschiedliche didaktische Einsatzmöglichkeiten und damit unterschiedliche Lernformen. Das Fernsehen spricht eher die Gruppe, das Internet vor allem die Einzelperson an. Vom möglichen Einsatz des Beamers in beiden Fällen möchten wir hier einmal absehen. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Medien scheint uns darin zu liegen, dass der TV-Text eher als Endprodukt gesehen werden muss, das Internetdokument sich nicht nur in unterschiedlicher medialer Form präsentiert, sondern selbst auch mit Hilfe des Computers verändert werden kann. In diesem positiv manipulatorischen Charakter (siehe den Punkt "post-traitement") sehen wir einen großen Vorteil des Internets gegenüber dem klassischen Fernsehen.

Während sich bei ARTE die Sprachenauswahl im Falle des trilingualen Zugriffs technisch recht aufwendig gestaltet, ist der Wechsel von einer zur anderen Sprache bei EURONEWS im Falle des Internets ein Kinderspiel: mit Hilfe eines einfachen Klicks kann man nicht nur die Sprachen selbst wechseln, sondern auch die Modalitäten ihrer medialen Präsentation verändern. Der damit einhergehende Wechsel der unterschiedlichen Sinnesmodalitäten wie z.B. der Übergang vom Visuellen zum Auditiven kann die spezifischen Dominanzen der Sinnesmodalitäten unterschiedlicher Lerner gezielt ansprechen.

4.4.3 Vergleich der beiden Medien: Schlussfolgerung

Fassen wir die Hauptunterschiede der genannten Medien hinsichtlich der Mehrsprachigkeit kurz in folgendem Schema zusammen:

SCHEMA 3

Medien	ARTE	EURONEWS
Sprachenangebot	bilingual	multilingual
Technik	Zweikanalton	Digitalfernsehen/Internet
Methode	Sprachtransfers	„Multimedialer“ Ansatz
Kultur	mittlere bis hohe Kultur	mittlere Kultur

Die Frage, ob Mehrsprachigkeit eher über ARTE oder eher über EURONEWS abgerufen werden soll, hängt von verschiedenen Faktoren ab: einmal natürlich von der inhaltlichen Dimension, d.h. dem Interesse für eine bestimmte Sendung, den technischen Voraussetzungen, ob man nun über ein Digitalfernsehen verfügt - nur dann kann man EURONEWS im Heimatland auch in anderen Sprachen als in der Landessprache empfangen; ferner hängt es davon ab, ob man eine Vorrichtung zum Empfang von Sendungen im Zweikanalton besitzt. ARTE eignet sich grundsätzlich für bilinguales Arbeiten, vor allem im deutsch-französischen Bereich, EURONEWS hingegen für echtes multilinguales Arbeiten, wobei die Verfügbarkeit der einzelnen Sprachen in

der Regel leichter zu bewerkstelligen ist. Schließlich darf der kulturelle Aspekt nicht unterschlagen werden: Naturgemäß spielt beim europäischen Kulturkanal die *culture cultivée* eine größere Rolle als bei EURONEWS, wo vor allem die *culture moyenne* im Sinne von Wolton¹⁶ im Vordergrund steht.

5. Bilanz

Als Fazit möchten wir festhalten, dass die gleichzeitige Benutzung von aufbereiteten suggestopädischen Materialien und Dokumenten aus den neuen Medien einen reichen und abwechslungsreichen Input liefert, der die Materialbasis für die Mehrsprachigkeitsdidaktik sicherstellt. Durch die Suggestopädie kann in erster Linie die sprachliche Interaktion trainiert werden. Dem Medieneinsatz kommt naturgemäß die Funktion der Schulung von Mehrsprachigkeit im Bereich der Sprachrezeption zu. Das Heranziehen der Medien liefert also den sprachlich-kulturellen Input für die anschließende *exploitation didactique*. Hier stehen wir aber vor einer Schwierigkeit: Während die suggestopädischen Texte im Anfangsunterricht einen recht einfachen Charakter haben, sprachlich nicht allzu anspruchsvoll sind, sind die mehrsprachigen Sprachangebote in den Medien im allgemeinen auf einem wesentlich höheren Sprachniveau angesiedelt. Die Schwierigkeit kann durch folgende Lernprogression gelöst werden:

