Christina Lang
Gerhard von der Handt
(Hrsg.)

Sprachenlernen im Verbund

Medien- und fachdidaktische Herausforderungen am Beispiel seltener gelernter Sprachen

wbv
DIE

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Lektorat: Christiane Jäger/Christiane Barth (DIE)

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die dieser Publikation zugrundeliegenden Vorhaben wurden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 1152.00 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0096

© 2004 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1878-7

Inhalt

Vorbemerkungen 5

Christina Lang/Gerhard von der Handt
Einleitung 7

Verbundkonzepte im Fremdsprachenunterricht – konzeptionelle Grundlagen

Gerhard von der Handt
Fachdidaktische Begründung eines Lernverbunds 13

Ute Rampillon
Fremdsprachen in offenen Lernformen selbstgesteuert lernen
Anregungen und Beispiele für die Praxis 37

Karin Kleppin
Lernen und Lehren seltener gelernter Sprachen in Selbstlernverbünden
Didaktische Konsequenzen für die Zukunft 50

Neue Aufgaben für Lernende, Lehrende und Institutionen

Isabella Winkler
Autorenprogramme als geeignete Instrumente zur Entwicklung lernstrategisch orientierter Aufgaben 63

Beate Zeidler
Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Autorenprogrammen 83

Michael Langner
Sprachenlernen – Lernberatung – Neue Medien
Didaktische Verbundkonzeptionen in der Spannung zwischen Autonomie und Sprachunterricht 101

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Svenja Möller
Marketing für seltener gelernte Sprachen
Überlegungen zu einer Marketingstrategie 118

VeSuF – Das Projekt „Verbund Selbstlernen und Fremdsprachenunterricht für seltener gelernte Sprachen mit Unterstützung der neuen Technologien“

Christina Lang
Verbundlernen und Einsatz Neuer Medien
Ein Fortbildungsmodell für Lehrende seltener gelernter Sprachen ... 133

Katja Nandorf
Angeleitetes und selbstgesteuertes Lernen im Verbund
Erfahrungen aus der Sicht von Lehrenden, Lernenden und Institutionen im VeSuF-Projekt 148

Juliane Götz/Maria do Carmo Massoni
Die Rolle der Lehrenden in Verbundkontexten
Ergebnisse der Befragung von Sprachlehrkräften im Rahmen des VeSuF-Projekts 156

Autorinnen und Autoren 168

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Vorbemerkungen

Die Debatte der 1990er Jahre um die Bedeutung der Neuen Medien erweckte mitunter den Eindruck, als stelle ein vermeintlich revolutionäres Konzept die gängige pädagogische Lernorganisation grundsätzlich in Frage. Selbstgesteuerte Lehr-Lernprozesse, E- und Online-Lernen waren u. a. Schlagworte, mit denen die Ablösung traditioneller Lernsettings eingeläutet werden sollte. Trotz einer Vielzahl innovativer und erfolgreicher Angebote sind die Prognosen zur Veränderung der Bildungsarbeit durch den Einsatz Neuer Medien mittlerweile deutlich zurückhaltender. Stattdessen gewinnt die Frage, wie medienbasiertes Lernen fachdidaktisch begründet und – da wo sinnvoll – in die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses einfließen kann, an Bedeutung.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat die inhaltlichen Auseinandersetzungen zu diesem Thema von Anfang an systematisch begleitet; sei es durch Erhebung und Auswertung empirischer Daten im Rahmen von Forschungsprojekten, sei es durch Praxisevaluationen und die Erarbeitung von Handreichungen für die Praxis. So wurden u. a. in einem Grundlagenprojekt die Potenziale zu den „Pädagogischen Innovationen mit Multimedia“ aufgearbeitet und perspektivisch ausgelotet. In Einrichtungen wurde die Rolle der Neuen Medien bei der Förderung des selbstgesteuerten Lernens untersucht. Für die Profession wurden innovative Fortbildungskonzepte zum „Lehren und Lernen mit Neuen Medien“ erprobt, Gütekriterien für „Lernsoftware“, didaktische Arbeitshilfen zur „Onlinedidaktik“ gemeinsam mit in der Praxis tätigen Experten erarbeitet. Handlungsleitend bei den verschiedenen Aktivitäten des DIE war jeweils die Frage, welchen pädagogischen Mehrwert der Einsatz Neuer Medien bringt. Eine Reihe von empirischen Studien belegt, dass er insbesondere in der Verknüpfung mit anderen Lernorganisationsformen liegt.

Das DIE-Projekt „Verbund Selbstlernen und Fremdsprachenunterricht für seltener gelernte Sprachen mit Unterstützung der neuen Technologien“, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde und in diesem Band im dritten Kapitel vorgestellt wird, geht von fachdidaktischen Erfordernissen als Begründung für den Medieneinsatz aus. Die Differenzierung in verschiedene Phasen beschränkt sich nicht nur auf die zwei Bestandteile „medial basiertes Lernen“ und „Präsenzlernen“ (was gemeinhin unter „Blended Learning“ verstanden wird), sondern umfasst weitere Merkmalskombinationen wie selbstgesteuertes und angeleitetes Lernen sowie Lernen in der Gruppe und ohne sozialen Kontext. Aus einer begleitenden Evaluation wurden Anforderungen an Fortbildungsinitiativen für das pädagogische Personal entwickelt und in einem

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

modularen Fortbildungsangebot umgesetzt und evaluiert. Die am Projekt beteiligten Einrichtungen (Volkshochschulen und Sprachlernzentren an Universitäten) kommunizierten ihre Erfahrungen in einem eigens etablierten Netzwerk, aus dem heraus auch praktische Handreichungen und Übungsmaterialien für die Sprachen Portugiesisch und Tschechisch entwickelt wurden, die auf der dem Buch beiliegenden CD-ROM zu finden sind.

Besonders für seltener gelernte Sprachen gibt es zu solchen Verbundkonzepten kaum Alternativen. Denn auf Grund der bestehenden Rahmenbedingungen in diesem Bereich, gibt es kein ausreichend differenziertes Kursangebot.

Was sich in der Literatur zu Neuen Medien in der Weiterbildung oft so einfach anhört, ist in der Weiterbildungspraxis – so zeigen die Projekterfahrungen – nicht ungebrochen umzusetzen. Die Beiträge dieses Bandes führen detailliert die Bedingungen auf, die an die beteiligten Akteure und an das unterstützende Lernmaterial zu stellen sind. Sie bilden eine wertvolle Hilfe für die systematische Umsetzung von Verbundkonzepten mit medialen Anteilen. Der Einsatz Neuer Medien unterliegt ebenso wie die komplementären Verbundkomponenten der fachdidaktischen Begründung. Dies wiederum stellt an die Sprachvermittler neue und zusätzliche Anforderungen. Sie benötigen ein Überblick über Sprachlernsoftware und deren Qualität, sie müssen den Umgang mit einschlägigen Autorensystemen beherrschen, sie benötigen Kompetenzen bei der didaktischen Binnendifferenzierung der Beratung von Lerngruppen und Individuen. Die Weiterqualifizierung des pädagogischen Personals bezogen auf die Medienkompetenz ist jedoch kein additives Ausbildungselement. Vielmehr stehen Fachdidaktik und Mediendidaktik in engem Zusammenhang. In einer integrierten, praxisbezogenen Ausbildung – wie sie mit dem VeSuF-Fortbildungskonzept vorliegt – vertiefen und fördern sich Medien- und Fachdimension gegenseitig. Die pädagogische Innovation ist also kein Selbstläufer. Sie bedarf weiterhin der Förderung.

Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Einleitung

Die fortschreitende europäische Einigung hat schon sehr früh das bildungspolitische Interesse auf die Sprachkenntnisse seiner Bürger gelenkt. Ein Gemeinschaftsgefühl kann letztlich nur über den unmittelbaren Ideen- und Meinungsaustausch auf der Ebene persönlicher Begegnung und wirtschaftlicher Zusammenarbeit entstehen. Da die Vielfalt der Kulturen und Sprachen Europas erhalten und gestärkt werden soll, wird eine Einheitssprache als Verständigungsmittel abgelehnt. Ziel ist letztlich, dass alle Europäer zwei weitere Sprachen (über ihre Muttersprache hinaus) verstehen und sprechen können. Zur Bewahrung der Vielfalt gehört auch die besondere Berücksichtigung der seltener gelernten Sprachen (also solche, die nicht zum regulären Kanon in Schule und Erwachsenenbildung gehören). Dieser international bestehende Konsens steht allerdings im Gegensatz zum europäischen Kommunikationsalltag, der zumindest im beruflichen Bereich vom Englischen dominiert wird. Um so wichtiger sind praxisnahe Modelle des Fremdsprachenerwerbs, welche eine Mehrsprachigkeit unter Einschluss der seltener gelernten Sprachen möglich machen und fördern. Diesem Thema widmet sich der vorliegende Band.

Ausgehend von einem modernen Verständnis von Lernen als vom und im Individuum zu leistende Konstruktion stehen didaktische Konzepte im Mittelpunkt, die das Erlernen von Fremdsprachen in Verbundsystemen aufzeigen. Sie gehen jedoch deutlich über bisherige Blended-Learning-Ansätze hinaus, welche meist nur zwischen medialen und Präsenzphasen unterscheiden. Die Autor/inn/en des Bandes gehen von den Erfordernissen aus, welche sich aus der Differenzierung des Ziels Sprachkompetenz als kulturellem Ausdrucks- und Verständigungsmittel ergeben. Interaktive, multimediale Lernprogramme sowie die neu entstandenen Informations- und Kommunikationsmedien (Internet, E-Mail) bilden die Grundlage für die Umsetzung eines solchen Lernverbunds bzw. dessen selbstgesteuerten und individualisierten Anteile. Dass es sich dabei nicht bloß um eine additive Aneinanderreihung unterschiedlicher Lernsettings mit verschiedenen Medien handelt, wird im ersten Teil des Bandes deutlich, der sich mit den konzeptionellen Grundlagen von Verbundsystemen im Fremdsprachenbereich befasst. Gerhard von der Handt beschreibt ausgehend vom Begriff des Blended Learnings und anderer denkbarer Verbundkonzepte Prinzipien einer Aufteilung von Lernzielen auf verschiedene Lernphasen. Ute Rampillon vermittelt Grundlagen der Selbststeuerung in offenen Lernformen und Karin Kleppin stellt die didaktischen Konsequenzen in den Mittelpunkt, die sich für das Lernen und Lehren seltener gelernter Sprachen in Selbstlernverbünden ergeben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Der zweite Teil „Neue Aufgaben für Lernende, Lehrende und Institutionen“ spricht wichtige Aspekte der veränderten Lern- und Lehrkultur für die beteiligten Akteure an. Dabei spielen Autorenprogramme, mit denen Lehrende selbst interaktive Sprachlernsoftware herstellen können besonders im Fall der seltener gelernten Sprachen eine wesentliche Rolle (siehe hierzu die Beiträge von Isabella Winkler und Beate Zeidler). Das bestehende Kursangebot – sofern überhaupt vorhanden – ist hinsichtlich Voraussetzungen und Ziele der Teilnehmenden wenig differenziert. Lernsoftware vermag hier den Unterricht zu entlasten (z. B. mit Blick auf „mittelbare“ Lernziele wie grammatische Strukturen) und auf „höhere“ Lernziele (z. B. Hör- und Leseverstehen) vorzubereiten. Exemplifiziert wird die Arbeit mit Autorenprogrammen an zwei bzw. drei seltener gelernten Sprachen: Portugiesisch (europäische und brasilianische Variante) und Tschechisch. Hierzu wurde eine Fülle von interaktiven Materialien entwickelt, die auf der dem Buch beiliegenden CD-ROM dokumentiert und unmittelbar zu Lernzwecken einsetzbar sind. Mit der Wahl von Portugiesisch und Tschechisch wird im Sinne der oben genannten bildungspolitischen Forderungen der Gedanke der Mehrsprachigkeit unter Einschluss der seltener gelernten Sprachen gefördert. Neue Lernformen sind gerade für diese Sprachen fast überlebensnotwendig, denn es besteht bestenfalls ein reduziertes Angebot, in vielen Fällen überhaupt keins.

Unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen an der Universität Fribourg/Schweiz beschäftigt sich Michael Langner ebenfalls mit der Qualität von Sprachlernsoftware, wobei er die Bedeutung einer Lernberatung im Verbundkonzept betont. Svenja Möller zeigt aus institutioneller Sicht Perspektiven für die Gestaltung eines Marketingkonzepts für die seltener gelernten Sprachen auf.

