Gerhard von der Handt

Neue Medien für das Sprachenlernen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Juli 2003

Gerhard von der Handt, Neue Medien für das Sprachenlernen. Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/handt03_01.pdf
Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Gerhard von der Handt

Neue Medien für das Sprachenlernen

0. Vorbemerkung

Im Folgenden erwartet den Leser keine systematische Einführung in das Thema *Neue Medien für das Sprachenlernen* mit entsprechenden Definitionen und vollständigen Kategorienübersichten.[1] Vielmehr soll der Nutzen (bzw. der „Mehrwert") Neuer Medien für das Fremdsprachenlernen exemplarisch dargestellt werden. Eine der zentralen Botschaften dieses Artikels ist dabei, dass ein solcher Mehrwert im *Lernkontext* beschrieben werden muss. In unserem Fall wird u. a. das Ziel einer allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenz einer besonderen Analyse unterzogen. Aus einer Beschreibung dieses Konstrukts lassen sich in Verbindung mit bestimmten Charakteristiken moderner Informations- und Kommunikationsmedien Lern- und Übungsformen beschreiben, welche hilfreich oder gar unverzichtbar sind.

Der Mehrwert Neuer Medien im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen wird in der einschlägigen Literatur im Zusammenhang mit konstruktivistischen Lerntheorien formuliert.[2] Oft handelt es sich dabei um allgemeine Bestimmungen. Dieser Beitrag versucht, darüber hinaus konkrete Hinweise für „konstruktivistisches" Sprachenlernen mit Hilfe der Neuen Medien zu geben, wobei sich die Stringenz der Verfahren auch unter weitgehendem Verzicht auf die gängige konstruktivistische Terminologie ergibt. Wichtige Bezüge bestehen zu den gesellschaftlichen (Notwendigkeit des lebenslangen Lernens) und individuellen (Motivation, Motive) Rahmenbedingungen, welche ebenfalls in den genannten Beispielen einen entscheidenden Einfluss auf das Lernsetting haben. Selbstgesteuertes Lernen ist nicht nur eine *allgemeine* lerntheoretische Notwendigkeit, sondern ergibt sich (auch) daraus, dass Verstehensprozesse ein Vorwissen voraussetzen, welches gerade bei Erwachsenen sehr unterschiedlich ist (in der thematischen Spezialisierung und im Umfang; vgl. Solmecke 1993). Da auch die Ziele sehr unterschiedlich sind, sind die Grenzen einer angeleiteten Lerngruppe zur notwendigen Individualisierung schnell erreicht. Der Zugriff auf authentisches Material als Voraussetzung einer solchen Individualisierung ist erst mit den Neuen Medien möglich. Um entsprechende präzise und detaillierte Angaben für das mediale Fremdsprachenlernen machen zu können, sind größere Textstrecken in diesem Beitrag sprach- und sprachlernspezifischen Grundlagen gewidmet, die hoffentlich trotzdem für den „Nichtsprachler" verständlich und interessant sind. Ohne einen solchen fachdidaktischen Bezug wird es aber keinen Fortschritt im medialen Lernen geben.

Dass im Hinblick auf die Versprechungen medialen Lernens inzwischen eine große Ernüchterung eingetreten ist, hängt sicherlich auch damit zusammen, dass die pauschalen Lobpreisungen medialer Vorteile nicht in entsprechende Lernmöglichkeiten umgesetzt werden konnten. Die oft beschworene Motivation durch zappelnde Co-

mics oder alberne Erfolgsrückmeldungen ist für sich alleine kein ausreichender Grund für den Einsatz. Die ebenfalls ins Feld geführten Vorteile „äußerlicher" Lernorganisation (Flexibilität von Ort und Zeit beim Lernen) erscheinen bei näherer Sicht der Dinge ebenfalls als relativ; sie hängen z. B. davon ab, ob man völlig Neues lernt oder Bekanntes auffrischt und auf diesem aufbaut.

Eine gute Mediendidaktik ist deshalb untrennbar immer mit einer guten Fachdidaktik verbunden, ist also immer spezifisch. Deshalb ist ein einfacher Transfer von erfolgreichen Lernpraktiken nicht möglich.

Wie schon gesagt, wurde auf eine Systematisierung von Neuen Medien (ungefähr: interaktive Sprachlernprogramme, Kommunikation und Information über das Internet, Sonderfall: E-Mail) verzichtet. Auch Typologisierungen findet man nur ansatzweise (z. B. als Programmtypen tutorielle Programme, Autoren-Programme, Werkzeugprogramme), diese sind dann im Kontext kurz erläutert. Zu kurz gekommen sind weiterhin die Charakteristiken der Neuen Medien wie Interaktivität, Multimedialität und Hypermedialität (die sehr wichtige Kooperativität wird sowieso meist vergessen – dabei ist mediales Lernen keineswegs notwendigerweise mit un-sozialem Lernen identisch).[3] Überhaupt nicht erwähnt wurde das Online-(Sprachen-)Lernen, das – wenn seine Vorteile sich in erster Linie aus der „äußerlichen Lernorganisation" ableiten („just-in-time") – für die hier geführte Diskussion uninteressant ist. Wenn jedoch die „inneren" Zusammenhänge dabei eine Rolle spielen, dann sind die folgenden Ausführungen ebenso für Online-Kurse gültig.[4]

1. Über die Grenzen tutorieller Lernprogramme und nicht erfüllte Hoffnungen

Als Einstieg wurde die seit nun schon zwei Jahren im Internet stehende Erklärung eines Anbieters von Lernsoftware für Sprachen gewählt. In ihr drückt sich das zurückgegangene Interesse an einer besonderen Spielart der Neuen Medien aus: die für den „normalen" Endnutzer fast als Synonym für mediales Sprachenlernen verstandenen Sprachlernprogramme (meist auf CD-ROM-Basis).[5]

> TalkFast's sales declined 50% in the last quarter of 2000 as compared to a year earlier. Hence our decision to close. Yet we still believe that today the CD-ROM offers the most effective learning resource.
>
> Here are some of the reasons behind the drop in demand:
>
> 1) CD-ROMs are too good. They don't wear out so, there is little replacement demand.
> 2) The impact of the Web. More free resources are now available; and even if they are less effective than CD-ROMs, those with a limited budget will try them first; and those with limited access to hardware will have even less time to use CD-ROMs.
> 3) Schools and colleges are having difficulty integrating modern technology into their core courses. Hence, for many, software is left in the self-access centre and is treated simply as an ‚additional' resource.

Als Erklärung für den Rückgang in der Nutzung der Lernprogramme sind die drei angegebenen Gründe bei weitem nicht hinreichend; der wichtigste fehlt: Die Verheißungen, die mit den interaktiven Lernprogrammen verbunden waren, haben sich nicht erfüllt. Man kann eben nicht schnell mal nebenher eine CD-Rom einlegen und ein wenig drauflos lernen, um dann mühelos und in kurzer Zeit eine komplexe Kompetenz wie die für die (fremdsprachliche) Kommunikation notwendige zu erwerben. Diese naive Annahme wird schnell in verschiedener Hinsicht relativiert oder sogar gänzlich falsifiziert.