- 1° *suggestopädische Phase*: Erstkontakt mit den neuen Sprachen anhand kurzer Textbeispiele sowie elementarer Begegnungsszenen einschließlich der Metaebene (etwas über die Geschichte der Sprache erfahren): erste Semesterhälfte
- 2° *mediale Phase*: Vorstellung von Auszügen aus multilingualen Sendungen, einschließlich der Metaebene (etwas über die Sendetypen erfahren): zweite Semesterhälfte

Aufgrund der genannten Schwierigkeiten kann das mediale Angebot also nicht am Anfang des Kurses stehen. Es sollte vielmehr ein Sockel - annäherungsweise vergleichbar mit dem *waystage* - vorhanden sein, um den Zugang überhaupt zu ermöglichen. Es sei denn, man trifft in den Medien eine Auswahl von synoptischen Kurztexen aus mehreren Sprachen, um daran im Sinne eines Puzzles Verstehenstechniken auszuprobieren. Hierfür eignen sich sehr schön die in Einzelmodule aufgeteilten Kurznachrichten von EURONEWS. Da es uns aber primär um Spracherwerb und nicht um linguistische Analyse von Einzelbeispielen geht, möchten wir den ersten Weg vorziehen. Insofern kommt der Suggestopädie die Aufgabe zu, eine elementare Sprachkompetenz grundzulegen. Wir bezeichnen sie als *Eingangskompetenz*. Um den Bruch zwischen der *didaktischen* Phase (Suggestopädie) und der *authentischen* Phase (Medieneinsatz) zu erleichtern, möchten wir vorschlagen, *exemplarisch* kurze Medienbeispiele schon auf der Stufe der Eingangskompetenz einzustreuen. In der Tat stieß die Vorstellung der multilingualen Medienpartitur bei den Sprachanfängern keineswegs auf Ablehnung, sondern weckte geradezu ihre Neugierde. Die Kombination des Einsatzes suggestopädisch aufbereiteter Lernmaterialien einerseits mit Medientexten andererseits bietet den Vorteil, dass der Lerner nicht überfordert wird. Voraussetzung muss ein ausreichendes zeitliches Budget sein, das wir mit vier Semesterwochenstunden veranschlagen möchten. Das traditionelle Schema: Präsentation – Übung – Kontrolle anhand ein und derselben Textbasis erfährt bei unserem Ansatz eine Veränderung: Alternierung von Textphasen und Medienphasen, vor allem im fortgeschrittenen Unterricht. Die Bereitstellung authentischer medialer Kurztexen kann als Lernverstärkung von suggestopädisch erworbenen Kenntnissen fungieren, vor allem dann, wenn eine inhaltliche Abstimmung der

beiden *supports* angestrebt wird. Hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten lässt sich grundsätzlich sagen, dass sich der Einsatz suggestopädischer Texte sicherlich besser für die Schulung der Sprechfertigkeit, die Verwendung von Medientexten besser für das Hörtraining eignet. Insofern besteht eine Komplementarität zwischen den beiden *supports*. Zur Wahrung einer Kontinuität zwischen beiden Polen möchten wir nun den oben angesprochenen Punkt aufgreifen und fragen, ob sich die Suggestopädie als Methode für beide Ansätze eignet. Als ersten Einwand könnte man anführen, dass die Medientexte in Form von (Nachrichten)Videos in der Regel schon mit einer bestimmten Musik unterlegt sind, die im Allgemeinen von der für Suggestopädie typischen klassischen Musik abweicht. Hier kann aber das Internet Hilfestellung leisten. Im Falle von EURONEWS z.B. lässt sich der Text leicht aus dem Medienverbund isolieren und mit einem entsprechenden neuen *support musical* verbinden. Suggestopädisches Arbeiten wird hier dadurch ermöglicht, dass das audiovisuelle Original entsprechend verändert, besser: aufbereitet wird. An diesem Beispiel wird aber auch deutlich, dass es sich um ein bestimmtes didaktisches Konstrukt handelt, das möglicherweise weder der Suggestopädie noch dem Medientext selbst voll gerecht wird. Die Kontinuität zwischen den beiden Bereichen – Texte und Technologien – wäre also nicht so sehr im Methodischen als vielmehr im Inhaltlichen zu sehen: in beiden Fällen geht es um mehrsprachige Textvorlagen, die didaktisch entschlüsselt werden wollen. Dies gilt für das Grundsätzliche.