Das Projekt Verbund Selbstlernen und Fremdsprachenunterricht für seltener gelernte Sprachen mit Unterstützung der neuen Technologien“ (VeSuF), das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt wurde, wird im dritten Teil vorgestellt. Da mit diesem Projekt Neuland betreten wird, liegt der Schwerpunkt hier bei der Evaluation der im Rahmen des Projekts entwickelten Konzeption. Christina Lang formuliert – die Grundlagendiskussion aufgreifend – ein Fortbildungsmodell für Lehrende seltener gelernter Sprachen. Katja Nandorf und Juliane Götz/Maria do Carmo Massoni beschreiben und bewerten die Verbundidee im Licht der Projekterfahrungen aus unterschiedlichen Blickrichtungen. Dieser Teil bietet wichtige Hinweise für den weiteren Einsatz des Modells in Weiterbildungseinrichtungen. Er enthält wertvolle Hinweise für die praktische Umsetzung weiterer Verbundangebote im Bereich des Sprachenlernens.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Die Lehrenden haben eine Schlüsselfunktion in dem Modell und tragen eine hohe Verantwortung auch für selbstgesteuerte Phasen. Ihr Engagement und ihre Professionalität entscheidet, ob der Verbund ein Erfolg ist oder scheitert. Entsprechend hoch war die Qualifizierung der Lehrenden, die sich im Fall der seltener gelernten Sprachen nicht nur auf eine mediale Ausbildung beschränkte, da vielfach didaktische Grundbildung betrieben werden musste. Eine unzureichende allgemeindidaktische Ausbildung in den selten gelernten Sprachen ist eher die Regel als die Ausnahme. Die Einführung in medialbasierte Lernformen und die modellhafte Entwicklung mediengestützter Materialien lässt sich jedoch in hervorragender Weise mit der allgemeindidaktischen Ausbildung verbinden, da der fachliche Bezug der Ausgangspunkt für den Lernverbund und seine mediale Gestaltung ist. Es handelt sich um eine anwendungsbezogene Ausbildung mit hohem Motivationspotenzial. Wünschenswert wäre es deshalb, die im Projekt gelegte Basis in dieser Richtung weiter auszubauen, d. h. Medienausbildung nicht als isoliertes Modul, sondern als integrierten Bestandteil von Aus- und Fortbildung zu konzipieren.

Christina Lang
Gerhard von der Handt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Verbundkonzepte im Fremdsprachen-unterricht – konzeptionelle Grundlagen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Gerhard von der Handt

Fachdidaktische Begründung eines Lernverbunds

1. Blended Learning – Versuch einer Begriffsklärung

Lernverbund, Blended Learning, hybride Lernformen, integrative Ansätze, Lernarrangements – alle diese Begriffe enthalten als gemeinsamen Kern, dass es sich um eine Lernorganisation handelt, die sich aus unterschiedlichen Elementen zusammensetzt, die bisher als eigenständige Lernformen existiert haben (und auch noch weiterhin existieren). Obwohl eigentlich eine Vielzahl von Kombinationen vorstellbar ist, bezeichnet insbesondere „Blended Learning" (BL) eine ganz bestimmte Verbindung von Lernformen: *„Learning events that combine aspects of online and face-to-face instruction"* (aus dem Internet Glossar von *Learning Circuits*, www.learningcircuits.org/glossary.html#B).

Noch radikaler könnte die Kombination auf die Kriterien online und face-to-face reduziert werden, wobei *online* für ein Lernen auf der Basis von medial vermittelter Kommunikation und Information steht, *face-to-face* für ein Lernen in der physischen Gemeinschaft von mehreren Lernern oder – im Falle der vorgenannten face-to-face-*instruction* – in der (zumindest zeitweiligen) Gegenwart eines Kursleiters, Lehrers, Moderators etc. Dieser Anteil wird auch häufig als *Präsenz*phase bezeichnet.

Diese besondere Kombination hat sich offensichtlich aus reinen Online-Angeboten entwickelt, welche durch die genannten Präsenzphasen erweitert wurden. Als Grund hierfür wird im Allgemeinen die bei reinen Online-Angeboten fehlende soziale, auch physisch erlebbare Nähe angegeben. Da in dieser Argumentation eigentlich nur das Bedürfnis nach unmittelbarer sozialer Interaktion eine Rolle spielt, sind fachdidaktische Konsequenzen nicht ableitbar. Entsprechend unterschiedlich kann die Umsetzung der Präsenzphase aussehen: Eine lockere Zusammenkunft zum gegenseitigen Kennenlernen ohne systematischen Bezug zum Lerninhalt stellt sicherlich ein Extrem dar. Die in der Praxis realisierten Optionen schwanken meist zwischen Aufgreifen von aktuellen *Problemen* (ebenfalls ohne weitergehende Systematik) über einen allgemeinen Austausch persönlicher Ansichten zu den anstehenden Thematiken bis hin zu einem in unterschiedlichem Maße angeleiteten Vorgehen, wobei der Lerninhalt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

der Online-Module noch einmal unter einem anderen methodischen Konzept aufgegriffen wird. Die Gegenüberstellung von Online- und Präsenzteilen sagt eigentlich sehr wenig über das konkrete Lehr-Lerngeschehen aus, weswegen globale Evaluationen ebenso wenig aussagen. Es gibt zu viele weitere Parameter, welche für Lernerfolg, Zufriedenheit etc. ausschlaggebend sind, als dass man letztere einfach mit dem Online- oder dem Präsenzstatus verknüpfen könnte. Die Befragung von Lernern, welche beide Formen erlebt haben, und ihre Bevorzugung von BL besagt vielleicht nicht mehr, als dass es schön ist, wenn der Schmerz (des reinen Online-Lernens) nachlässt.

Wenn es um die Vorteile von BL geht, werden in erster Linie Aspekte „äußerer" Lernorganisation wie die der Flexibilität von Ort und Zeit genannt. Ein weiterer Pluspunkt (wenigstens in der Theorie) sind die Individualisierungsmöglichkeiten (z. B. im Hinblick auf die Lerngeschwindigkeit oder der Ziel-/Aufgabenauswahl). Eine Zusammenstellung dieser Argumente findet man z. B. bei dem Online-Anbieter *kurspool* (vgl. www.kurspool.de/vorteile.html):

> ZEITLICHE FLEXIBILITÄT: Für immer mehr Menschen inzwischen eine wichtige Voraussetzung, um überhaupt ein Bildungsangebot wahrnehmen zu können. Beim Online-Lernen sind Sie an keine festen Termine gebunden. Sie arbeiten immer dann, wenn es am besten in Ihren persönlichen Zeitplan passt.
> NICHT ORTSGEBUNDEN: Per Internet können Sie an vielen Orten lernen, beispielsweise auch direkt am Arbeitsplatz oder sogar am Urlaubsort. Und längst nicht für alle Kurse müssen Sie ständig online sein. Teilweise bekommen Sie Begleitmaterialien auf CD oder können sich Aufgaben zur späteren Bearbeitung vom KURSPOOL-Server herunterladen.
> DAS LERNTEMPO SELBST BESTIMMEN – Sie arbeiten das Lernmaterial so schnell oder gründlich durch, wie es für Sie persönlich gerade richtig ist. Konventioneller Unterricht ist hier immer ein Kompromiss.
> KEINE ANGST VOR DUMMEN FRAGEN – denn Sie können sich mit Problemen direkt an Ihren Tutor wenden, der Ihnen in der Regel innerhalb von 24 Stunden antwortet, meist sogar schon früher.
> KOOPERATIVES LERNEN – von den Fragen und Fehlern der Anderen profitieren. Auf der Lernplattform stehen Ihnen Kursforen zur Verfügung. Hier sind Sie an der richtigen Adresse mit jedem Problem. Nicht nur der Tutor ist Ihr Ansprechpartner, sondern alle anderen Kursteilnehmer ebenso. In den Foren finden rege Diskussionen statt. Viele Beiträge beginnen mit: „Dasselbe Problem hatte ich auch! Probier doch mal ..."[1]

Der letztgenannte Vorteil ist eigentlich nicht für Online-Lernformen charakteristisch. Von Fehlern und Fragen der anderen profitiert man schließlich auch in „normalen" Kursen. Ein gewisser Widerspruch besteht dabei zum vorangehenden Argument: Keine Angst vor dummen Fragen. In der Formulierung, dass man sich *direkt an den Tutor* wenden könne, ist eigentlich das Gegenteil von *einem gemeinsamen Lernen aus den Fehlern* beschrieben: Hier wird Diskretion und Schutz vor Blamage versprochen.

Auch der Hinweis, dass das Angebot auch Offline-Elemente enthalten kann, verbleibt auf der Ebene rein „äußerer" Lernorganisation. Was die Ziele

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

innerhalb der unterschiedlichen Phasen sind, welche „innere“ Lernorganisation sie aufweisen, also ob es sich z. B. um simple Instruktion oder um projektförmiges oder situiertes Lernen handelt, ist damit noch nicht gesagt.

Blended Learning im weiteren Sinne kann durch unterschiedliche Merkmalkombinationen wie *selbstgesteuert/angeleitet/beraten – sozial in der Gruppe* (wobei noch zwischen kooperativ – Ziel ist die individuelle Kompetenzsteigerung – und kollaborativ – Ziel ist ein gemeinsames Produkt – zu unterscheiden wäre) – *alleine/im Tandem – medial vermittelt/präsent – online/offline – synchron/asynchron* Ausprägungen unterschiedlichster Art annehmen. Welche dieser Ausprägungen den Zielen und Voraussetzungen der Adressaten am ehesten entspricht, ist nicht nur und in den meisten Fällen nicht vorrangig von Erfordernissen äußerer Lernorganisation abhängig.

Die Betonung der Vorteile bezogen auf die äußere Lernorganisation verdeckt die grundlegende Fragestellung beim Einsatz hybrider Lernformen (hier verstanden in der gesamten Brandbreite von denkbaren Kombinationen und nicht beschränkt auf das grobe Differenzierungsniveau BL = Online + Präsenz): Über welche förderlichen und abträglichen Beziehungen zwischen den einzelnen Merkmalen bzw. Merkmalskombinationen lässt sich ein Lernverbund von seinen „inneren“ Ansprüchen her konstruieren? Die Beschaffenheit der Ziele, die Erfordernisse, die sich aus diesen zu den Zielen führenden Lernprozessen ergeben, und die lernerseitigen Voraussetzungen sind dabei Ausgangspunkte, die die äußere Lernorganisation bestimmen sollten.

2. Fachdidaktische Grundlagen für eine Verbundsystematik

2.1 Was ist unter Sprachkompetenz zu verstehen?

Unsere Auffassung, 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, das Sprache mit Handeln in Standardsituationen gleichsetzt (z. B. in der „Ortsnachfrage“: *Wie komme ich zum Bahnhof?*) greift zu kurz. Sprache ist ein sozio- und interkulturelles Phänomen und somit in hohem Maße vom Kontext gesteuert, in dem sie verwendet wird. Die angemessene Wahl in den Bereichen Ausdrucksweise, Registerebene, Diskursstrategie etc. entscheidet über den kommunikativen Erfolg, der mehr ist als sich „nur“ verständlich zu machen.

Parallel zu der Weiterentwicklung des Sprachbegriffs haben sich die Bedürfnisse der Sprechenden gewandelt. Wurden in den sechziger und siebziger Jahren Fremdsprachen größtenteils in touristischen Standardsituationen ge-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

nutzt („Ortsnachfrage“, „Bestellung im Restaurant“), so veränderten sich die Ansprüche drastisch durch Migrationsbewegungen, größere berufliche Mobilität in der Europäischen Union und durch die Internationalisierung der Wirtschaft (vgl. Europarat 2001 und Deutscher Volkshochschulverband und Goethe-Institut 1995).

Eine Sprachkompetenz, welche die soziale und kulturelle Dimension weitgehend ignoriert oder welche sich nur auf Alltagsroutinen bezieht, wird den neuen kommunikativen Anforderungsprofilen nicht mehr gerecht. Wenn sich die Sprachenlernenden über Standardsituationen hinaus in vielfältigen, nicht vorhersehbaren Settings behaupten müssen, stellt eine modellhafte Gegenüberstellung kultureller/kommunikativer Differenzen bestenfalls einen ersten Schritt zu einer interkulturellen Kommunikationskompetenz dar. Die Komplexität und Kontextabhängigkeit von Sprache lassen sich nicht über vergröbernde Schemata erfassen.

Die Situation „Kommunikation zwischen Sprechern unterschiedlicher Sprachen“ ist dabei nur ein Sonderfall der alltäglichen Kommunikationssituation zwischen Sprechern derselben Sprache und Kultur. Fremdverstehen ist kein Phänomen, das erst im Kontakt sehr unterschiedlicher Kulturen (und Sprachen) wichtig ist. Es ist sozusagen ein alltägliches Geschäft. Die von den einzelnen Sprechern angewandten Strategien, um mit dieser alltäglichen Fremdheit umzugehen, sind zu weitgehend unbewussten Routinen geworden – die im übrigen individuell sehr unterschiedlich beherrscht werden. Für viele Sprachenlerner bedeutet Sprachenlernen nicht allein, kulturell unterscheidende Kommunikationsstrategien zu erwerben. In vielen Fällen wird sich das Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten allgemein erweitern, d. h. es erfolgt ein Rücktransfer in die eigene Sprache. Sprachenlernen sollte so angelegt werden, dass es die allgemeine kommunikative Kompetenz unter Einschluss der Muttersprache generell weiterentwickelt. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik, welche zu den einzelnen Sprachen „querliegende“ Kompetenzen und zusätzlich die Muttersprache einbezieht, bildet hierfür eine gute Basis (vgl. Bausch 2003, S. 439-445; Europarat 2001, S. 13 f.).