Da ist zum einen die Lernumgebung. Das „Einlernen" in einen völlig neuen Bereich, wie das für viele eine neue Fremdsprache ist (d. h. wenn man nicht an auf der Schule Gelerntes anknüpfen kann) erfordert eine hohe Aufmerksamkeit; eine ablenkende berufliche oder auch persönliche Umgebung ist da nicht förderlich. Ein fester Zeitplan und ein neutraler Lernort, wie er durch einen Kursbesuch vorgegeben ist, kann für den nötigen Abstand sorgen und für Lernanfänger wesentlich günstiger sein. Die „just-in-time"-Lernmöglichkeit ist also nicht in jedem Falle optimal. Anders sieht es aus, wenn man auf Vorkenntnissen aufbaut und z. B. diese mit den kommunikativen Erfordernissen am Arbeitsplatz gezielt ausbauen kann. Allerdings ist ein solches Arrangement (Verbindung von Arbeit und Lernen) nicht selbstverständlich: Dazu bedarf es einerseits einer entsprechenden Vereinbarung mit dem Arbeitgeber und andererseits auch eines gezielten Vorgehens, d. h. der einfache Einsatz eines Lernprogramms ohne inhaltlichen oder sprachlichen Bezug auf die Arbeitsabläufe wird von sehr eingeschränktem Wert sein.

Ein oft wiederholter Vorwurf gegen Lernprogramme ist der der sozialen Vereinzelung des Lernenden. Als diffuse negative Bewertung stellt er ein zweifelhaftes Argument dar. Bezogen auf die kommunikative Ausrichtung unseres modernen Fremdsprachenverständnisses gewinnt es an Kraft: Die Interaktivität der Programme ist notgedrungen sehr eingeschränkt und kann einen menschlichen Dialog nur sehr bedingt simulieren. Entsprechende Programmteile sind in hohem Maße schematisiert und sind bestenfalls als Vorstufen für „richtige" Kommunikation anzusehen.

Eine Lerngemeinschaft ist jedoch nicht nur Voraussetzung für die Realisierung kommunikativer Szenarien. Man lernt auch vom und mit den Lernpartnern (und deren Fehlern), z. B. individuen- und kontextabhängige Sprachhandelnsstrategien. Die Ansätze, die es hierzu in den Programmen gibt (so kann man sich in manchen Programmen in einer eingeschränkten Auswahl Dialoge zusammenstellen), können die komplexe Vielfalt nur andeutungsweise abbilden. Aber immerhin: Vorstufen sind möglich und finden sich auch in den besseren Programmen. Für die Mehrzahl gilt hingegen, dass die Möglichkeiten, die das Medium bietet, nicht ausgenutzt werden. Der Großteil der angebotenen Übungen bezieht sich auf Grammatik, einem zwar wieder zu Ehren gekommenen Lernziel (allerdings mit einer anderen Funktion in einem gewandelten Verständnis von Sprache und Lernen: als Teil eines Sprach-/Sprachlern-Bewusstseins, welches Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen ist). Grammatikkenntnisse sind je-

doch nicht mehr eigenständiges oder alleiniges Ziel, wie es durch das Sprachverständnis vor noch 50 Jahren weitgehend vorgegeben war. Insoweit ist der breite Raum, dem dieses Thema in den Programmen eingeräumt wird, unangemessen.

Andererseits können interaktive Grammatikübungen Raum und Zeit schaffen für wichtigere (kommunikative) Ziele in der Gruppe. Während Lernprogramme als alleiniges Lernmedium nicht ausreichen, können sie eine wichtige Entlastungsfunktion einnehmen oder Differenzierung im Hinblick auf unterschiedliche individuelle Schwerpunkte ermöglichen.

Der mögliche Mehrwert von interaktiven Lernprogrammen wird allerdings nur eingelöst, wenn die Übungsanlage über die 1:1-Umsetzung von traditionellen „Papier-Übungen" hinausgeht.[6] Da ist die Qualität der Interaktivität entscheidend: die Steuerungsmöglichkeiten durch den Nutzer und die Informationen, die er zurückgemeldet bekommt bei seinen Lernschritten. In beiden Bereichen hapert es oft. Rückmeldungen können nur in dem Maße erfolgen, wie sie der Materialentwickler vorgesehen hat. Zudem sind weite Bereiche der Sprache so kontextabhängig, dass man ohne die Kenntnis des konkreten kulturellen/sozialen Umfeldes keine wirklich hilfreichen Rückmeldungen geben kann. Aber selbst im Falle der grammatischen Übungen (auf dieser Ebene der Sprache gibt es noch am ehesten geschlossene und überschaubare Klassen, wie z. B. Konjugations- und Deklinationsschemata, die eine eindeutige Rückmeldung ermöglichen) werden die Möglichkeiten nicht ausgeschöpft: Fehlerintolerante Programme geben Falsch-Rückmeldungen auch bei richtigen Lösungen (weil nur ein Buchstabe falsch geschrieben wurde); Hilfssysteme wie hinterlegte Wörterbücher oder Grammatiken haben keinen ausreichenden Bezug zu den Übungen oder Texten bzw. sind nur als simple Gegenüberstellungen von Bedeutungen umgesetzt. Bei einem multimedialen Lernprogramm wäre die konsequente Nutzung der Lautdimension Pflicht (so dass man die Wörter akustisch aufrufen kann) und idealerweise würde ein Konkordanzprogramm[7] in Kombination mit einem Zugang zu entsprechenden Texten im Internet Aufschluss über die typischen syntaktischen und semantischen Umgebungen zu einem Wort/Begriff geben.

Stattdessen findet man ein reiches Angebot von nur oberflächlich unterschiedlichen Übungsformen, bei denen Lösungswörter ausgewählt, an die richtige Stelle gezogen („drag and drop"), sogar schnell erhascht oder in anderer spielerischer Form auserwählt werden müssen. Es handelt sich jedoch immer um dieselbe Grundform (Auswahl von vorgegebenen Lösungsmöglichkeiten), die nur unterschiedlich umgesetzt wird. Hierin wird ein motivationaler Vorteil gesehen. Dieser ist jedoch meist nur kurzfristig gegeben (der „Hawthorne-Effekt" des Neuen) und zudem können die unterschiedlichen Übungsvarianten die Lernleistung mehr behindern als dass sie sie befördern: Nicht nur Sprache, sondern auch neue Übungsformen müssen gelernt werden (deren Anlage durch die technischen Möglichkeiten bedingt sind und nicht durch didaktische oder lerntheoretische Konzepte).