Jedoch sind wir nicht abgeneigt, Aspekte der Suggestopädie wie z.B. bestimmte Lesetechniken, Entspannungsphasen oder musik-unterlegtes Vokabeltraining in beiden Bereichen zu nutzen. In diesem Zusammenhang können wir also durchaus von einer suggestopädischen Klammerfunktion der beiden Ansätze sprechen.

Das folgende Schema soll die Unterschiede zwischen der Suggestopädie und den neuen Medien verdeutlichen:

SCHEMA 4

Didaktische Aspekte	Alternative Lehrmethode	MEDIEN	
		ARTE	EURONEWS
	Suggestopädie	ARTE	EURONEWS
Ziele	zielsprachenorientiert	vielsprachenorientiert	
Eingangsstufe	X		
Aufbaustufe		X	X
Sprachenvielfalt	bilingual	bilingual / trilingual	multilingual
Sprachrezeption	X	X	X
Sprachproduktion	X	(X)	(X)
Textpräsentation	Zwei Lernkonzerte	Transkription der Einzelsätze	Ausdrucken der Textmodule
Musik	obligatorisch	fakultativ	fakultativ
Entspannungsphase	immersionsartig	konzentriert	konzentriert
Verarbeitungsphase	spielerisch/kreativ/ erschließend/anwendungs- orientiert	erschließend/komparatistisch- verknüpfend/wahrnehmungs- orientiert	

Darüber hinaus sind wir der Meinung, dass die Suggestopädie in einer nicht unerheblichen Weise zu einer Humanisierung der Technik beitragen kann. Ferner kann die Koordinierung der suggestopädischen Methode als *humanistic approach* mit Verfahren neuerer Technologien jene Synergieeffekte produzieren, die von einer einzelnen Methode allein nicht erwartet werden können. Dass wir hier eine unorthodoxe Position vertreten, ist uns voll bewusst. Der Begründer der Suggestopädie, Professor Georgi Lozanov, würde der von uns vertretenen Art eines „Medienverbunds“ eher skeptisch gegenüberstehen. *Autres temps, autres moeurs!*

Abschließend möchten wir darauf hinweisen, dass der Kurs zur Mehrsprachigkeit großen Anklang gefunden hat. Dies ist umso erstaunlicher, als es sich nicht um eine obligatorische Lehrveranstaltung des romanistischen Curriculums handelt. Wir halten den Kurs für umso wichtiger, als ihm im Bereich der romanischen Sprachen, die ansonsten wenig Kontakte untereinander pflegen, eine integrierende Funktion zukommt. Ausgehend von den positiven Erfahrungen möchten wir der Hoffnung Ausdruck geben, dass die begeisterten Lehrerstudenten der Mehrsprachigkeitsdidaktik später auch in der Schule einen ihr gebührenden Platz verschaffen werden.

Notas

¹ Zitiert nach Bourel (1995: 59).

² Marques (2003: 129)

³ Zum Grundsätzlichen der Mehrsprachigkeitsdidaktik siehe Meißner (2002).

⁴ Dieser Ausdruck ist keineswegs mit dem Fernstudium zu verwechseln. Er besagt lediglich, dass die benutzten Lehrstoffe mit Hilfe der Medien aus der Distanz in den Unterricht selbst gebracht werden können.