Die entwickelte Sprachkompetenz umfasst nicht nur einen erweiterten Verstehensbegriff. Auch die produktiven Fertigkeiten weisen eine neue Qualität auf. Es geht nicht mehr nur darum, vom Gesprächspartner *verstanden* zu werden. Der Sprecher will die Meinung des anderen beeinflussen und/oder ihn zu Handlungen veranlassen. Ob die Bemühungen dieser von der Linguistik als *Suasion* (oder Persuasion) bezeichneten Dimension der Kommunikation erfolgreich sind, hängt von vielen Faktoren ab, die sich in jeder konkreten Situation anders

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

formieren (zur Einführung in das Thema (Per)Suasion vgl. www.govst.edu/users/ghrank/). Letztendlich spielen schwer greifbare Elemente wie die Stimmigkeit zwischen Sprache und Persönlichkeit eine Rolle, weswegen vorgestanzte Formeln wenig Erfolg versprechend sind. Das Vermögen, sich in andere hineinzuversetzen, um ihre Äußerungen richtig verstehen zu können, ist auch für den Erfolg eigener sprachlicher Aktivitäten ausschlaggebend.

Wenn man diese, gegenüber früheren Auffassungen von Sprache wesentlich anspruchsvolleren Ziele von Sprachunterricht/-lernen auf einen erforderlichen Zeit- und Kostenaufwand projiziert, wird schnell deutlich, dass traditionelle Lernformen (extensiver Sprachunterricht) dieses Ziel nie erreichen werden. Schon bei dem traditionellen Verständnis von Sprache (Grammatik, Wortschatz) brauchte man mehrere Jahre, um zu einem vergleichsweise bescheidenen Niveau wie dem des Zertifikats (B1) zu kommen. Mit der erweiterten Konzeption steigert sich der Aufwand um ein Vielfaches. Dies ist erst einmal ein rein quantitatives Argument. Wichtiger noch ist die qualitative Dimension: Die bisherigen Kursformen würden auch bei einer zeitlichen Intensivierung des Lernens im Rahmen von Kursen nicht zum Ziele führen, denn die beschriebene Sprachkompetenz ist kontextsensibel und komplex. Das Vorführen einer Modelllösung alleine hilft nicht viel weiter, denn jede reale Situation mit ihren unendlich vielen Teilparametern wird anders verlaufen, wenn man sich nicht auf ritualisierte alltägliche Standardsituationen beschränkt. Was und wie kommuniziert wird, hängt in hohem Maße von den Bedürfnissen und Voraussetzungen der einzelnen Lernenden ab, was nur unzulänglich in einer Gruppe berücksichtigt werden kann. Es stellt sich zudem die Frage nach der Qualifikation der Kursleitenden: Sollen sie jetzt nicht nur als Sprachlehrende, sondern auch als Kulturexpert/inn/en, Sozialtherapeut/inn/en, Rhetorikspezialist/inn/en agieren?

Die genannten Probleme gelten für die seltener gelernten Sprachen in wesentlich erhöhtem Maße. Für diese werden bestenfalls Anfängerkurse angeboten; ein systematisches Weiterlernen im Rahmen einer Kursprogression ist in den seltensten Fällen möglich. (Es sei darauf hingewiesen, dass selbst „gängige" Sprachen wie Französisch zunehmend in den Status von seltener gelernten Sprachen geraten). Hinzu kommen meist veraltete Lehrwerke und schlecht oder überhaupt nicht ausgebildete Muttersprachler/innen als Kursleitende. Entsprechend sind im Falle der seltener gelernten Sprachen neue Formen der Lernorganisation keine Option für besseres Lernen, sondern eine schiere Notwendigkeit, weil die traditionellen Formen nur rudimentär angeboten werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

2.2 Wie lernt man Sprachen?

Eng mit der Frage nach den Zielanforderungen ist das lerntheoretische *Wie* des Sprachenlernens verbunden. Als lerntheoretische Basis zur Ableitung von Konsequenzen für das Lernen und Lehren von Sprachen dient heute bevorzugt der Konstruktivismus. In folgender Auflistung sind wichtige Aspekte konstruktivistischen Lernens zusammengefasst (Wolf 2002):

- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass sie vom Lernenden im Sinne der realen Lebenswirklichkeit als authentisch anerkannt wird.
- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass die Lerninhalte problemlösungsorientiert in sie eingebettet werden können und dass entdeckendes Lernen möglich wird.
- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass in ihr selbstständiges Lernen oder Lernen im Rahmen von cognitive apprenticeship (Lernen als geistiger Lehrling oder Geselle des Lehrers) möglich wird.
- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass sie es den Lernenden ermöglicht, ihre Konstruktionen ausgehend von ihren individuellen, d. h. unterschiedlichen Wissensbeständen durchzuführen.

Viele der Schlüsselbegriffe sind schon *vor* der Konstruktivismusdiskussion geläufig gewesen: *authentisch, problemlösungsorientiert, entdeckendes Lernen, selbstständiges Lernen, individuell.* Die Liste kann erweitert werden mit zusätzlichen gängigen Bezeichnungen wie *Lernen im Kontext, situiertes Lernen, Lernen in der Anwendung*. Die Verbindung dieser Begriffe mit *alternativen* Methoden, die mit einer bestimmten Weltsicht oder einem besonderen Menschenbild verbunden waren, hat es der traditionellen Didaktik leicht gemacht, sie nicht ernst zu nehmen, insbesondere wenn sie ein monomethodisches Vorgehen forderten. In der eklektizistischen Alltagsdidaktik fanden viele (ehemals als „alternativ“ etikettierte) methodische Ansätze Eingang; allerdings weniger in Folge kontextbezogener Entscheidungen als von diffusen persönlichen Vorlieben (was immerhin die Lehrerpersönlichkeit berücksichtigt; ein engagierter Lehrer wirkt auf die Lerner meist auch motivierend). Bisher hat der Konstruktivismus noch keine wesentlichen Hinweise geben können, welche nicht schon in der einen oder anderen Form über die vorhandene Didaktik hinaus praktisch umgesetzt worden wären. Allerdings ermöglicht der konstruktivistische Ansatz eine Integration der vielfältigen Verfahren in einem einheitlichen Begründungszusammenhang. Die berechtigte Erwartung, daraus Hinweise für die Optimierung von Lernprozessen ableiten zu können, erfüllt sich am ehesten, wenn man die sehr allgemeine Konzeptebene („Lernumgebungen schaf-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

fen, in denen selbstständiges Lernen ermöglicht wird") in Form von Einzelszenarien konkretisiert, die notwendigerweise zielgruppenspezifisch und ziel- sowie inhaltsgebunden sind. Die Frage, ob Instruktion (als Extrem durch Frontalunterricht bzw. Darbietung verwirklicht) in *keinem* Fall angemessen ist, und das konstruktivistische Szenarien in *jedem* Fall angemessen sind, lässt sich nur durch Differenzierung und Konkretisierung beantworten. Konkretisierung soll jedoch nicht mit der Auflistung isolierter Einzelfälle gleichgesetzt werden. Schon die Differenzierung in unterschiedliche Wissensformen und Kompetenzen bringt erheblich weiter: Warum sollte z. B. nicht das Wissen um das Was und Wie des Lernens zumindest anfangs und als Startkapital *dargeboten* werden; die Umsetzung muss der Lernende natürlich dann *selbst* leisten. Wobei es übrigens erst einmal sekundär ist, ob das Metawissen über den Lehrenden in einer Präsenzphase oder in Form eines Überblicks im Rahmen von „Selbstlernmaterial" erfolgt.

2.3 Schlüsselbegriffe für die didaktische Planung des Verbunds

Bei der Argumentation für einen fachdidaktisch begründeten Verbund gehen wir von den zentralen Begriffen *authentisch, individuell, kontext-* und *anwendungsbezogen* sowie der vom Konstruktivismus geforderten *Selbststeuerung des Lernvorgangs* aus. Der *Einsatz von Medien* ergibt sich daraus, wie sie im konkreten Fall das Erreichen des bestimmten Ziels ermöglichen oder befördern. Hier geht es weniger darum, eine systematische Mediendidaktik zu entwickeln als vielmehr darum, die Zusammenhänge zwischen inhaltlich/fachlichen Zielen, Lernweganforderungen und Medieneinsatz an Beispielen aufzuzeigen.

Die erstgenannten Begriffe hängen eng zusammen. Sie stellen sozusagen Facetten ein und desselben Phänomens dar. So ist Authentizität keine Eigenschaft eines Textes *an sich* (i. d. S., dass es sich *nicht* um einen für didaktische Zwecke manipulierten oder erstellten Text handelt), vielmehr ergibt sich diese aus der spezifischen Kommunikationskonstellation, insbesondere in Bezug auf die jeweiligen Leser/innen oder die Kommunikationssituation: Ein bestimmter Text ist bezogen auf die Person X authentisch; für eine andere Person kann derselbe Text „nicht authentisch" sein (Beispiel: für einen/eine Leser/in der Bildzeitung ist ein Text aus dem Feuilleton der FAZ nicht authentisch). Darüber hinaus kann ein bestimmter Text für ein und dieselbe Person in unterschiedlichen Kommunikationskonstellationen einmal authentisch, ein anderes Mal nicht authentisch sein. Eigentlich kann man das Prädikat „authentisch" nur sinnvoll für einen *vollständigen Handlungskontext* (und in Bezug auf eine einzelne Person) verwenden und nicht für herausgelöste Teilbereiche, da der Gesamtbezug von entscheidender Bedeutung für die Authentizität ist.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

In konventionellen Kursstrukturen können diese Bedingungen bestenfalls sehr eingeschränkt berücksichtigt werden. Zwar enthält fortschrittlicher Sprachunterricht in unterschiedlichem Maße Elemente konstruktivistischer Didaktik, z. B. kooperative und entdeckende Vorgehensweisen. Die Authentizität des Anwendungsbezugs und der Ausrichtung auf die Ziele und Voraussetzungen eines Individuums ist jedoch nur ansatzweise im Kurs einzulösen, da selbst eine vom Sprachstand homogene Gruppe unterschiedliche Ziele und Interessen hat. Das erste Anwendungsbeispiel bezieht sich auf die Entwicklung einer Verstehenskompetenz (vgl. auch Kap. 3.1).

Weitere Beispiele beziehen sich auf die Diskursebene der sprachlichen Interaktion (Kap. 3.2) und auf die Entwicklung einer individuellen Sprache (Kap. 3.3), wobei die Bedeutung der *Selbststeuerung* des Lernens im Vordergrund steht. Was in diesem Beitrag unter Selbststeuerung verstanden wird, erschließt sich größtenteils aus der Argumentation der Beispiele. Für die systematische Verortung sei auf die Kapitel Lang, Rampillon, Winkler und die Literaturliste im Anhang hingewiesen. Da Selbststeuerung als grundlegendes Unterscheidungskriterium zwischen den Prinzipien der Instruktion (Unterweisung, Frontalunterricht, Einbahnstraßen-Didaktik) und „konstruktivem" Lernen figuriert, und der Lernverbund sich aus den komplementären Teilen *angeleitetes Lernen* in der Gruppe sowie *selbstgesteuertes Lernen* außerhalb des formalen Kursgeschehens zusammensetzt, liegt eine Identifikation von Instruktion mit dem erstgenannten Teil und entsprechend von konstruktivem und selbstgesteuertem Anteil nahe. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die kategoriale Gegenüberstellung von belehrender Instruktion (Frontalunterricht) und „konstruktivistischem" Lernen, bei dem sich die Lernenden in einer (natürlichen oder medial konstruierten) Lernumgebung weitgehend *selbstgesteuert* Problemlösung (mit individuell verschiedenen Wegen und Ausgangspunkten) betreiben, ist in der Lehr-Lernwirklichkeit kaum in ihrer Reinform zu finden. Meist handelt es sich um Mischformen: Moderner Unterricht ist lernerzentriert ausgerichtet, das vermeintlich weitgehend selbstgesteuerte Lernen mit interaktiven Programmen weist andererseits instruierende Anteile auf. Des Weiteren verursacht die konstruktivistische Bestimmung des Lernvorgangs als selbstgesteuertes Problemlösen im Falle des Sprachenlernens Schwierigkeiten, denn Sprachenlernen ist ein sehr komplexer Vorgang (der durch die einleitende Darstellung, was wir unter Sprache verstehen, verkürzt dargestellt wurde). Ein für das Sprachenlernen wesentlicher Unterschied zwischen instruktionalistischem und konstruktivistischem Lernen besteht darin, wie mit der *Komplexität* umgegangen wird. Instruktionsdesign unternimmt eine Reduktion der Komplexität des Ziels soziokulturelle Kommunikationskompetenz durch Isolierung von Teilzielen und Differenzierung des Lernwegs in unterschiedliche Phasen. So kann man für das Sprechen den Teilbereich Aussprache ausgrenzen;

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Einzellaute werden erst einmal isoliert geübt, dann in typischen Lautfolgen etc. In Form der Kursleiterdarbietung oder als visualisierte Darstellung in „Selbstlernmaterialien“ kann Wissen über die Artikulationsbedingungen vermittelt werden. Dieses *Wissen über* die Artikulation ist natürlich nicht gleichzusetzen mit dem Artikulations*vermögen*, das über eine reine Rezeption nicht erreichbar ist. Phasenschemata sehen dementsprechend Übungsaktivitäten der Lernenden vor, wobei auch hier eine Isolierung von anderen Teilzielen angestrebt wird, welche in weiteren Phasen (Transfer, Anwendung) zunehmend durch die Einbettung in authentische Kontexte aufgelöst wird. Eine Folge vom isolierten Einzelziel zur Integration in den umfassenden Kontext ist dabei nicht zwingend vorgegeben; im Gegenteil ist es gängige Praxis, das gelehrte/zu lernende Teilziel erst einmal im natürlichen sprachlichen Kontext einzuführen (Präsentation, Einführung).