Die Darstellung der Relativität bei der Beurteilung der Möglichkeiten und der Nützlichkeit von Neuen Medien lässt sich beliebig weiter führen und differenzieren. Die wenigen Beispiele, vorerst bezogen nur auf *einen* Bereich der als „Neue Medien" gehandelten Formen, nämlich den der interaktiven Programme, sollen in aller Kürze erst einmal belegen:
Generelle Aussagen bezüglich der Möglichkeiten und der Qualität sind wenig hilfreich; selbst selbstverständlich einleuchtende Argumente wie „just-in-time"-Lernen müssen relativiert werden (d. h. in Zusammenhang mit Einsatzbedingungen, mit dem Nutzer, seiner Lernvergangenheit und Zielen etc. gesehen werden). Zur Beurteilung ist letztlich die Verknüpfung der Medien mit bestimmten Inhalts-/Zielbereichen notwendig bzw. mit Theorien, welche die Bereiche strukturieren.
Im Falle des Sprachenlernens sind diese Bereiche:

- Was ist Sprache/Kommunikation?
- Wie lernt oder lehrt man Sprachen?

2. Voraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz Neuer Medien: die fachdidaktische Grundlegung

Unsere Auffassung davon, was Sprache ist, hat sich in den letzten Jahrzehnten entscheidend gewandelt: Sprache ist nicht mehr nur ein System von grammatischen Regeln, auch ein rein funktionales Verständnis (*„Wie komme ich zum Bahnhof?"*) greift zu kurz. Sprache ist ein sozio- und interkulturelles Phänomen. Die Lernbelastung ist durch diese Ausfaltung erheblich gestiegen. Wir können jedoch die Lernzeit nicht beliebig intensivieren und/oder verlängern. Entlastung des wertvollen und zunehmend auch teuren Unterrichts ist willkommen (wie z. B. im Falle der Grammatik durch Lernprogramme). Aber es geht nicht nur um Quantität. Wichtiger sind neue Qualitäten wie die der Individualisierung. Nimmt man die sozio- und interkulturelle Dimension von Sprache ernst, darf man es nicht bei der Vermittlung von groben Verallgemeinerungen (*die* Deutschen ..., *die* Franzosen ...) belassen. Es gibt zudem viele Kulturen innerhalb der „Kulturen" (wir sprechen im familiären Frühstückskreis anders als in der Berufswelt und wiederum anders in der Freizeit). Auch hat jeder seinen eigenen Sprachstil und den sollte er auch in der neuen Sprache versuchen wiederzufinden. Es kann nicht das Ziel von Sprachenlernen sein, unterschiedliche Menschen durch vereinheitlichte Verfahren in uniforme Fremdsprachenklone zu transformieren. Erhalten bleiben sollte nicht nur die Vielzahl der Sprachen und Kulturen, sondern gleichermaßen die Vielzahl der Individualkulturen. Das alles geht im angeleiteten Unterricht in der Gruppe nur begrenzt; auch Binnendifferenzierung bringt hier keinen entscheidenden Fortschritt.
Nicht zuletzt haben die Lerner unterschiedliche Interessen. Wer keine Interessen hat oder sie im Unterricht nicht wiederfindet, ist wenig motiviert und wird deshalb nur schlecht lernen. Er lernt auch in Zusammenhängen, die für die gewünschte Anwendung unmaßgeblich sind. Das Schlüsselwort ist also Individualisierung, und die ist nur in weitgehend selbstgesteuerten Lernanteilen möglich, wofür die Neuen Medien eine wichtige Basis darstellen.

Lässt sich die Frage nach einem einvernehmlichen Sprach-/Kommunikationsbegriff noch verhältnismäßig einfach beantworten, so ist dies nicht der Fall in Bezug auf den zweiten Fragenkreis, dem Lernen und Lehren von Sprachen.

In der Folge der ‚konstruktivistischen Wende' wird die Lehrbarkeit von Sprache überhaupt in Zweifel gezogen. Empirische Untersuchungen legen eine feste Abfolge des Spracherwerbs nahe (und zwar nicht nur beim Primärspracherwerb, sondern auch bei weiteren Sprachen; vgl. Pienemann 1989). Das Einzige, was hier möglich erscheint, ist, in jeder Stufe für eine angemessene sprachliche Zulieferung zu sorgen, sodass sich die vorgegebenen Strukturen entfalten können. Diese Grundposition tritt in verschiedenen Varianten auf; allgemein bekannt und einflussreich sind die Hypothesen Chomskys (vgl. Riemer 2002) oder Krashens, die ihre Fortsetzung finden in modernen konstruktivistischen oder konnektionistischen Ansätzen. Die instruktionistische Position, die von einer – wenn vielleicht auch zu früheren Annahmen wesentlich reduzierten – Lehrbarkeit ausgeht, ist indes nicht aufgegeben. An dieser Stelle kann (und braucht) diese Auseinandersetzung nicht entschieden werden; es gibt im übrigen vielfache Übergänge, die ein simples Entweder-oder als unangemessen erscheinen lassen.[8] Der akzeptierte Grundsatz, dass Sprachenlernen möglichst in authentischen oder authentisch-nahen Kontexten stattfinden soll, wird ergänzt durch die Forderung nach der Ausbildung eines Sprachbewusstseins als Voraussetzung für ein effizientes (weitgehend selbstgesteuertes) Sprachenlernen. Hier nun – meist unter Berufung auf konstruktivistische Lerntheorien – werden die Neuen Medien ins Spiel gebracht, wobei zwei Hauptlinien besonders wichtig sind:

- Die Neuen Medien sind in hohem Maße geeignet, authentische Kommunikationssituationen und -anlässe zu schaffen oder Zugang zu solchen zu bieten und
- mit ihrer Hilfe lassen sich (angeblich) die natürlichen Lernabläufe nachbilden: Im Gegensatz zu instruktionalistischen Vorgaben sollen hypermediale und interaktive Lernarrangements individuelle Wege und ein projektförmiges Ausprobieren ermöglichen.

Entsprechende Verfahren werden, wenn auch vielleicht nicht mit gehirnphysiologischen oder konstruktivistischen Begründungen, schon seit längerem eingesetzt: projektförmiger Unterricht, Lernerzentrierung und -aktivierung, Individualisierung bzw. Binnendifferenzierung, Einsatz von Medien (wenn auch nicht „neuen") wie Hörtexten und Videoaufnahmen etc. kennzeichnen gegenüber den im Wesentlichen von Erfahrungen getragenen Ansätzen den modernen Unterricht. Lerntheoretische Ansätze wie der Konstruktivismus weisen schon seit Längerem eine fortgeschrittenere Theoriequalität auf; in ihrer Kraft, förderliche Hinweise für das Lernen zu liefern, sind sie seltsam schwach und gehen nur selten (vgl. Wolf 2002) in ihren Empfehlungen über die schon bestehenden Vorgehensweisen hinaus.