⁵ Zur suggestopädischen Methode bei Erwachsenen siehe Bufe (1999).

⁶ a) Superlearning Einführungskurse, Bremen: PLS. Costa-Zahn, Jetta M. (1985): *Vamos con el clown*; Ferreboeuf, Martine (1985): *Suivons le clown*; França de Azevedo, Marcilene (1993): *Vamos com o palhaço*; Kelly, Natalie (1994): *Follow That Clown, Please*; Linoli, Anna M. (1985): *Andando con il clown*.

b) Weitere suggestopädische Materialien: Gateva, Evelynna, Lozanov, Gheorghii K. (1978): *L'Italiano*. Sofia: Istituto Scientifico di Suggestologia; Heigl, Peter R. (1984): *Lingua Latina Viva*. Der lebendige Lateinkurs zur Allgemeinbildung. Bremen: PLS; Hoehn, Corinne (1995): *Temps de saison*. Bruxelles: Didier Hatier.

c) Kauderwelsch Reihe, Bielefeld: Peter Rump: Diestelmeier, Katharina (1996): *Galizisch Wort für Wort* (Band 103); Kalmbach, Gabriele (⁶1997): *Französisch Wort für Wort* (Band 40); Ottinger, Jürg (⁶1996): *Portugiesisch Wort für Wort* (Band 11); Radatz, Hans-Ingo (³1999): *Katalanisch Wort für Wort* (Band 72); Salzer, Jürgen (⁴2001): *Rumänisch Wort für Wort* (Band 52); Som, O'Neil V. (⁹1998): *Spanisch Wort für Wort* (Band 16); Strieder, Ela (⁹1998): *Italienisch Wort für Wort* (Band 22).

d) Latorre, Roser (1979): *Primer Curso de Catalán*. Barcelona: Editorial Barcino.

⁷ Zur Verbindung der Suggestopädie mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Schule und Hochschule siehe Bufe, Waltraud (2004).

⁸ Deutsche Gesellschaft für suggestopädisches Lehren und Lernen.

⁹ Z.B. Baur, Ruprecht (1991): *Superlearning und Suggestopädie, Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven*. München: Langenscheidt; Schiffler, Ludger (1989): *Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft. Einführung und Weiterentwicklung für Schule und Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.

¹⁰ Siehe hierzu: <http://www.arte-scope.com/intro.cfm?rub=1001>.

¹¹ Vgl. hierzu *Apprendre et enseigner avec TV5* (1999): TV5 Europe / Afrique / Asie / Orient; 19, rue Cognacq-Jay, F-75341 Paris cédex 07.

¹² Zu diesem Begriff vgl. Hahn (1997).

¹³ Zur Situation im Fernsehen siehe unten.

¹⁴ Dass es sich hierbei natürlich nicht um den Typ von Musik handelt wie sie in der Suggestopädie üblich ist, ist uns bekannt. Allerdings müsste der *fond sonore* genauer untersucht werden; vgl. auch weiter unten!

¹⁵ Bei ARTE häufig, weniger bei EURONEWS.

¹⁶ Zur didaktischen Nutzung der Woltonischen Kategorien vgl. Bufe (2002).