Wie sieht im Vergleich hierzu „konstruktivistisches“ Sprachenlernen aus? Verzichtet es vollständig auf *Darbietung* von Wissen und eine Reduktion von Komplexität? Sieht man einmal von „natürlichem“ Lernen ab (wobei der Kompetenzerwerb wie in der ersten Generation der Arbeitsmigranten ohne Bewusstsein von konkreten Zielen und der Kenntnis förderlichen Vorgehens in der Umgebungssprache stattfindet), ist sowohl darbietendes Lehren als auch angeleitetes und selbstgesteuertes Lernen durch Zielgerichtetheit und Bewusstsein gekennzeichnet, d. h. man ist sich des Lernvorgangs bewusst und konzentriert sich sukzessive auf bestimmte Teilziele. Formulierungen wie „... Lernumgebungen zu schaffen, in denen studentisches Lernen ermöglicht und erleichtert wird“ (Winteler 2002, S. 42) die sich fast wortgleich an vielen anderen Stellen finden, legen nahe, dass auch hier eine Ausrichtung auf bestimmte Ziele und eine Reduktion der Komplexität im Spiele ist. Dies kann in der *Auswahl* von Lernszenarien bestehen, in der ein Teilziel besonders typisch/modellhaft auftritt. Damit ist nicht notwendigerweise, jedoch häufig verbunden, dass auch der Kontext des Teilziels in seiner Vielfältigkeit reduziert ist. Selbst wenn es sich um einen stattgefundenen Fall handelt, bedeutet eine Auswahl gerade dieses „Standardfalls“ gegenüber „unübersichtlicheren“ eine Reduktion von Komplexität. Die unreduzierte Kommunikationswirklichkeit ist – sehen wir einmal von den beliebten Standardsituationen ab („Auf dem Postamt“, „jemanden begrüßen“) – wesentlich komplexer. In noch viel höherem Maße finden sich Reduktion und Fokussierung auf ein Teilziel in den *geschaffenen* Lernumgebungen. Dabei kann es sich um Nachbildungen in Form von Rollenspielen (im Präsenzunterricht) oder um virtuelle Umgebungen handeln. Die Erfahrung zeigt, dass der Anspruch konstruktivistischen Lernens oft relativiert werden muss. Wenn virtuelle Lernprogramme nur kaum nennenswerte Freiheitsgrade zulassen, ist dies sicherlich der Fall (vgl. Langner und Zeidler in diesem Band). So gesehen stehen sich „aufgeklärte“ Instruktion (als Phasenmodell mit Transfer- und Anwendungsphase) und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

manipulierter (d. h. über Auswahl, Komplexitätsreduktion oder auf Teilziele ausgerichteter) konstruktivistischer Ansatz eher als Tendenzen gegenüber. Wenn gefordert wird, beide Ansätze zu verbinden, dann wird eigentlich schon eine herrschende Praxis beschrieben, und zwar von *beiden* Positionen her, d. h. die Didaktik hat schon seit langem konstruktivistische Anteile und die Umsetzung konstruktivistischer Forderungen unterliegt in vielen Fällen instruktionalistischen Grundsätzen (Manipulation der Lernszenarien mit dem Ziel, das Lernen zu lenken und „leichter" zu machen). Trotz dieser Übergänge und des häufiger anzutreffenden Etikettenschwindels wird für die nachstehend aufgeführten Beispiele der Anspruch *konstruktivistisch* aufrecht erhalten. Auch bei diesen Beispielen finden sich die Konzentration auf Teilziele und eine Reduktion der Komplexität – allerdings bei Beibehaltung der Kontextvielfalt und unter Berücksichtigung individueller Informations- und Kommunikationsbedürfnisse sowie bei weitgehendem Zusammenfallen von Anwenden und Lernen. Möglich ist dies, wenn Reduktion und (angeleitete oder selbstgesteuerte) Teilzielorientierung durch die *Einengung des Lernfokus* im Rahmen von nicht manipulierten Informations- und Kommunikationsszenarien auf ein Teilziel, z. B. die Diskursebene erfolgt.

Die Fähigkeit, Teilziele auszugliedern, setzt eine angemessene Kenntnis des Zielbereichs voraus. Diese zusammen mit dem Vermögen, den Lernvorgang bewusst zu steuern (soweit dies möglich ist – viele Lernabläufe sind dem Bewusstsein nicht zugänglich), wird gemeinhin unter dem Begriff des Lernbewusstseins zusammengefasst, der im Kap. Rampillon ausführlich behandelt wird.

3. Differenzierung der Verbundbestandteile: Beispiele für die Phase selbstgesteuerten Lernens

Die Mehrzahl bisheriger Verbundmodelle differenziert die Online/Präsenz-Systematik nicht weiter. Sie sind damit offen für unterschiedlichste Ziele und Inhalte, bieten aber keine weitergehenden didaktischen Differenzierungsansätze. Anknüpfend an den erweiterten, kontextabhängigen Authentizitätsbegriff soll am Beispiel des Leseverstehens die Verknüpfung didaktischer Anforderungen mit selbstgesteuerten Phasen und Informations- und Kommunikations-Medien (IuK-Medien) beschrieben werden.

3.1 Individualisierung als Voraussetzung für eine entwickelte Verstehenskompetenz

Der Verstehensprozess läuft bekannterweise nicht als lineares Wort-für-Wort-Übersetzen ab, sondern in Form von Hypothesen-Bildung, wobei Top-down- und Bottom-up-Prozesse ineinander greifen, d. h. man erschließt auf der Grundlage einer allgemeineren Vermutung über den Textinhalt Detailinformati-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

onen (top-down), welche wiederum die Ausgangshypothese über den Inhalt modifizieren (bottom-up). Um einen Text verstehen zu können, braucht man in jedem Fall ein gewisses Vorwissen, um den beschriebenen Prozess überhaupt in Gang zu setzen. Dies gilt sowohl für muttersprachliche als auch fremdsprachliche Texte. In einem weiten Alltagsbereich sind muttersprachliche Texte für den geübten Leser kein Problem: Das sogenannte *Weltwissen* (vgl. Allgemeine Kompetenzen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, S. 22 f.) bildet die Basis für erfolgreiche Ausgangshypothesen. Aber schon in bestimmten Rubriken der Tageszeitungen läuft der Prozess nicht mehr problemlos ab. So werden bestimmte Informationen im Wirtschaftsteil für viele nicht mehr (voll) verständlich sein, u. a. weil eine Reihe von Fachausdrücken nicht bekannt ist. Ab einer bestimmten fachlichen Tiefe würde auch das Nachschlagen unbekannter Fachbegriffe für den Fachlaien nichts nützen. Wenn kein ausreichendes Vorwissen vorhanden ist, bleibt der Text (weitgehend) unverständlich. Im umgekehrten Fall erlaubt das Vorwissen im Fall fremdsprachlicher Texte, unbekannte Wörter (oder Textabschnitte) zu erschließen. Dabei ist es oft nicht das Fachvokabular, welches erschlossen werden muss – gerade die Fachausdrücke sind oft Internationalismen –, sondern der Umtext zu diesen.

Mit „fachlichem Vorwissen“ ist in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich berufliches Spezialistenwissen gemeint, sondern ein Wissen, welches im Gegensatz zum „Weltwissen“ nicht in der Breite der Bevölkerung vorhanden ist, da es an individuelle Interessen gebunden ist (Hobby, Film, Belletristik, bestimmte Themen etc.), und auf dessen Grundlage ein vergleichsweise frühes Verständnis „schwieriger“ Texte möglich ist. Das Anknüpfen an individuelle Interessen und entsprechendes Vorwissen befördert nicht nur „authentisch“ das Verstehen, sondern gewährleistet ein hohes Maß an Motivation, da der Lese- bzw. Kommunikationsvorgang nicht nur des Sprachenlernens wegen simuliert wird. Eine hohe Durchhalte-Motivation (im Gegensatz zur Einstiegs-Motivation) ist Voraussetzung für den langfristigen und intensiven Zeitaufwand, von dem ein großer Anteil außerhalb der Lerngruppe realisiert werden muss. Zum einen wären die Kosten für ein formales Lernen in diesem Umfang zu hoch, zum anderen ist für eine konsequente Individualisierung die Gruppe überflüssig oder sogar hinderlich. Die neuen IuK-Medien ermöglichen nun nicht allein eine individuelle zeitliche und räumliche Lernorganisation; vielmehr bieten sie zum ersten Mal einen uneingeschränkten, einfachen und vor allem auch preiswerten Zugang zu authentischen (d. h. den einzelnen Lerner interessierende) Informationsquellen, und zwar zu fast allen Themen und in den meisten (der gelernten) Fremdsprachen.

Mit Hilfsprogrammen lässt sich die Konzentration des Lernfokus beträchtlich steigern. So genannte Konkordanzprogramme suchen ausgewählte Texte

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

auf eine von den Lernenden vorgegebene sprachliche Einheit (meist ein Wort) ab und listen alle Fundstellen mit dem unmittelbaren Kontext auf. Auf diese Weise wird ein Kompromiss zwischen Kontextsichtbarkeit und Konzentration erreicht, das Lernen eines Teilbereichs wird effizienter bei gleichzeitiger Bewahrung des Kontextbezugs. Damit wird eine Lücke zwischen dem kontextarmen Wörterbuch und der überwältigenden Fülle einer vollständigen authentischen Einbettung in Originaltexte gefüllt.

3.2 Authentischer Kontext und Konzentration auf ein Teilziel: Beispiel Diskursstrategien

Sprachliche (mündliche) Interaktion setzt sich aus einem aufeinander bezogenen Wechselspiel von Verstehen (Hören) und Produktion (Sprechen) zusammen. Kulturspezifische Konventionen regeln z. B. die „Übergabe" der Redeaktivität zwischen den Sprechern oder die innere Struktur einer Argumentationkette (z. B. erst Nennung der Handlungsabsicht, dann Begründung – oder umgekehrt). Diskursstrategien bzw. deren sprachliche Realisierung entscheiden wesentlich über den Handlungserfolg eines Sprechers.

Wer in einer Gesellschaft arbeitet und lebt, dementsprechend seine persönlichen Interessen (und auch die anderer) vertreten muss, dem muss daran gelegen sein, dass seine Meinungen *ankommen*, dass seine Umgebung auf seine Vorschläge *eingeht*. Nur verstanden zu werden, reicht nicht aus; man muss überzeugen. Mit anderen Worten: Man muss die entsprechenden – im hohen Maße kontextabhängigen – Diskursstrategien beherrschen, welche man im Gegensatz zu einer elitären Vortragsrhetorik als alltägliche Gebrauchsrhetorik bezeichnen könnte. In der Domäne Beruf ist dies selbstverständlich, aber natürlich gilt das gleichermaßen im (privaten) Alltag.