Wirkliche Fortschritte werden hingegen deutlich, wenn man die Möglichkeiten und Chancen der Neuen Medien systematisch mit den Erfordernissen verknüpft, die sich aus den Antworten zu den vorgenannten Fragen (Was ist Sprache/Kommunikation –

Wie lehrt/lernt man Sprachen) ableiten lassen. Dies soll exemplarisch an einigen Beispielen im folgenden Abschnitt gezeigt werden. Die Beispiele ressortieren weitgehend im Bereich selbstgesteuerten Lernens. Trotzdem bedeutet dies keine kategorische Ablehnung instruktionalistischer Anteile beim Lernen von Sprachen; vielmehr scheint die weitere Entwicklung auf eine „Arbeitsteilung" von lehrergesteuertem und selbstgesteuertem Lernen[9] hinauszulaufen, wobei die Rolle der Neuen Medien nicht auf Letzteres beschränkt ist, sondern in diesem Bereich wirklich neue Perspektiven eröffnet, die *notwendige Voraussetzungen* für das Erlangen einer Sprachkompetenz sind, also nicht allein Lernbedingungen verbessern oder Übungsalternativen darstellen.

3. Autorenprogramme als Grundlage für eigene Software-Entwicklungen

Die eingangs geschilderte Enttäuschung der Erwartungen bezog sich in erster Linie auf die *tutoriellen* Programme, welche durch den weitgehend vorprogrammierten Übungsablauf wenig von den Versprechungen von Individualisierung und Wahlmöglichkeiten umgesetzt haben, sondern den Lerner in hohem Maße gängeln. Die Wertschätzung für die so genannten Autorenprogramme, mittels derer man ohne große programmiertechnische Kenntnisse selbst tutorielle Programme entwickeln kann, ist davon nicht betroffen, wenn diese auch wenig bekannt sind. Mit ihnen kann der Unterrichtende im Zuschnitt auf die Bedürfnisse und Wünsche der Lerner eigene interaktive Lernprogramme entwickeln. Er ist dabei nicht *ganz* frei; schließlich sind die Grundtypen der Übungen durch die Autorenprogramme vorgegeben. Es bleiben jedoch genug Freiheitsgrade, um gerade mit simplen Übungsformen effektive Angebote zu entwickeln.[10] Voraussetzung ist jedoch ein nicht nur oberflächliches Verständnis über die beiden genannten Bereiche Sprache/Kommunikation – das Wie des Lehrens/Lernens. Andernfalls ist es sehr wahrscheinlich, dass die Produkte sich nicht weiter von den marktüblichen Materialien unterscheiden. Weitere Me-too-Grammatikübungen sind aber bestenfalls für die selten unterrichteten Sprachen von Wert, für die es aus wirtschaftlichen Gründen (die Verlage müssen schließlich mindestens ihre Entwicklungskosten wieder erlösen) kaum Angebote gibt und für die selbstgesteuertes Lernen um so wichtiger ist, da entsprechende Kursangebote – wiederum aus wirtschaftlichen Gründen – weithin fehlen. Ihren Mehrwert erhalten die durch Unterrichtende entwickelten Programme besonders dann, wenn sie auf individuelle oder lokale Bedingungen eingehen.

Ein noch immer unterbelichtetes Kapitel des Fremdsprachenlernens ist die Fertigkeit Hörverstehen. Alle Lerner, die ohne ein entsprechendes Training in die freie Kommunikationswildbahn entlassen werden (und das sind noch immer viele), erleben einen Schock: Man versteht nichts oder fast nichts. Auf dem Markt angebotene Materialien (Tonkassetten z. B.) können bestimmte Voraussetzungen für das Verstehen vorbereiten (z. B. Hör-Strategien entwickeln), in anderen Bereichen müssen sie einfach passen. Als marktgängige Materialien müssen sie nämlich für viele Lerner, ihre Interessen und Bedürfnisse und Voraussetzungen gleichermaßen geeignet sein. Dies bedeutet eine Fo-

kussierung auf gängige („für alle wichtige“) Themen, auf bestimmte vorherrschende Textsorten, auf die Hochsprache etc. Somit wird nur ein kleiner Ausschnitt der sprachlichen Wirklichkeit abgebildet. Der individuelle Zuschnitt ist aber nicht zentral zu gewährleisten, nur der Unterrichtende, der seine Lerner kennt, kann Hörverstehensmaterialien entwickeln, welche z. B. im Falle von Deutsch als Zweitsprache auf dialektale und soziale Varianten abheben und den Interessen des Einzelnen entsprechen. Mit dem Letzteren ist ein ganz zentraler Punkt für das Verstehenstraining angesprochen: Das Verstehen eines (geschriebenen und gesprochenen) Textes vollzieht sich bekanntlich über eine mehr oder minder unbewusste Hypothesenbildung, also über die intelligente Verknüpfung von vorhandenem Wissen mit Informationen aus dem neuen Text. Bei den üblichen Allerweltstexten wird das so genannte Weltwissen als Vorwissen vorausgesetzt. Aber gerade bei Erwachsenen besteht ein Interesse an Informationen oder Kommunikation über *bestimmte* Themen, die individuell verschieden sind und über die schon über die Muttersprache erworbenes Wissen vorliegt. Es sind nicht nur motivationale Gründe, welche für die Berücksichtigung solcher individuellen Themen sprechen. Es sind vor allem auch verstehenspsychologische Gründe, die so etwas erforderlich machen. Über ein sehr simples (schon lange angebotenes) Autorenprogramm wie dem *Textbaumeister* (vgl. www.taubenschlag.de/softest/deutsch.htm) können an individuellen Bedürfnissen sich orientierende Übungen erstellt werden. Die Übungsanlage ist dabei (weitgehend) analog zum hypothesengeleiteten Verstehen von (Lese-)Texten: Ein unsichtbarer Text wird mittels Ratetechnik sichtbar gemacht. Die Ratestrategien entsprechen im Wesentlichen den Hypothesenbildungen beim Lesen (= Verstehen) eines Textes.