Bibliographische Referenzen

- AAC-Tourist (o.D.): Zürich: Philips AG [Project manager: H.W.Hunziker].
- Abel, Fritz (1971): Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts. *Die Neueren Sprachen* 70, 355-359.
- Banniard, Michel (1997): *Du latin aux langues romanes*. Paris: Nathan.
- Blanche-Benveniste, Claire et al. (1997): EuRom4, Méthode d'enseignement simultané de langues romanes. Firenze. La Nuova Italia Editrice, Scandicci.
- Bourel, Dominique (1995): *Muttersprache und Fremdsprache*. In: Deutsch-Französisches Jugendwerk.
- Bufe, Waltraud (2004): Der Beitrag der Suggestopädie zur Mehrsprachigkeitsdidaktik anhand der romanischen Sprachen: ein Erfahrungsbericht (im Druck).
- Bufe, Waltraud (1999): Praktische Erfahrungen mit suggestopädischem Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52, 79-89.
- Bufe, Wolfgang (2004): Didactique du plurilinguisme: de la télévision à Internet (im Druck).
- Bufe, Wolfgang (2002): Von der Mehrsprachigkeit bei ARTE zum mehrsprachigen Individuum. Anhand von Beispielen aus dem Deutschen, Französischen, Italienischen und Portugiesischen. *Französisch heute* 33, 106-126. Eine französische Version findet sich in Bufe/Giessen (2003: 35-66).
- Bufe, Wolfgang (2000): De la médiation technologique à l'apprentissage interculturel des langues étrangères. *Études de Linguistique Appliquée (éla)*, n°117, 73-95.
- Bufe, Wolfgang, Giessen, Hans (2003): *Des langues et des médias: une introduction*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène Louise (1992): Projet européen GALATEA : pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes. *Etudes hispaniques* 22, 41-45.
- Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* (1/2001): „Sprachenüber-greifend Unterrichten“.
- Dicionário 6 Línguas: Português, Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Italiano* (1995). Porto: Porto Editora.
- Fricke, Dietmar (1998): *Romanische Mehrsprachigkeit: ein noch fragwürdiger Versuch, die Mehrsprachigkeit in Europa didaktisch auf den Weg zu bringen. Eine Bestandsaufnahme*. In: Meißner-Reinfried (1998), 81-92.
- Görlach, Manfred (Hg.) (1982, ¹⁷2001): *Wilhelm Busch: Max und Moritz polyglott*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Görlach, Manfred (Hg.) (1994): *Wilhelm Busch Max und Moritz in romanischen Sprachen*. Essen: Die Blaue Eule.
- Göttsche, Katja, da Silva, Elke, Klein, Horst G., Stegmann, Tilbert D. (2003): *EuroComRom - Os sete passadores: Saber ler todas as línguas românicas já!* Aachen: Shaker.
- Hahn, Oliver (1997): *ARTE - Der Europäische Kulturkanal: Eine Fernsehsprache in vielen Sprachen*. München: R. Fischer.
- Kischel, Gerhard (2002): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G., Stegmann, Tilbert, D. (2000): *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Mader, Michael (2000): *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler: der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Marques, Maria Emília Ricardo (2003): Travail, cultures, langages en formation ouverte et à distance. In: Bufe/Giessen (2003: 119-132).
- Meißner, Franz-Joseph (2002): La didactique du plurilinguisme et l'enseignement du français en Allemagne. Où en sommes nous? *Französisch heute* 33 1, 8-21.
- Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Eds) (1998): *Mehr-sprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Müller, Klaus (1995): *Slawisches im deutschen Wortschatz: (bei Rücksicht auf Wörter aus den finnougriechen wie baltischen Sprachen); Lehn- und Fremdwörter aus einem Jahrtausend*. Berlin: Volk und Wissen.
- Oehler, Heinz et al. (1971): *Grundwortschatz Deutsch in sechs Sprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Englisch, Russisch*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Sörensen, Ilse (1995): *Englisch im deutschen Wortschatz. Lehn und Fremdwörter in der Umgangssprache*. Berlin: Volk und Wissen.
- Stoye, Sabine (2000): *Eurocomprehension: Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*. Aachen: Shaker Verlag.
- Telling, Rudolf (1995): *Französisch im deutschen Wortschatz. Lehn- und Fremdwörter aus acht Jahrhunderten*. Berlin: Volk und Wissen.
- Walter, Henriette (1994): *L'aventure des langues en Occident*. Paris : Laffont.
- Walter, Henriette (1997): *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris: Laffont.
- Wendt, Heinz F. (1961, 1988): *Das Fischer Lexikon Sprachen*. Frankfurt: Fischer.
- Wittstock, Otto (1995): Latein und Griechisch im deutschen Wortschatz. Lehn- und Fremdwörter altsprachlicher Herkunft. Berlin: Volk und Wissen.