Wie soll dies vonstatten gehen, wo schon das bisherige Pensum an Lernzielen genug Zeit in Anspruch nimmt? Zudem: Sollen die Sprachlehrenden zu Rhetoriklehrenden werden? Weiterhin: Viele Sprachenlernende haben in ihrer eigenen Sprache ein begrenztes Repertoire an erfolgreichen sprachlichen Kommunikationsstrategien: Die „Lernlast" ist also eine doppelte, nicht nur eine neue Sprache soll gelernt werden, sondern die Sprachkompetenz allgemein ausgeweitet werden. Wie sollen die (individuell unterschiedlichen) sprachlichen Kontextbezüge berücksichtigt werden, die sich in vielen Unterkulturen (z. B. beruflich – privat) äußern und für die unterschiedliche Kommunikationsregeln gelten? Der traditionelle Unterricht hat auf diese Fragen keine Antworten (seine Vorteile, die es angeraten sein lassen, ihn als Teil eines Verbundes weiterhin anzubieten, liegen auf anderem Gebiet).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Mit der Perspektive lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens u. a. mit Hilfe der neuen IuK-Medien sind diese Ziele in den Bereich des Möglichen gerückt. Folgendes Beispiel – bezogen auf die sprachliche Interaktion – soll zeigen, wie dies im Detail funktioniert. Die „verlangsamte" schriftliche Form der Kommunikation in den Foren/Mailing-Listen eröffnet den Zugang zu dieser sprachlichen Dimension, die zwar in dem weiterentwickelten Sprachbegriff eine entscheidende Rolle spielt, die sich aber bisher dem didaktischen Zugriff weitgehend verweigert hat: der Diskurs- oder Gesprächsanalyse. Vereinfacht dargestellt handelt es sich um die Analyse, wie Gesprächspartner ihre Redebeiträge anlegen, um zu ihrem kommunikativen Ziel zu kommen: In welcher Reihung welche Argumente gebracht werden, wie die Abfolge bzw. die Überleitung zwischen den Gesprächspartnern geregelt ist, auf welcher sprachlichen Ebene die Äußerungen realisiert werden etc. Zwar existieren Kategorisierungen für Diskursarten (z. B. Vorwurf/Entschuldigung) oder Diskurstypen (argumentative, Beratungs-, narrative Diskurse), die für die Gesprächsanalyse eingesetzt werden können. Die Umsetzung dieser wichtigen Ebene in die Sprachlernpraxis ist jedoch nicht einfach. Zwar orientieren wir uns alle in der täglichen Kommunikation eher unbewusst an idealtypischen Gesprächsablaufmustern (Gesprächseröffnung z. B. durch Frage nach dem Befinden, mit Konventionen zum Wechsel zwischen der Sprecher/Hörer-Rolle), aber abgesehen von ritualisierten Einleitungs- und Beendigungsformeln ist der dazwischen liegende Mittelteil sehr schwer zu strukturieren. Sicherlich ist es auch hilfreich, auf einer relativ abstrakten Ebene sprachen- und kulturspezifische Unterschiede bei den Diskurstypen auszuweisen. Um die Kontextabhängigkeit und das Ineinandergreifen aller Faktoren eines Gesprächs in der neuen Sprache/Kultur zu erfassen, gibt es nur einen Weg: *möglichst viele Gesprächsabläufe mitzuerleben und sich an ihnen zu beteiligen*. Bisher war dies unmöglich, wenn man sich nicht in der zielsprachigen Umgebung befand. Internetforen und Mailing-Listen machen es jetzt möglich: an den individuellen Interessen und Zielen orientierte Kommunikation, nicht als Lernobjekt konzipiert, (somit authentisch und motivierend), zudem einer Analyse leicht zugänglich, da in schriftlicher Form vorliegend. (Ein einfaches Beschreibungssystem für die Diskursebene ist enthalten in: Weiterbildungs-Testsysteme GmbH 1999, S. 28-31). Auch ist es zu aufwändig, *jedes* Gespräch in allen diskursiven Aspekten auszuloten.

Zur Analyse dieser und anderer Dimensionen von Sprache und Kommunikation benötigen die Lernenden ein entsprechendes Wissen: das Sprach- und Sprachlernbewusstsein. Nach einer ersten Einführung in die Grundideen der Diskursanalyse (am besten in der angeleiteten Gruppe) erfolgt die weitere Entwicklung kontinuierlich an geeigneten Fallbeispielen, welche die Teilnehmenden aus ihrer individuellen Foren-Sprachwelt mit in die Gruppe bringen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Wenn man jede Äußerung einer solchen Analyse unterzieht, erhält man meist banale Ergebnisse. Andererseits stößt man schnell auf Kommunikationsszenarien, die in den didaktischen Unterrichtsvorgaben weitgehend fehlen, obwohl sie ein fester Bestandteil der kommunikativen Alltäglichkeit sind. Zu diesen gehört das Szenario *Schlichten*. Entwickelt sich zwischen zwei oder mehreren Teilnehmern eine Auseinandersetzung, so melden sich bald *Schlichter* oder *Vermittler*. Dies ist offensichtlich eine (sehr wichtige) Standardrolle im Kommunikationsprozess, die man als Streitpartei mit einbeziehen oder fallweise selbst einnehmen muss. Wo und wie lernt man in einer fremden Sprache/Kultur zu *schlichten*? Selbst wenn sich Lehrbücher diesem Vorgang widmen würden, in Form eines modellartigen konstruierten Beispiels oder an Hand von zwei oder drei Fällen, erwächst daraus für diesen heiklen Vorgang noch keine Kompetenz. Einige wenige Rollenspiele in der Gruppe reduzieren das komplexe Geschehen auf wenige überschaubare Parameter. Über die Internetkommunikation hingegen liegt eine Vielzahl von Fällen mit teilweise vergleichbarem Ablauf vor, was den Aufbau einer Modellvorstellung ermöglicht (vgl. Spitzer 1999) und deren jeweilige Varianten durch den Gesamtkontext verständlich werden (oder für die der Kontext zumindest Hinweise für mögliche Erklärungen gibt: Verhältnis der Diskutanden zueinander; Unterschiede im sozialen Status; in welcher Domäne: privat, beruflich; augenblickliche Befindlichkeit der Beteiligten: gelassen, verärgert).

Das kommunikative Geschäft *Schlichten* zu lernen (auch hier trifft zu, dass nicht wenige diese Rolle auch in ihrer Ausgangssprache nicht beherrschen) ist heikel und komplex; man kann es letztlich nur „konstruktivistisch" lernen, d. h. über die Kenntnis und die Beteiligung vieler authentischer Varianten, in denen das Zusammenwirken aller Bestandteile sichtbar bleibt, wobei die Konstanten für den Aufbau eines mentalen Modells sorgen. Man lernt dies nicht in einer Unterrichtseinheit, sondern als lebensnahes oder -integriertes Projekt, ohne einen endgültigen Abschluss, was für den Zweitsprachenlerner oder für den in einem beruflichen Kontext tief Involvierten nicht nur möglich, sondern auch notwendig ist. Für einen touristisch orientierten Lerner kann dieses Verfahren zu aufwändig sein, er wird – zumindest für den Start – mit einer weitgehend kontextunsensiblen Sprachkompetenz weiterkommen, die er im traditionellen extensiven Kurssystem erwirbt. Doch man sollte im Auge behalten, dass der Gewinn nicht nur im Hinzulernen einer neuen facettenreichen *Fremd*-Sprache besteht: Neben dem schon erwähnten über das reine Sprachenlernen hinausgehenden Informationsgewinn wird die allen Einzelsprachen gemeinsame grundlegende Kommunikationskompetenz, also auch die in der Muttersprache, entscheidend weitergebildet. Dieser Vorteil gehört zu dem Kernbestand des Konzepts der *Mehrsprachigkeit*, welches nicht rein vordergründig allein die schlichte Zahl

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

von einzelnen Sprachen, die ein Sprecher beherrscht, erhöhen will, sondern zugleich eine Weiterentwicklung allgemeiner Sprachkompetenz zum Ziel hat.

Diesen bisher nicht vorhandenen Möglichkeiten der Analyse „am lebenden Sprachobjekt" stehen gewichtige Nachteile gegenüber: Es fehlt der gesamte Aspekt der Lautsprache im visuellen Kontext. Rollenspiele in der Gruppe haben dagegen den Vorteil der körperlichen Präsenz mit den visuellen Dimensionen der Körpersprache, Mimik und Gestik etc. An diesem Beispiel wird die fachdidaktisch notwendige Komplementarität der Verbundphasen deutlich: Selbstgesteuertes Lernen mit Hilfe der IuK-Medien trägt einen unverzichtbaren Anteil zum Erwerb einer erweiterten Sprachkompetenz bei. Andererseits können wichtige Aspekte nicht eingelöst werden, für die Präsenzphasen weiterhin erforderlich bleiben.

3.3 Selbststeuerung und Selbstverantwortung als Voraussetzung für die Entwicklung einer persönlichen Sprachkompetenz

Die bisherigen Ausführungen haben sich auf sprachliche Verstehensprozesse und die „querliegenden", alle Teilfertigkeiten durchziehenden Phänomene wie die Diskursebene konzentriert. Selbstgesteuerte Phasen auf medialer Basis sind auch für den Aufbau einer individuellen produktiven Kompetenz unentbehrlich. Der Aspekt der *Selbstverantwortung* für das eigene Lernen wird hier deutlich, da der Lernende die Wahl der Ausdrucksmittel hat. Aus der Fülle der Kommunikationsabläufe mit ihren kontext- und personenbezogenen sprachlichen Besonderheiten in den Foren, Newsgroups und Mailing-Listen des Internets kann der Lerner sukzessive seine individuelle, unverwechselbare Sprachkompetenz aufbauen, indem er seine Beiträge aus den vorgefunden Sprachvarianten (deren sozialen und persönlichen Abhängigkeiten er allmählich kennen gelernt hat) aufbaut. In Diskussionsforen kann er erst als stiller Mitleser („lurker") die Kommunikationsgewohnheiten erkunden, bevor er sich aktiv beteiligt. Trotz der Authentizität der Kommunikationssituation ist im Hinblick auf die Reaktionen der anderen Kommunikanden ein gewisser Schutzraum gewährleistet: Es sind keine körperlichen Bedrohungen möglich; oft ist ein bestimmter Grad von Anonymität gegeben. Auf diese Weise gelingt es ihm, die durch den im traditionellen Unterricht nahegelegten sprachlichen Patentformeln allmählich durch differenziertere Ausdrucksweisen zu ergänzen, die sich zu einem einheitlichen, individuellen Ziel zusammenfügen. Dieser persönliche Stil ist erforderlich, wenn man über alltagsbanale Fragen hinaus Handlungsziele erreichen will, z. B. wenn man jemanden überzeugen oder zu Handlungen bewegen will. Diese Kompetenzen sind in der globalisierten beruflichen Domäne, aber auch bei hoher sozialer Einbindung (Extremfall: Migration) unverzichtbar. Die positive Rückkopplung auf die eigene Ausgangssprache ist auch für diesen Bereich gegeben; über

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

die neue Sprache entsteht für viele Lernende erstmals ein Sprachbewusstsein für die eigene Sprache.

Natürlich fehlen auch hier wieder wichtige Dimension der Interaktion, u. a. der lautliche Aspekt bei der mündlichen Kommunikation und ein visuelles Umfeld, und auch hier müssen diese Defizite über andere Lernphasen ausgeglichen werden.

4. Entlastung durch interaktive Lernprogramme

Die hier nur beispielhaft vorgestellte Differenzierung des Verbundes auf der Grundlage der Lernzielstruktur und lerntheoretischer Erfordernisse kann (und muss) weiter systematisch ausgeführt werden. Dabei können die *interaktiven Lernprogramme* eine wichtige Rolle spielen. Die auf den ersten Blick naheliegende Zuordnung dieser Lernform zur individualisierenden und selbstgesteuerten Phase erweist sich in der Praxis meist als falsch. Der Tatbestand, dass man alleine mit einem solchen Programm arbeitet, darf nicht darüber hinweg täuschen, dass die meisten der Programme wenig mit Individualisierung und Selbststeuerung zu tun haben. Die geringe Zahl an angebotenen Optionen und die methodische Gängelung weisen die meisten auf dem Markt befindlichen computergestützten Lernprogramme eher als konservativ, d. h. „instruktionalistisch" aus. In einem Verbundkonzept können sie trotz ihrer beschränkten Möglichkeiten eine wichtige *Entlastungsfunktion* für die (teure) Phase des durch eine Lehrkraft angeleiteten oder betreuten Lernens übernehmen.

Interaktive Lernprogramme sind natürlich nicht auf die Entlastungsfunktion beschränkt, selbst wenn die Mehrzahl der angebotenen Lernmaterialien bestenfalls hierfür geeignet sind. Wohl aus Gründen der notwendigen finanziellen Investitionen sind die Möglichkeiten noch nicht ausgeschöpft. So sind im Bereich der rezeptiven Teilfertigkeiten Konzepte vorstellbar, welche zwischen einer eher modellartigen Behandlung im Kurs und weitgehend selbstgesteuerten Phasen eine wichtige Brücke bauen können. Allerdings sind solche Formen noch besser über Autorenprogramme dezentral (von Kursleitenden mit dem Kurs oder im Rahmen einer Einrichtung) zu entwickeln, da sie auf diese Weise lokale Besonderheiten aufnehmen können (um z. B. dialektale Varianten abzubilden) oder thematisch auf die Belange einer konkreten Gruppe oder einzelner Mitglieder derselben eingehen können . Sicherlich muss man an dieser Stelle einschränken und relativieren: In den meisten Fällen ist es zu aufwändig, für Einzelne oder kleine Gruppen zum einmaligen Gebrauch (über Autorenprogramme) interaktive Übungen zu erstellen. Was in Pionier- und Erprobungssituationen möglich ist, wird im Alltagsbetrieb illusorisch. Es gilt von Fall zu Fall auszuloten, wie weit

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

es sinnvoll ist, eigene Übungen zu erstellen. Im Falle der seltener gelernten Sprachen scheint dies einfach zu sein: Es gibt einfach zu wenig auf dem Lernmittelmarkt. Aber auch hier muss wirtschaftlich gedacht werden. Die Übungen müssen für eine größere Zahl von Lernenden nutzbar sein, was wiederum den Zuschnitt auf die individuellen Bedürfnisse einschränkt. Grammatik erfreut sich als überindividuelles Teilziel (im schon erwähnten Sinne: als Koordinatorensystem zum selbstgesteuerten Lernen, zur Vergewisserung) großer Beliebtheit bei den „Hausmacher"-Lernprogrammen. Was im Falle von seltener gelernten Sprachen noch Sinn macht, führt im Falle der „großen" Sprachen zu Me-too-Produkten meist schlechterer Qualität als sie mit marktgängigen Programmen vorliegt. Die Gefahr besteht, dass an vielen Orten ähnliche, mittelmäßige Programme entstehen. Dem schon erwähnten Beispiel eines sinnvollen Programms (Entwicklung des Hörverstehens: Entwicklung von Diskriminierungs- und Informationsentnahmestrategien orientiert an teilnehmerspezifischen Interessen; lokale oder domänenbezogene Varianten; gezielter Zugriff auf individuelle Problemfelder) sei ein weiteres angefügt, bei dem der Aufwand der Ausrichtung auf einzelne Lerner (oder Kleingruppen) vertretbar ist.