Autorenprogramme für das Hörverstehen (oder mit der Einbindung von Videosequenzen für das Hör-Seh-Verstehen) sind etwas komplizierter und erfordern höhere Ansprüche für die Eingangsvoraussetzungen: Der Aufwand für die Einarbeitung sowie bei der Arbeit ist größer. Beides ist nicht förderlich für die Bereitwilligkeit, mit diesen Möglichkeiten zu arbeiten. Vor allem muss die Frage beantwortet werden, inwieweit solche Arbeiten honoriert werden können; denn Kursleiter/innen dürften nur in einer ersten Pionierzeit bereit sein, dies weitgehend als nichtbezahltes Privatvergnügen anzusehen (auf institutioneller Ebene verlagert sich die Frage dahingehend, wie und in welchem Maße die Kosten auf den Lerner wieder umzulegen sind). Alternativ könnten solche Entwicklungen in eine kontinuierliche Kursleiter-Ausbildung integriert werden, wobei es nicht nur um das Einarbeiten in die Arbeit mit Autorenprogrammen geht, sondern um eine Fortbildung auf breiter Ebene. Denn die Qualität der Lernprogramme hängt weniger von den zur Verfügung stehenden Übungsrahmen ab, als von deren intelligenter (d. h. didaktisch angemessener) Umsetzung. Wenn z. B. Lernprogramme für das Hörverstehen entwickelt werden sollen, so setzt das Kenntnisse über phonetische Diskriminierungsprozesse (u. a. im Hinblick auf Unterschiede in den phonologischen Systemen von Ausgangs- und Zielsprache), Wissen über verstehenspsychologische Prozesse (Verstehen als Form von Hypothesenbildung im Wechselspiel von Gesamt- und Detailverständnis), Klarheit über die Existenz und das Wesen von sozial, regional und individuell bedingten Varianten etc voraus. Es wäre eine Ausbildung, die spiegelbild-

lich den neuen Lernformen entspricht. Auch braucht die Übungserstellung nicht nur auf die Unterrichtenden beschränkt zu bleiben: Werden die Lerner aktiv beteiligt (mindestens bei der Auswahl der Hörtexte, besser noch bei der Erstellung des Programmablaufs), dann wird auf diese Weise nicht nur eine angemessene inhaltliche Individualisierung erreicht, sondern der Lerner entwickelt auf aktive Weise ein Sprachlernbewusstsein, welches für selbstgesteuerte Lernformen Voraussetzung ist.

4. Das Internet als notwendige Voraussetzung für die Ausbildung der Sprachkompetenz

Das neue Lieblingsmedium der Fremdsprachendidaktiker ist jedoch zweifellos das Internet als Grundlage für Informationsbeschaffung und für Kommunikation. Die Vorteile des Zugriffs auf eine unendliche Vielfalt von Themen liegen auf der Hand. Nachrichten und Kommentare zu aktuellen Ereignissen z. B. sind in der zu lernenden Sprache leicht zugänglich. Da fast immer schon eine Vorinformation, vermittelt über die Ausgangssprache, vorliegt, besteht für den Verstehensprozess eine gute Basis; selbst bei noch nicht fortgeschrittenen Sprachkenntnissen können sprachliche Lücken teilweise über die inhaltlichen Vorkenntnisse erschlossen werden. Authentische Texte können deshalb schon sehr früh angegangen werden (erinnert sei an dieser Stelle noch einmal daran, dass sich Authentizität in unserer Auffassung durch den Bezug auf die individuellen Informationsinteressen und Wissensstände konstituiert und nicht nur durch die fehlende Didaktisierung gegeben ist).

Das hier beschriebene Lernszenario geht zusätzlich davon aus, dass die fremdsprachlichen Texte nicht nur als Vehikel des Sprachenlernens als solches gesehen werden, sondern dass ein echtes inhaltliches Kommunikations- und Informationsinteresse besteht. Kann man für die aktuellen Nachrichten noch ein allgemeines Interesse annehmen, so gilt dies für die Mehrzahl von Themen nicht. Erwachsene Lerner interessieren sich für sehr unterschiedliche Themen und es wäre ein großer Zufall, wenn in einer der traditionellen Lerngruppen große Interessenüberschneidungen vorliegen. Hier sind Interessen gemeint, die der Einzelne mit einer erheblichen Energie verfolgt und bei denen eine große Kenntnistiefe erreicht wird. Entscheidend gegenüber einer reinen Sprachlernorientierung mit diffuser, weicher Motivation ist, dass die Information in der neuen Sprache einen hohen Wert für sich hat. Dies etabliert eine nachhaltige Durchhaltemotivation. Sie ist unbedingt erforderlich, denn schon zum Erreichen eines eher bescheidenen Ziels wie die Zertifikatsebene der Europäischen Sprachenzertifikate werden wenigstens vier Jahre veranschlagt (bei einmal zwei Unterrichtsstunden pro Woche).[11]

Standen bei den bisherigen Beispielen die rezeptiven Teilfertigkeiten (Lese- und Hörverstehen) im Vordergrund, soll im Folgenden die Bedeutung des Internets für die Entwicklung einer interaktiven Sprachkompetenz (Hören *und* Sprechen, Lesen *und* Schreiben) dargestellt werden. Wie schon eingangs erwähnt wurde, beschränkt sich das heutige Verständnis von Sprache nicht auf den alltagspragmatischen Gebrauch *(„Wie komme*

ich zum Bahnhof?“), der vergleichsweise kontextneutral ist, da er in den Alltagsszenarien sprachlich weitgehend standardisiert ist. Während eine solche Sprachkompetenz für touristische Zwecke ausreicht, können mit ihr jedoch nicht „kulturell aufgeladene“ und sehr kontextsensible Sprachanwendungssituationen erfolgreich bestanden werden.[12] Soll z. B. im Beruf erfolgreich verhandelt werden, ist die Kontextabhängigkeit des sprachlichen Handelns sehr hoch. Gleiches gilt für die nichtberuflichen Bereiche bei einem langfristigen Sprachkontakt mit einem hohen Maß an sozialer Integration (Zweitsprachenerwerb). Um z. B. nicht nur inhaltliches Verständnis zu erzielen, sondern um zu *überzeugen*, müssen sprachliche Äußerungen (und dazu Gestik und Mimik) mit der Persönlichkeit des Sprechers kongruent sein. Minimale, kontextunabhängige Versatzstücke versagen. Die Kommunikationssituationen sind dabei in hohem Maße komplex und nur bedingt vorhersehbar.[13] Die soziale und kulturelle Akzeptanz von Ironie z. B. lässt sich bestenfalls in vorläufiger Form abschätzen; in der sprachlichen Wirklichkeit kann die augenblickliche besondere Gemütslage eines der Ironie sonst aufgeschlossenen Gesprächpartners deren Einsatz verbieten. Der Verzicht auf ein kommunikatives Mittel wie das uneigentliche Sprechen kann keine Lösung sein: Insbesondere die Selbstironie wird in (muttersprachlichen und -kulturellen) Kommunikationsratgebern zu Recht als eine Möglichkeit dargestellt, Konflikte in friedliche Bahnen zu lenken.