Dem sehr einfach zu handhabenden Autorenprogramm Textbaumeister (vgl. www.cotec-verlag.de/gruessgott/wida.html) liegt eine simple Idee zu Grunde, wie sie auch in manchen Vorabendrateprogrammen verwendet wird: Ein nicht sichtbares Wort oder ein verborgener Satz/Text soll erraten werden. Man kann im Prinzip jeden elektronisch verfügbaren Text (oder Teilbestände) verwenden, sodass an individuelle Wissensbestände angeknüpft werden kann. Der Ratevorgang (auf Buchstaben- oder Wortebene) folgt den Leserhypothesen über zu erwartende Inhalte. Mittelbar sind auch Grammatikkenntnisse gefordert. Dieser Ablauf bildet einerseits den schon bekannten Verstehensprozess ab, zum anderen fördert er die Bildung und Verfestigung von Alternativen und Varianten in einem semantischen Feld („Mindmapping"). Die Aufwand-Nutzen-Relation lässt sich günstiger gestalten, wenn man entsprechende Programme in einer überregionalen Börse austauscht, was über eine entsprechende Community im Internet leichter möglich ist als bei den papierenen Vorgängern.

5. Konsequenzen für die Lernorganisation und die Akteure des Lernprozesses

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich im Wesentlichen auf selbstgesteuerte Lernphasen, mit denen die neu erschlossenen Lernziele überhaupt erst – mit medialer Unterstützung – erreicht werden können. Diese einseitige Schwerpunktsetzung ist dadurch gerechtfertigt, dass hier Neuland betreten wird, während in dem vernachlässigten Teil *angeleitetes Lernen* eher bekannte Lern-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

ziele und -formen vertreten sind, wobei „bekannt“ nicht rückschrittlich bedeutet.

Wird es überhaupt noch (angeleitete) Gruppen, vulgo Kurse geben? Die Antwort ist eindeutig: Es wird weiterhin Kurse geben und in diesen wird ein mehr oder minder großer Teil des Lernens erfolgen. Für die Mehrzahl der Sprachlernenden sind die traditionellen Kurse (noch) das (Lern-)Mittel der Wahl. Dies trifft besonders auf Personen mit diffusen Motiven zu, d. h. für Lernende, die nicht für aktuelle berufliche oder private Zwecke die eingangs beschriebene ausentwickelte Sprachkompetenz benötigen. In Motivuntersuchungen (u. a. Müller-Neumann/Nuissl/Sutter 1985; Eschmann/Richter-Lönnecke/Neuhaus 2001) beschreiben sie ihre Gründe mit Angaben wie: „Fremdsprachen muss man heute ja können“ – „Für das berufliche Fortkommen sind Sprachkenntnisse unerlässlich“ (ohne dass ihre augenblickliche Arbeit dies belegen würde). Im (nicht seltenen) Extremfall stehen soziale Beweggründe im Vordergrund. Für die Zielgruppe mit diffusen Motiven greifen zum einen die Prämissen des selbstgesteuerten Lernens nicht: Individuelle Informations-/Kommunikationsinteressen und ein konkreter Anwendungszusammenhang sind nicht vorhanden. Zum anderen ist der hohe Zeitaufwand nicht vertretbar. Mehr als eine auf Alltagsroutinen und rudimentäre Sprachhandlungen beschränkte Kompetenz ist nicht erreichbar.

Auch als Teil einer Verbundform kann auf eine angeleitete Lerngruppe nicht verzichtet werden, und zwar nicht (nur) als Ausdruck eines diffusen sozialen Grundbedürfnisses. Nicht alle (Teil-)Ziele sind über individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen notwendigerweise oder gleichermaßen gut zu erreichen. Das Lernen in einer (angeleiteten) Gruppe hat eine Reihe von eigenständigen Vorteilen aufzuweisen, die zumindest für bestimmte Gruppen (z. B. im Anfängerbereich) ein Weiterbestehen garantieren. So ist nur in der realen Gruppenpräsenz die *gesamte* Palette kommunikativer Ausdrucksmittel abzubilden, also alle Elemente der Mündlichkeit von Sprache verbunden mit Gestik, Mimik und Proxemik (körperliche Distanz der Sprecher zueinander, welche kulturabhängig ist). Selbst *Darbietungs*formen sind in diesem Rahmen nicht grundsätzlich abzulehnen, z. B. im Falle von Vermittlung von Wissen zum Sprachbewusstsein (Wissen *über* Sprache) als Voraussetzung zum selbstgesteuerten Lernen. Die Präsenz eines Unterrichtenden ist für Rückfragen, aber auch in der Antizipation von Schwierigkeiten wesentlich effizienter als auf nicht betreutem Weg (z. B. über ein Textmodul). Eine Reihe von „äußeren“ Gründen spricht ebenso für die Beibehaltung der gewohnten Kursform. Weitere Gründe für die Beibehaltung einer Kursstruktur, d. h. von Gruppen annähernd homogenen Kompetenzstandes mit einem Kernbereich von gemeinsamen Zielen innerhalb eines regelhaften Zeitschemas sind

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

- Gewohnheiten der Teilnehmer,
- Beharrungsvermögen des gesamten Bildungsangebotssystems,
- Gruppenunterricht mit einem einheitlichen Rahmen, mit vergleichbaren, weitgehend routinisierten Abläufen, auf der Grundlage von Materialien mit hohen Auflagen ist wirtschaftlich,
- der Kurs ist Schutzraum (Abstand vom Alltag und Arbeit; Fehler werden nicht sanktioniert, sondern sind Bestandteil des Lernprozesses),
- mit fixen Kursdaten ist eine Lernplanung oft einfacher als mit völliger Flexibilität; letztere führt sehr leicht dazu, dass nur sehr unregelmäßig und oft überhaupt nicht gelernt wird,
- der Kurs ist gewohnten Lernformen sehr nahe (face-to-face),
- das Lernen voneinander und das gegenseitige Helfen spielen eine wichtige Rolle.

Trotzdem sollte man die traditionelle Lernform nicht einfach als minderwertig oder unzureichend abqualifizieren. Sie kann eine gute Basis für ein gezielteres Weiterlernen darstellen, wobei die Kursleitenden entsprechende Wege und Möglichkeiten aufweisen (und auch für sie werben) sollten. Wird diese Option gleich für die Kursgestaltung mitgedacht, so ergibt sich für den Einzelnen jederzeit die Möglichkeit, „Gas zu geben" und in eine Verbundform umzusteigen, welche den traditionellen Kurs mit Selbstlernphasen der genannten Art verbindet. Auf diese Weise wächst ein Verbundsystem *angeleiteten Lernens in der Gruppe plus selbstgesteuertem Lernen* evolutiv aus dem bestehenden System heran.

Die Evolution betrifft sowohl die einzelnen Lernenden, die sich Schritt für Schritt neue, ungewohnte Lernformen erschließen können, als auch die Institution, welche die organisatorischen Voraussetzungen aufbauen muss. Zu den letzteren zählen die Flexibilisierung bestehender Angebotsstrukturen und der Aufbau eines Umfelds zur Unterstützung der individuellen Lernphasen. Zu bedenken sind Änderungen in der Kursleiteraus- und -fortbildung (im Hinblick auf Aufgaben bei der Lernerberatung und -begleitung), weiterhin müssen Modelle für Honorierung und Bezahlung für die Anteile außerhalb des traditionellen Kurses entwickelt werden. An dieser Stelle soll auf ein mögliches Missverständnis eingegangen werden. Trotz des evolutiven Charakters sind die Teile des Verbunds gleich wichtig. Die individuellen Lernphasen sind also nicht eine moderne Variante von *Hausaufgaben* (die in der Erwachsenenbildung nie eine wichtige Rolle spielen konnten), sie sind auch kein „Kann-Zusatz", den man eben auch weglassen kann. Die individuellen Lernphasen richten sich auf Ziele, die im Kurs nicht erreichbar sind. Über die Veränderungen der Kursleiter- und Lernerrollen in Lernarrangements mit Selbststeuerungsphasen oder beim Lernen über eine Plattform ist schon einiges geschrieben worden, in diesem

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Band u. a. (vgl. Kap. Lang, Rampillon, Winkler bez. Selbststeuerung; Kleppin bez. Plattform).

Bezüglich notwendiger Entwicklungen von Institutionen wird eine Verlagerung des Aufgabenschwerpunktes zu „Support"-Funktionen verlangt. Diese umfasst z. B. die Bereitstellung der IuK-Technologien (Zugang zum Internet bei gleichzeitiger Beratung oder Bereitstellung von Lernsoftware). Im Extremfall könnte die Institution das mikrodidaktische Alltagsgeschäft weitgehend aufgeben und zum reinen Vermittler/Berater für medienbasierte Lernangebote mutieren. Das beschriebene fachdidaktisch begründete Szenario behält den Präsenzkurs als Teil des Verbundsystems bei. Da die Verbundteile gleichberechtigte Teile des Gesamtsystems sind, kann die Organisation der angeleiteten Gruppe nicht einfach in der gewohnten Weise weiterlaufen. Die Verknüpfung zwischen einem starren Kurssystem und davon unabhängigen Selbststeuerungsphasen macht wenig Sinn; beide müssen im Lernzielbereich komplementär aufeinander bezogen werden. Konkrete Beispiele hierfür wurden beschrieben, ohne dass die Aufteilung der Lernzielbereiche auf die unterschiedlichen Verbundteile konsequent und vollständig sein konnte. Obwohl sehr klare Aussagen für Prinzipien der Aufteilung möglich sind, fallen letztlich die Entscheidungen für den Verbund auf der örtlichen Arbeitsebene, wo die konkreten Rahmenbedingungen bekannt sind, also z. B. inwieweit eine entsprechende Support-Struktur vorhanden ist oder aufgebaut werden kann. Ein wesentlicher Aspekt ist auch der Ausbildungsstand der Unterrichtenden (und ihre Bereitschaft, sich auf neue Modelle einzulassen).

Die Feinjustierung der Verbundaufteilung in Form einer Anpassung an die konkreten Erfordernisse vor Ort bringt die Notwendigkeit einer größeren Flexibilität in Zeit- und Raumplanung, aber auch im Hinblick auf die Sozialform (alleine, in Kleingruppe oder Gesamtgruppe) mit sich. Eine entsprechend flexible Organisation unterhalb der Kursebene kann nicht mehr zentral durch die Institution erfolgen. Weniger der höhere Arbeitsaufwand als die Tatsache, dass lernerabhängige Entscheidungen eine wichtige Rolle spielen, erfordert eine dezentrale Organisation. Nur die Kursleitenden, bisher (über das Lehrwerk) Exekutoren weitgehend vorgegebener Arbeitsschritte, können durch ihre detaillierten Lernerkenntnisse diese Organisation vornehmen. Die „neuen" Kursleitenden (die dann keine mehr im eigentlichen Sinne wären) würden dadurch nicht nur zu Beratenden, Begleitenden, Moderierenden etc. von Lernprozessen, sondern würden auch makrodidaktische Aufgaben übernehmen. Charakteristischerweise würden sie eine größere Gruppe insgesamt betreuen, die in wechselnden Untergruppierungen und/oder in Einzelarbeit zu koordinieren wäre.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Man benötigt nicht viel Fantasie, um die Machbarkeitsgrenzen eines solchermaßen flexiblen Verbunds zu erkennen. Ein permanenter Wechsel kann leicht zu einem Chaos führen, sodass sich letztlich als stabile Struktur ein vom Personenbestand weitgehend gleichbleibender, auch in einem festen Zeittakt stattfindender Kernkurs in enger inhaltlicher Abstimmung mit (hohen) selbstgesteuerten Anteilen ergibt. Insbesondere zu Beginn des Lernens einer neuen Sprache – wenn keine Vorkenntnisse vorliegen und noch einmal verstärkt, wenn die Sprachlernerfahrung gering oder nicht vorhanden ist –, dürfte der Kernkurs eindeutig im Vordergrund stehen. Diese Dominanz wird sich im Laufe des Lernprozesses ins Gegenteil umkehren; für Fortgeschrittene wird das individuelle Lernen außerhalb des Kurses das größere Zeitbudget in Anspruch nehmen. Nach Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus ist der Lernfortschritt immer weniger subjektiv erfahrbar und objektiv nachweisbar. Die Leistungskurve in Richtung Perfektion flacht wie bei vielen Lernprozessen scheinbar ab, weil hinzu gelernte kontextbezogene Varianten von den Lernenden nicht mehr in derselben Weise als Fortschritt bewertet werden. In den rezeptiven Teilfertigkeiten erfolgt der Kompetenzausbau in hohem Maße auch in die thematische Breite, während im Hinblick auf die Textschwierigkeit der Fortschritt nur in längeren Zeiträumen deutlich wird.

Der Neuerwerb nimmt unmerklich und gleitend die Form eines *Erhaltungs*lernen an, dem man bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat. Die traditionellen Kurse sind in erster Linie dem Lernzuwachs verpflichtet, der sich aus der Lehrbuchprogression ergibt (wobei moderne Lehrbuchkonzepte einem Vorgehen mit konzentrischer Progression und alternativen Verzweigungen folgen). Nach „oben“ hin übernehmen Konversationskurse oft diesen Wiedereinstiegs- oder Erhaltungsaspekt. Die an den individuellen Interessen ausrichtbare Kommunikation und Information über das Internet bietet entscheidend mehr Möglichkeiten. Andererseits fehlt ihr (als geschriebener Sprache) die Dimension der Lautsprache. Es ist allerdings abzusehen, dass dieses Manko zunehmend abgebaut wird. Die technische Möglichkeit als solche besteht schon, und wenn man über eine Web-Kamera verfügt, ist sogar die visuelle Komponente verfügbar. Für viele Lernende wird jedoch der direkte Kontakt zu Menschen der anderen Sprache das eigentliche Ziel darstellen, für das alle anderen Formen (unverzichtbare) Stufen der Vorbereitung sind.

Bei fortgeschrittener Kompetenz ist eine Unterscheidung zwischen Erhaltungslernen und eigentlichem Lernzuwachs kaum möglich. Erhaltungslernen wird nicht immer dieselben Themen aufgreifen; Geläufigkeit und Sicherheit werden mit der „Erhaltung“ zunehmen. Ob nun (nicht immer merklicher) Kompetenzzuwachs oder Erhaltung, die genannten fachdidaktischen und auch Kos-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

ten-/Zeitgründe legen es nahe, diesen Abschnitt des Sprachenerwerbs weitgehend außerhalb formaler Kurssysteme zu betreiben. Institutionen der Weiterbildung können Beratung hierzu (über das Internet) anbieten.

Zwischen dem Kernkurs und dem Einzellerner können sich Ad-hoc-Kleingruppen begrenzter Lebensdauer bilden, die sich in Wohnungen treffen. Die auf diese Weise entstehenden Lernpartnerschaften können u. a. die Schwelle der Techniknutzung für Anfänger überwinden helfen. Die Kursleitenden (bzw. Lernberaternden etc.) können solche Partnerschaften anregen; die Teilnehmenden übernehmen die konkrete Planung/Organisation. Auf diese Weise kann auch in Einzelfällen das Problem gelöst werden, dass nicht jede/r Lernende über einen eigenen Computer verfügt. Allerdings wird dies nicht als Patentlösung funktionieren, und da der institutioneneigene Computerpool zwar für die Einführung der Lernenden in die mediale Arbeit taugt, wegen der weitaus zu geringen Zahl an Plätzen aber nicht für den kontinuierlichen Verbundbetrieb geeignet ist, wird man nach weiteren Zugangsmöglichkeiten suchen müssen, wenn man nicht alle ausschließen will.

Im beruflichen Bereich liegt es nahe, einen solchen Zugang über die Kooperation mit dem Arbeitgeber zu suchen, um auf diese Weise die Nutzung vorhandener Firmengeräte zu ermöglichen. Dies wäre idealerweise als Bestandteil eines Gesamtkonzepts zur Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden eines Betriebs (oder einer Teilmenge) anzusehen. Die individuelle Überlassung der Dienstgeräte zum Lernen würde nur eine Minimallösung darstellen. Das andere Extrem wäre ein umfassendes Sprachenaudit, über das nicht nur der Bedarf des Betriebs, sondern auch die Sprachkenntnisse der Mitarbeitenden (die meist gar nicht transparent sind) ermittelt werden. Keinesfalls vernachlässigt werden dürfen auch deren persönliche Interessen. Abgesehen von dem Motivationseffekt, den die Berücksichtigung persönlicher Momente mit sich bringt, profitieren die beruflichen Sprachkenntnisse stark von der positiven Wechselwirkung zwischen den Bereichen beruflich und privat. Das Lernen am Arbeitsplatz ist schließlich die ideale Voraussetzung für den beruflichen Anwendungsbezug. Auch im Fall eines beruflichen Verbunds hängt der Erfolg von einer Konzeption ab, die fachdidaktisch fundiert ist, den konkreten Kontext mit einbezieht und die Synergie zwischen beruflichen Ansprüchen und privaten Interessen zu nutzen weiß. Die Bildungsinstitutionen sollten die Förderung beruflicher Sprachbildung außerhalb der traditionellen Lernräume und als arbeitsplatzorientierte Lernformen offensiv betreiben und insbesondere auf die kleinen und mittleren Betriebe zugehen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Bibliografische Hinweise zur Vertiefung

Sprache und Kommunikation

Deutscher Volkshochschulverband und Goetheinstitut (1995): Das Zertifikat Deutsch für den Beruf

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.

Quetz, J./von der Handt, G. (Hrsg.) (2002): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld

Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (1999): Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat

Mehrsprachigkeit

Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel, S. 439-445

Motive des Fremdsprachenlernens

Eschmann, D./Richter-Lönnecke, H./Neuhaus, K. u. a. (2001): Fremdsprachenlernende an Volkshochschulen

Müller-Neumann, E./Nuissl, E./Sutter, H. (1985): Motive des Fremdsprachenlernens. Heidelberg

Konstruktivismus und Lernen

Altmayer, C. (2002): Lernstrategien und autonomes Lernen: Teilaspekte eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts. In: Babylonia, H. 2, S. 7-13

Spitzer, M. (1999): Geist im Netz. Heidelberg

Wolff, D. (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. In: Babylonia, H. 4. S. 7-14

Selbstgesteuertes Lernen

Dietrich, S. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld

Dohmen, G. (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn

Herold, M./Landherr, B. (2001): SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Hohengehren

Winteler, A. (2002): Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1). In: Das Hochschulwesen, H. 2, S. 2-9

Lernen mit neuen Informations- und Kommunikationsmedien

Schulmeister, R. (1996): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Bonn/Paris

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Schulmeister, R. (2003): Lernplattformen und für das virtuelle Lernen. München

Stang, R. (Hrsg.) (2001): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Eine umfassende Bibliografie zu „Technologie und Fremdsprachenlernen" ist zu finden unter www.uni-giessen.de/anglistik/tefl/resources/bib.htm

Mediales Lernen von selten gelernten Sprachen

Spreen, C. A. (Hrsg) (2002): New Technologies and Language Learning: cases in the less commonly taught languages. Abstracts und Vollfassungen der Beiträge sind im Internet einsehbar unter: http://nflrc.hawaii.edu/networks/TR25/
Überhaupt sind die Internet-Seiten des National Foreign Language Resource Center der Universität von Hawai zu empfehlen, z. B. die Kriterienliste zur Beurteilung von Sprachlernsoftware: http://nflrc.hawaii.edu/aboutus/ithompson/flmedia/evaluation/general/gencriteria.htm (**TAXONOMY OF FEATURES FOR EVALUATING FOREIGN LANGUAGE MULTIMEDIA SOFTWARE)**

Für einige der hier erwähnten Publikationen werden unter folgender Internet-Adresse kurze Inhaltsangaben geboten: http://beat.doebe.li/bibliothek/buecher.html

Anmerkung

1 s. www.kurspool.de/vorteile.html

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Ute Rampillon

Fremdsprachen in offenen Lernformen selbstgesteuert lernen

Anregungen und Beispiele für die Praxis

1. Für erwachsenengerechtes und wider verschultes Lernen

Fremdsprachenkurse für Erwachsene orientierten sich in ihrer Gestaltung lange Zeit an traditionellen Lehr- und Lernformen von Schule und Unterricht für Jugendliche. Heute wissen wir, dass fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse erwachsenen- und teilnehmerorientiert konzipiert werden müssen. Formen offenen Lernens eignen sich in ganz besonderer Weise dazu, die Teilnehmenden ernst zu nehmen, ihnen eigenständige Leistungen zuzutrauen und diese auch zuzulassen und so die Lehr-und Lernsituationen effizienter und motivierender werden zu lassen.

2. Teilnehmende an Seminaren der Erwachsenenbildung

Die Antworten auf die Frage, wer eigentlich an Seminaren der Erwachsenenbildung teilnimmt, geben wichtige Hinweise, die bei der Planung, der Durchführung und der Auswertung unseres Fremdsprachenunterrichts zu berücksichtigen sind. Die Analyse dieser Merkmale macht uns deutlich, dass das Lernen Erwachsener verstärkt von ihnen selber verantwortet und gesteuert werden muss, und dass unser Unterricht so gestaltet werden sollte, dass die Lernerautonomie gefördert und (weiter)entwickelt und eine Gängelung vermieden wird. Im Folgenden werden einige ausgewählte Merkmale aufgeführt, die für viele Teilnehmende an Fremdsprachenkursen der Erwachsenenbildung typisch sind und die die Kursleitenden immer wieder beobachten können. Dabei handelt es sich um Beispiele, zu denen es natürlich auch immer Gegenbeispiele und Ausnahmen gibt. Die folgende Zusammenstellung von Merkmalen zur Beschreibung der Zielgruppe erhebt somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Gestandene Persönlichkeiten

Die Teilnehmenden haben im Rahmen ihres Berufs, aber auch in ihrem privaten Umfeld Aufgaben übernommen, bei denen sie Verantwortung tragen und oft weit reichende Entscheidungen fällen müssen, z. B. im Rahmen der Fa-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

milie, in Vereinen, im öffentlichen Leben. Ein gängelnder, fremdgesteuerter Fremdsprachenunterricht würde diese Qualitäten ignorieren.

Unterschiedliche Dispositionen zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen

Die Teilnehmenden haben unterschiedlichste Gründe für ihre Teilnahme an den Veranstaltungen:

- soziale Motivation: mit anderen zusammen sein,
- berufliche und private Interessen anderer verstehen und ggf. vertreten können,
- privates oder berufliches Interesse an der Thematik,
- Erkundung, Festigung und Ausbau eigener Kompetenzen,
- Suche nach neuen Herausforderungen,
- Abbau von beruflichem und/oder privatem Leidensdruck,
- Wunsch nach Selbsterfahrung und Selbstbestätigung etc.

Die Heterogenität der Motive für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen verlangt nach einer Individualisierung der Lernziele der Teilnehmenden und damit verbunden nach einer Individualisierung des gesamten Lernprozesses.

Unterschiedlichkeit der Lernertypen pro Teilnehmergruppe

Selbst wenn eine eindeutige und ausschließliche Zuordnung der einzelnen Teilnehmenden zu den verschiedenen Lernertypen nicht möglich ist, gibt es doch Orientierungen und Tendenzen zu diesen oder jenen Vorlieben beim Lernen. Gerade erwachsene Lernende haben im Laufe ihres Lebens herausgefunden, wie sie erfolgreich lernen können. Sie wissen, dass sie eher der visuelle oder der auditive, der haptisch-motorische oder der kommunikativ-orientierte, der handlungs- und erfahrungsbezogene oder der abstrakt-analytische Typ sind. Manchmal kann es jedoch auch durch negative Selbstzuschreibungen zu Stigmatisierungen kommen, die den Lernprozess beeinträchtigen können. Die Thematisierung und die Zulassung unterschiedlicher Lernweisen und verschiedenartiger Lernstrategien ist daher notwendig.

Unterschiedlichkeit des Vorwissens, des Fachwissens und der praktischen Erfahrungen unter den Teilnehmenden

Die Breite der fremdsprachenbezogenen Kompetenzen unter den Teilnehmenden einer Weiterbildungsveranstaltung ist groß. Zum einen findet man Personen, die bereits mehrere andere Fremdsprachen gelernt haben. Ihnen sind gewiss diverse Lerntechniken und -strategien bekannt. Dennoch gilt es, diese zu thematisieren, da sich ihre Auswahl vom Lernen der einen Sprache zur anderen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Sprache ändern kann, weil die Lernkompetenz sich verändert hat, weil unterschiedliche Lernziele vorliegen, weil die neu zu lernende Sprache nicht die gleichen Lernstrategien zulässt etc. Daneben gibt es auch Kursteilnehmende, die kaum fremdsprachliche Kompetenzen aufweisen, da sie bisher nie eine Fremdsprache gelernt haben. Noch schwieriger ist es für jene, die selbst in der Muttersprache nur über eine begrenzte Sprach- und Lernkompetenz verfügen. Gerade für sie ist es äußerst wichtig, etwas über hilfreiche Lernverfahren zu erfahren.