Eine angemessene Sprachkompetenz in dem beschriebenen Sinne lässt sich nur über ein Lernen in Anwendungssituationen (oder anwendungsnahen Situationen) erreichen. Idealerweise sind Lernen und Anwendung integriert. Dabei reicht es nicht aus, einige prototypische Situationen (in reduzierter Form) einige wenige Male durchzuspielen, wie es noch vielfach im Unterricht üblich ist. Vielmehr ist eine sehr hohe Zahl typischer authentischer Situationen erforderlich. Authentisch meint nicht nur den individuellen Bezug, sondern auch die komplexe Interdependenz aller Konstituenten einer Situation. Es leuchtet ein, dass der klassische (extensive) Unterricht schon rein vom Zeitvolumen her diesen Ansprüchen nicht genügen kann. Entsprechende Ziele lassen sich nur über selbstgesteuertes Lernen erreichen, und über das Internet liegen die individuenspezifischen Informationsquellen und Kommunikationsmöglichkeiten vor. Wie dies im Einzelnen funktionieren kann, zeigt der folgende Abschnitt an einem sprachlernbezogenen Beispiel.[14]

Das world wide web (www) enthält nicht nur Texte und Informationen, sondern dient in hohem Maße der Kommunikation in vielfältiger Form: zeitversetzt bzw. zeitgleich als Mailing List, Forum/Newsgroup oder Chat. An einem Beispiel, das ein Kommunikationsszenario zum Ausgangspunkt nimmt, welches erst einmal überhaupt nicht mit Sprachenlernen im Zusammenhang steht, soll gezeigt werden, wie das Internet das Erreichen dieser Ziele erst möglich macht.

Wie schon erwähnt existieren in den (Un-)Tiefen des www fast für jedes Thema und in sehr vielen Sprachen Kommunikationsforen. Mailing Lists (ML), bei denen die Beiträge der Gruppenmitglieder in bestimmten Zeitabständen gesammelt und zurückverteilt

werden, wobei man oft entscheiden kann, ob man diese Beiträge in einer chronologischen (also in der Reihenfolge des Eingangs) oder thematischen Ordnung ansehen möchte, sind *offline*, d. h. die Kommunikanden sind nicht an ein bestimmtes Zeitfenster gebunden. Das erhöht zum einen die Flexibilität der Beteiligung, sie gibt dem Nicht-Muttersprachler aber auch mehr Zeit, um zu verstehen und einen eigenen Beitrag vorzubereiten. Der gesamte Kommunikationsprozess kann also zeitlich gedehnt werden. In der mündlichen Face-to-face-Kommunikation ist dies bekanntlich anders; hier würden zu lange Pausen zum Zusammenbruch der Kommunikation führen. In authentischer mündlicher Kommunikation kann man auch weder die Redegeschwindigkeit sonderlich beeinflussen noch ist ein Beitrag unbegrenzt wiederholbar. Mündliche Sprache und Kommunikation bleiben weitgehend unzugänglich für eine Analyse, welche die Grundlage für die Entwicklung eines Sprachbewusstseins bildet. In einer Mailing List – und das gilt im Grunde für alle www-Kommunikationsformen, die zeitversetzt stattfinden – ist dies möglich. Dadurch wird zum ersten Male im erforderlichen Umfang und in der notwendigen Qualität authentische Kommunikation einer Diskursanalyse zugänglich, d. h. der Beobachtung, wie Sprache kontextabhängig (vom Sprecher, auch von seinen unterschiedlichen Gemütszuständen und Launen, vom Thema, vom Bekanntheitsgrad der Sprechenden zueinander, von eventuellen Hierarchien etc.) eingesetzt wird, um bestimmte Handlungsziele zu erreichen.[15] Auch können die Reaktionen verfolgt werden und so die Konsequenzen auf die Varianten. Dem Lerner (der sich wohlgemerkt für das Thema genuin interessiert) bietet sich also ein unerschöpflicher Korpus mit vielen kontextbedingten sprachlichen Ausdrucksmitteln (und in eben diesem Kontext), aus denen er seine eigenen Ausdrucksmöglichkeiten konstruieren kann, mit der Konsequenz der Eigenverantwortlichkeit, u. a. für seine Wahl. Eventuelle Sanktionen von der Seite der Kommunikationspartner bleiben in einem wohltuend virtuellen Rahmen; man handelt sich bestenfalls „flames“ ein, also rein verbale Attacken. Es bleibt der hohe Zeitaufwand, der durch das inhaltliche Interesse für Information und Kommunikation nicht als reine Lernzeit anzusehen ist. Nicht verschwiegen werden darf, dass bei dem geschilderten Vorgehen bestimmte Ebenen von Sprache nicht erfasst sind, also auf anderen Wegen zu lernen sind (in diesem Beispiel die lautliche Dimension von Sprache: Hören und Sprechen). Auf der Ebene der Diskursstrategien sind die erworbenen Kompetenzen in hohem Maße transferierbar, übrigens auch in die eigene muttersprachliche Sphäre. Diese hier nur am Rande erwähnte Möglichkeit sollte systematisch in den Sprachlernprozess einbezogen werden. Das Fremdsprachenlernen mit den geschilderten Aspekten zum Leseverstehen und zu einer allgemeinen Ausdrucksfähigkeit kann damit einen wichtigen Beitrag im Rahmen der festgestellten Defizite der PISA-Untersuchung leisten (unabhängig von einer weiteren analogen Untersuchung zu den Fremdsprachenkenntnissen in deutschen Schulen).

Das folgende konkrete Beispiel stammt aus der Mailing List für Hobby-Fotografen (welche mit der Marke Pentax fotografieren), die auf Englisch kommuniziert (natürlich ist Englisch die am meisten verbreitete Sprache im Internet). Für die weitaus meisten in Deutschland gelernten Sprachen, unter Einschluss der so genannten „selten gelernten Sprachen“ wie Griechisch oder Russisch, existieren auch thematisch orientierte Kom-

munikationsforen[16]. Man hat Einblick in diese Liste in Form eines Archivs, selbst wenn man kein angemeldetes Mitglied ist. Allerdings muss man wirklich ein Foto-Fan sein, um der Diskussion kontinuierlich folgen zu können (und zu wollen); denn der Diskurs ist oft sehr technokratisch, sodass selbst ein (Englisch-)Muttersprachler manches nicht verstehen mag. Umgekehrt arbeiten inhaltliche (in diesem Fall auch fototechnische) Kenntnisse dem fremdsprachlichen Verständnis wesentlich zu. Der fotointeressierte Fremdsprachenlerner wird nun nicht nur Zeuge endloser technischer Detailinformationen. Er erlebt allgegenwärtige kommunikative Szenarien wie z. B. Konflikte mit, wie an diesem Beispiel zu sehen ist.[17]

> >Well, then there is something lacking in the photographic community. Like I said prime means ‚best, first-class, foremost, select, superior, top, top-quality'.<
>
> we still talk about glass when many lenses don't use glass in some of their elements. prime means something to you that it doesn't mean to anyone else who bothers to learn about photography and communicating with other photographers instead of trying to fit photography into their preconceived ideas. you are arguing for the sake of arguing.
>
> Herb ...

Antwort:

> What a rude post! The truth hurts sometimes Herb? I never argued, I discussed and so did the others. Sorry Herb, but you are wrong, and you are just speculating on my preconceived ideas, funny, I didn't think I had any on the issue or thought of it until you wrote ...

Der Unterschied zu Texten (Dialogen) in Lehrbüchern ist offensichtlich. Diese sind in modernen Ausgaben inzwischen zwar weit entfernt von den Konstrukten alter Lehrwerke, die in erster Linie dem Transport von grammatischen Regeln dienen sollten; vielmehr orientieren sie sich sehr wohl an authentischen Vorbildern. Will man diese Texte einem „Authentizitätstest" unterziehen, der in der Befragung von Muttersprachlern besteht, so würden die Texte wohl „bestehen". Vielleicht ist die Erteilung des Prädikats „authentisch" jedoch von einem Unbehagen begleitet, über dessen Wesen man oft keine genaue Auskunft geben kann. Dieses Gefühl wird durch den Tatbestand der künstlichen „Super-Authentizität" hervorgerufen: Die Lehrbuchautoren haben Text/Dialog nicht eigentlich *authentisch* gemacht, sondern *plausibel*. Authentische (mündliche) Kommunikation ist nicht nur gekennzeichnet durch Wiederholungen, abgebrochene und nicht zusammenpassende Satzkonstruktionen, durch Pausen, Ähs und Öhs, gegenseitiges Ins-Wort-Fallen oder auch den reichen Einsatz von Abtönungspartikeln, von Markern zur Einleitung und zum Beenden einer Äußerung, von Strategien zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit des Gesprächspartners etc. (Lehrbuchdialoge bilden mündliche Kommunikation ab. Hier kann nur kurz erwähnt werden, dass der für sich authentische Kommunikationsstil im Internet natürlich nicht deckungsgleich mit mündlicher Kommunikation ist. Er ist eine Mischform. Für die beispielhafte Dis-

kussion der Authentizität auf der Diskursebene kann man Unterschiede, die natürlich auch bestehen, vernachlässigen). Die Authentizität ist vielmehr gekennzeichnet durch individuelle Besonderheiten, welche jede dieser Äußerungen einmalig macht. Ihnen fehlt dadurch der Modellcharakter, den die „plausiblen" haben sollen. Ist es empfehlenswert, wie in diesem Beispiel praktiziert, auf die Metaebene zu steigen? Gutgemeinte Redelehren empfehlen das, um z. B. verschleierte Vorwürfe oder konnotative Nebeneffekte einer einvernehmlichen Klärung zuzuführen; die Wirklichkeit sieht anders aus: Die Metaebene wird hier als zusätzliche Waffe in der Auseinandersetzung genutzt.

Um für die Diskursebene ein Sprachbewusstsein zu entwickeln, reicht ein einzelner Text/Dialog natürlich nicht aus. Es bedarf sehr vieler Texte, damit der Lerner für sich Modelle entwickeln kann. Der Lohn des Aufwandes besteht darin, dass die internalisierten kommunikativen Modelle (Verstehens-, aber auch Produktionsmodelle) Bestandteile einer Sprachkompetenz werden, welche alle notwendigen impliziten und prozeduralen Wissensanteile umfasst.

In den vielen unterschiedlichen Varianten, die zu beobachten sind, steht auch das Rohmaterial für die eigene Sprachproduktion zur Verfügung, und zwar im Bedingungskontext, der für eine Hypothesenbildung notwendig ist. Mit der Zeit entwickelt man ein „Gefühl", wie und wann welche Ausdrucksweise angemessen ist (und zur eigenen Persönlichkeit passt), wobei die aktive Teilnahme an den Diskussionen für weitere Kompetenzerweiterungen wichtig ist. Dabei geht es nicht nur um die prozeduralen Anteile bei der sprachlichen Umsetzung; man wird manche Entdeckung über eigene Kommunikationsgewohnheiten machen, die in der muttersprachlichen Alltagssituation schon vorhanden sind, aber unbemerkt blieben. Ein Beispiel aus persönlicher Erfahrung: Als der Autor zum ersten Male wagte, einen eigenen Redebeitrag in die Mailing List zu stellen, geschah als Reaktion der anderen ML-Mitglieder ... nichts. Eine genaue Analyse des eigenen Beitrags ergab dann den (wahrscheinlichen) Grund: Der Beitrag war diskursstrategisch so abgefasst, dass sich niemand eingeladen fühlte, darauf einzugehen (auf spätere Beiträge wurde sehr wohl eingegangen).

Mit der Zeit wird man allen wichtigen Szenarien der Kommunikation begegnen, auch und gerade solchen, welche im traditionellen Unterricht nicht berücksichtigt wurden und im Übrigen auch nicht (oder nur ansatzweise) adäquat behandelt werden konnten. Als Beispiel mag das Szenario *Schlichten* stehen. Erfolgreiches Schlichten ist nicht über rezeptartige Vorschläge, an einem abstrakten Modell oder an wenigen konstruierten Beispielen zu lernen. Was erfolgreich ist und was abträglich, hängt im Wesentlichen vom konkreten Fall ab. Erst über eine große Anzahl dieser konkreten Fälle erhält man das richtige „Gefühl". Dieses folgende Beispiel setzt gewiss eine kumpelhafte Atmosphäre unter den Beteiligten voraus und ist nicht rezeptartig übertragbar:

OK guys, cool it please?

I think Paul was being a bit overly pedantic about your wording and reading too much into the statement - it seems obvious to me what Brad meant. What everyone says - it's the photographer not the equipment that matters.

Having said that I think you reacted a little more aggressively than was needed too Brad.

Can we stop this one now, before it gets out of hand?

4. Ersetzt mediales (Sprachen-)Lernen die traditionellen Lernformen?

Das beschriebene Vorgehen (oder ein vergleichbares Verfahren) ist notwendige Voraussetzung für eine wirkliche (interkulturelle) Sprachkompetenz. Das schließt nicht aus, dass es im Sinne von Effizienzsteigerung und zur Zeitersparnis vorteilhaft ist, wenn dieser Vorgang beratend oder zur Einführung in die notwendigen Strategien zur Bewusstmachung fachlich vorbereitet und begleitet wird, nicht zuletzt weil die Sprache im Internet oft auch einfach fehlerhaft ist (aus Nachlässigkeit, aber natürlich auch, weil viele Nichtmuttersprachler an der Internetkommunikation beteiligt sind: Das Verstehen des nichtmuttersprachlichen Einsatzes von Englisch als lingua franca ist ein wichtiges Ziel – im Gegensatz dazu sollte die aktive Kompetenz sich nicht an sprachlichen Varianten orientieren, die eindeutig fehlerhaft sind oder eine für die Verständlichkeit bzw. für soziale Akzeptanz abträgliche Wirkung haben). Für viele Lerner wird eine Einführung und Begleitung notwendig sein. Dabei können übrigens wiederum Programme helfen, z. B. ein noch nicht erwähnter Typus, die Werkzeugprogramme. Ein solches ist der *Concordancer*. Dabei handelt es sich eigentlich um ein Suchprogramm für Wörter oder Textteile, mit dem Unterschied zu den im Textverarbeitungsprogramm enthaltenen Suchoptionen, dass sie einen Teil des Kontextes (nämlich die Zeilenumgebung) „mitnehmen".[18]

1. ompany slipped into the **red** after the stock market c
2. nlays was still in the **red** in the 12 months to 1 Ap
3. ended with a bucket of **red** ink while fears for the
4. sing. It fell into the **red** last year, losing Adolla
5. fallen deeper into the **red**. Losses for the six mont
6. ket Report: Analysts' **red** pencils make their mark
7. ince April, is another **red** rag to dollar bulls look
8. Business: Cut European **red** tape, says minister </hl
9. not be tied down by EC **red** tape. <p> In the single
10. gar, will create more **red** tape and more regulation

Beim Anblick dieser Reihe fällt spontan die bekannte Wittgensteinsche Formel ein, dass die Bedeutung eines Wortes seine Verwendung in der Sprache ist.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Neuen Medien sowohl bestehende Lernformen entlasten (in dieser Funktion vorzugsweise über interaktive Lernprogramme) als auch individualisieren und um unverzichtbare Aspekte ergänzen können (Internet). Das soziale Lernen in angeleiteten Gruppen ist weiterhin sinnvoll (Kleppin). Der systematische, fachdidaktisch begründete Verbund zwischen beidem wird die Lernform der Zukunft sein. Dabei lassen sich aus allgemeinen und äußerlichen Anforderungen (Flexibilität von Ort und Zeit) keine ausreichenden Modelle für ein Blended Learning entwickeln.

Anmerkungen

1 Dieses leisten z. B. Donath (1999); Rüschoff/Wolff (1999).

2 Als knappe Zusammenfassung s. den Artikel von Wolff (2002).

3 Eine Einführung und einen Überblick findet man unter http://beate-zeidler.de

4 Näheres zum Online-Lernen von Sprachen ist unter der Adresse: www.sut.de/online_learning/online-learning.htm zu finden.

5 Mit dem Datum 2/01/01 versehener Text, der erscheint, wenn man „What's new" auf der Eingangsseite anklickt: www.idealhost.co.uk/evodemo3/mainframes.htm

6 Einen sehr detaillierten Einblick in die Möglichkeiten Neuer Medien für das Fremdsprachenlernen gewinnt man über Evaluationskriterien für entsprechende Software – vorausgesetzt, sie weisen einen fachdidaktischen Bezug auf. Als Beispiel mag die Taxonomy of Features for Evaluating Foreign Languages Multimedia Software des National Foreign Language Resource Centers der University of Hawaii dienen, die in einmaliger Konsequenz mediendidaktische und fachdidaktische Kriterien verknüpft: http://nflrc.hawaii.edu/aboutus/ithompson/flmedia/evaluation/general/gencriteria.htm

7 Entsprechende Werkzeugprogramme suchen aus ausgewählten Texten Wörter in ihrem näheren Kontext heraus, ein Beispiel findet sich im letzten Kapitel dieses Beitrags.

8 Einen informativen und knappen Überblick über Spracherwerbstheorien bietet Riemer (2002).

9 Im Laufe des Jahres 2003 wird eine Publikation zur Verbunddidaktik des Fremdsprachenlernens erscheinen; die folgenden Angaben können sich dabei noch unwesentlich ändern: Lang-Melcher, C. (2003): Sprachenlernen im Verbund. Bielefeld

10 Allgemein zu Autorenprogrammen z. B. Freibichler (2002); sprachlernbezogen z. B. Zeidler (2003).

11 Zur Motivation und Motiven von Fremdsprachenlernern s. Eschmann u. a. (2001).

12 Die unterschiedlichen Dimensionen von Sprache verdeutlicht z. B. Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001).

13 Ein Versuch, komplexe Kommunikation modellartig darzustellen, liegt mit dem Szenario-Ansatz vor; s. hierzu z. B. die Ausführungen von Beneke (1995).

14 In diesem Zusammenhang sei auf das E-Mail-Tandem-Lernen hingewiesen. Hier wird – ganz im Sinne vorstehender Forderungen – das Medium zur echten Kommunikation *und* zum Lernen genutzt (und hierfür eine schon bestehende Tandem-Didaktik erfolgreich adaptiert). Hierzu liegen inzwischen eine Reihe von Erfahrungen vor, s. z. B. Brammerts/Calvert/Kleppin (2001). Allerdings steht der Lernaspekt deutlich im Vordergrund bzw. ist eigentlicher Anlass zur Kommunikation.

15 Zur Bedeutung und Methodologie der Diskursanalyse im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen, s. z. B. McCarthy (1991) und Angermüller u. a. (2001).

16 Einen Überblick über thematisch orientierte Foren/Newsgroups bieten z. B. die Suchdienste

Google und Yahoo.

17 Dieses und das anschließende Schlichtungsszenario sind dem Pentax-Mail-Archiv entnommen: www.mail-archive.com/pentax-discuss@pdml.net/.

18 S. www.athel.com/teach3.html; zur Arbeit mit Konkordanzprogrammen s. auch Tribble (1990)

Literatur

Angermüller, J. u. a. (Hrsg.) (2001): Diskursanalyse. Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg

Beneke, J. (1995): Sprechintentionen und Erwartbarkeit von kommunikativem Verhalten. In: Deutscher Volkshochschul-Verband und Goethe-Institut von Frankfurt (Hrsg.): Das Zertifikat Deutsch für den Beruf. S. 51-55

Brammerts, H./Calvert, M./Kleppin, K. (2001): Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen, S. 53-60

Donath, R. (1999): Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung. Stuttgart

Eschmann, D. u. a. (2001): Fremdsprachenlernende an Volkshochschulen. München

Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin

Freibichler, H. (2002): Entwicklungswerkzeuge für E-Learning auswählen. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln

Lang-Melcher, C. (Hrsg.) (2003): Sprachenlernen im Verbund. Bielefeld (noch nicht erschienen)

McCarthy, M. (1991): Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge

Pienemann, M. (1989): Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. In: Applied Linguistics 10, S. 52-79

Riemer, C. (2002): Wie lernt man Sprachen. In: Quetz, J./von der Handt, G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Bielefeld, S. 49-81

Rüschoff, B./Wolff, D. (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht. München

Solmecke, G. (1993): Texte hören, lesen und verstehen. München

Tribble, C. (1990): Computers, Corpora, Language Teaching: A Practical Introduction to the Use of Concordancing in Language Teaching and Learning. In: Die neueren Sprachen 89/5, S. 465-475

Wolff, D. (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. http://www.babylonia-ti.ch/BABY402/PDF/wolff.pdf

Zeidler, B. (2003): Didaktische Anmerkung zur Arbeit mit Autorenprogrammen. In: Lang-Melcher, C. (Hrsg.): Sprachenlernen im Verbund. Bielefeld (noch nicht erschienen)