Diese und weitere Unterschiedlichkeiten und Lernvoraussetzungen seitens der Teilnehmenden legen möglichst individualisierende Lernverfahren nahe. Offene Lernformen können hierbei den notwendigen Rahmen bieten.

3. Formen offenen Lernens

In diesem Kapitel werden fünf verschiedene Methoden aufgezeigt, die offenes Lernen ermöglichen. Die Autonomie der Lernenden ist dabei unterschiedlich groß und steigt im Laufe der Darstellung progressiv an.

Gruppen- und Partnerarbeit

Zwar ist hier die Steuerung durch die Lehrenden noch recht stark, denn sie legen Ziele, Inhalte, Zeitplanung, Arbeitsmaterialien etc. fest. Dennoch haben Lernende in diesen Phasen eine größere Selbstständigkeit und mehr Freiheiten als im Frontalunterricht.

Lernen nach Arbeitsplan

Hier erhalten die Lernenden einen vorbereiteten Arbeitsplan, der das Lernprogramm für einen bestimmten Zeitraum, z. B. eine Unterrichtsstunde oder einen Seminarabend, enthält. Sie bestimmen nun selbst die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben und kontrollieren auch selbstständig die Zeit, die sie jeweils darauf verwenden wollen. Je nach Art der Aufgaben entscheiden sie auch über die Sozialformen, die sie nutzen möchten. Bei diesem Verfahren steuern wiederum die Lehrenden noch recht stark den Lernprozess, denn auch hier geben sie Ziele und Inhalte vor. Alle übrigen Entscheidungen treffen jedoch die Teilnehmenden selbst. Sobald diese über eine höhere Selbstständigkeit und Lernkompetenz verfügen, können sie im nächsten Schritt den Arbeitsplan auch selbst erstellen. Hierbei bedürfen sie einiger Informationen zur Zeitplanung und benötigen auch einen Überblick über das gesamte Lernprogramm und über die zur Verfügung stehenden Lernmaterialien, um vor diesem Hintergrund die Lernziele und Inhalte eigenständig zu bestimmen. In diesem Falle ist die Lernerautonomie bereits stark ausgeprägt und tritt in dieser Form vor allem beim häuslichen Üben und Wiederholen auf, hier jedoch noch in engem Zusammenhang mit dem vo-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

rangehenden und evtl. auch dem folgenden Unterricht. Eine ganz besonders wichtige Rolle spielt das Erstellen eines Arbeitsplanes jedoch beim autodidaktischen Lernen (s. u. „freies autodidaktische Lernen“).

Lernen an Stationen oder im Lernzirkel

Ähnlich wie beim Lernen nach dem vorbereiteten Arbeitsplan geben die Lehrenden für die einzelnen Stationen die Lernziele, die Inhalte und zumeist auch Lernmaterialien vor. Sie stellen diese im Seminarraum auf Tischen oder ggf. auf der Fensterbank bereit und die Teilnehmenden wandern von Station zu Station, um alles zu bearbeiten. Handelt es sich um einen Lernzirkel, dann ist die Reihenfolge des Ablaufs festgelegt; beim sonstigen Stationenlernen entscheiden die Teilnehmenden selbst darüber. Sie beantworten sich auch selbst folgende Fragen:

- Mit welcher Station will ich beginnen, mit welcher aufhören?
- Will ich Lernpartner hinzuziehen oder lieber alleine arbeiten?
- Wie möchte ich die verfügbare Zeit auf die einzelnen Stationen verteilen? Wie intensiv bearbeite ich die jeweiligen Stationen?

Wichtig ist, dass die Teilnehmenden wissen, dass sie auf die übrigen Lernenden Rücksicht nehmen müssen, sowohl was den Lärmpegel betrifft, als auch die Nutzung der Stationen und der Arbeitsmaterialien, da es passieren kann, dass alle mit der gleichen Station beginnen wollen. Für Anfänger beim Stationenlernen ist es daher nützlich, diese möglichen Probleme zu besprechen und Lösungen z. B. in Form einer Vereinbarung zu treffen, die gemeinsam formuliert und im Seminarraum ausgehängt wird. Zieht sich das Stationenlernen über den Rahmen einer Seminarsitzung hinaus und umfasst mehrere Seminarabende, ist zu empfehlen, dass sich die Teilnehmenden zu Beginn einen Arbeitsplan erstellen, um nicht den „roten Faden“ zu verlieren.

Lernen in der Lernwerkstatt oder im Selbstlernzentrum

Die Lernumgebung einer fremdsprachlichen Lernwerkstatt oder eines Selbstlernzentrums ist so gestaltet, dass die Teilnehmenden dort auf unterschiedlichste Art und Weise zum Lernen angeregt werden. Sie finden z. B. eine Pinnwand mit aktuellen Songtexten, mit Rezepten, mit Zeitungsausschnitten. Darüber hinaus geben landeskundliche Poster und sonstige Lernmaterialien Auskunft über Land und Leute der Zielkultur. Lesematerialien und Hörkassetten regen zum Lernen an. Eine Ecke mit Lernspielen trägt zur Lernmotivation bei. In einer Selbstlernecke werden Lerntipps und Vorschläge zum Lernen zusammengestellt und können dort eingesehen werden. Darüber hinaus haben die Lehrenden im Falle der Lernwerkstatt vorbereitend gezielte Lernmaterialien bereitgestellt, ähnlich wie an Lernstationen. Handelt es sich um ein Selbstlernzentrum, werden diese

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Materialien nicht gezielt ausgewählt und bereitgestellt, sondern sind jederzeit verfügbar. Dabei kann es sich dann auch um beliebiges Übungsmaterial handeln, das so aufbereitet wurde, dass es zum Selbstlernen geeignet ist. Dazu zählt dann u. a. Verständlichkeit der Arbeitsanweisung, das Vorhandensein von Lösungen, Hinweise zur Bearbeitungszeit, Anregungen zur Auswahl von Sozialformen wie Partnerarbeit, Arbeit in kleinen Gruppen oder Einzelarbeit.

Im Vergleich zu allen anderen von Lehrkräften organisierten Lernformen stellt das Lernen in der Lernwerkstatt und in besonderem Maße im Selbstlernzentrum die offensten Lernsituationen dar. Hier haben die Lernenden die Aufgabe, aber auch die Chance, alle lernrelevanten Entscheidungen selbst zu treffen. Für die unterrichtenden Lehrkräfte stellt sich dabei die Aufgabe, diese offene Lernphase mit Phasen frontalen Lernens im Seminarraum zu verbinden. Diese Form des Lernens kann hinsichtlich ihrer Offenheit lediglich durch das autodidaktische Lernen übertroffen werden.

Freies, autodidaktisches Lernen

Die Entscheidung zum autodidaktischen Lernen geht von den einzelnen Teilnehmenden aus. Sie selbst sind – außerhalb von Seminaren – planend, steuernd und kontrollierend tätig; Lehrkräfte bleiben außen vor. Sofern dieses autodidaktische Lernen dennoch in losem Zusammenhang mit Unterricht in einem Seminar steht, müssen die Lernenden von sich aus zielbezogene, thematische und materialbezogene Verbindungen herstellen. Beim autodidaktischen Lernen besteht trotz aller Autonomie natürlich die Freiheit und in der Regel wohl auch die Notwendigkeit, fremdproduziertes Lernmaterial hinzuzuziehen. Dazu zählen z. B. das fremdsprachliche Lehrwerk und dazugehörige Begleitmaterialien, Lernprogramme, die Einbeziehung des Internets und auch die Befragung von Experten/Lehrkräften.

4. Veränderte Rollenverständnisse bei Lehrenden und Lernenden

Die vorangehende Zusammenstellung offener Lernformen legt nahe, über die Rollen nachzudenken, die Lehrende und Lernende in diesen veränderten Lernkontexten übernehmen. Deutlich wurde bereits, dass mit zunehmender Offenheit der Lernsituation und der damit verbundenen größeren Autonomie der Lernenden die Lehrkräfte nicht mehr bzw. viel weniger eine zentrale und steuernde Funktion übernehmen. Damit geht auch ihre alleinige Verantwortung für das Lerngeschehen zurück. Diese liegt in zunehmendem Maße bei den Teilnehmenden selbst. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist es nunmehr zum einen, als Moderatoren, Prozesshelfer oder Lernbegleiter organisatorische oder materiale Hilfen zu geben. Ihre Entscheidungsgewalt bezüglich aller lernrelevanten As-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

pekte (Lernziele, Lerninhalte, Lernmaterialien ...) ist deutlich eingegrenzt und je nach Lernform sogar ausgeschlossen. Sie handeln jetzt eher als Initiatoren von Lernprozessen und als „Anreger". Auch die Funktionen, in denen es um Beurteilung und um die Verleihung von Berechtigungen geht, werden zurückgenommen. Stattdessen haben sie die Aufgabe der Beobachtung und der Evaluation der Lernenden, die darin besteht, ihnen ihren Lernstand, ihren individuellen Lernerfolg vor Augen zu führen, auf Lernprobleme hinzuweisen und ggf. Ratschläge zu geben. Ihre Aufgabe ist es auch, als Wegweiser zu fungieren und neue denkbare Lernziele aufzuzeigen und zum Weiterlernen zu motivieren. In diesem Sinne handeln sie als Prozessberatende oder als „Coachs".

Diese beratende Funktion der Lehrkräfte spielt beim offenen Lernen eine besonders wichtige Rolle. Die Lernenden erwarten von den Kursleitenden auch weiterhin – oder nun erst recht – die professionelle Rückmeldung zu ihren Lernleistungen. Daneben haben sie aber selber auch die Aufgabe der Selbstevaluation und deren Auswertung im Sinne des kontinuierlichen Weiterlernens. Somit sind Teilnehmende an offenen Lernprozessen vielfältig gefordert: Sie haben die Aufgabe der Initiierung des Lernens (Selbstmotivation, Lernplanung, Lernentscheidung), der selbstständigen Durchführung selbst gesetzter Ziele, das Hinterfragen eigener Lernprozesse, das Einbeziehen von Lernpartnern und Experten, die Selbstevaluation und Selbstverwaltung mit dem Ziel des Festlegens weiterer Lernschritte. Die Verantwortung für den Lernerfolg liegt somit bei den Lernenden selbst. Sie haben dadurch eine schwere Bürde übernommen, vor der so mancher Seminarteilnehmende gerne zurückschreckt, denn es gilt umzudenken und sich umzuorientieren. Die Kursteilnehmenden sind durch ihre Sozialisation nämlich andere Lernformen gewöhnt und suchen oft weiterhin die enge Anlehnung an die Kursleitung.

Sehr verbreitet ist unter den Teilnehmenden die Erwartung frontaler, dozentenorientierter Arbeitsformen, kognitivierender Lehrverfahren, detaillierter Programmfestlegung und ausschließlicher Steuerung durch die Kursleitung – so, wie sie es in ihrer Schulzeit und später auch vielleicht in der beruflichen Ausbildung kennen gelernt haben. Selbstverantwortetes und offenes Lernen haben sie in der Regel kaum erfahren können und müssen somit erst langsam an selbstständige Entscheidungs- und Lernprozesse herangeführt werden.

Da an den Seminaren auch häufig Menschen unterschiedlicher Kulturen und Nationen teilnehmen, müssen auch deren spezifische Lerngewohnheiten berücksichtigt werden. Im Kurs wird man nämlich selbstgesteuerte, autonome Lernende finden neben jenen, die einer Lernkultur entstammen, in der ihnen von Schritt zu Schritt vorgeschrieben wurde, was sie zu lernen hatten. Für solche

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Teilnehmenden stellt selbstverantwortetes und offenes Lernen zwischen den Seminarsitzungen oder auch in denselben leicht eine Überforderung dar, die mit ihrer sprachlichen Kompetenz nichts zu tun hat, sondern die ausschließlich aus einer mangelhaften Lernkompetenz resultiert. Die Kursteilnehmenden benötigen eine systematische und schrittweise aufgebaute Anleitung zum selbstständigen Lernen in offenen Lernsituationen.

Ein weiteres Merkmal vieler Teilnehmenden ist die Entwöhnung von länger andauerndem geistigen Arbeiten und Lernen. Oftmals beklagen sie sich über mangelnde Konzentrationsfähigkeit. Ermüdungserscheinungen und die Anwendung von Vermeidungsstrategien, um der Lernanstrengung aus dem Wege gehen zu können, sind an der Tagesordnung. Informationen über eine günstige Lernorganisation (Lernzeiten, Lernorte, Lernpartner, Lernmaterialien), über inhaltliche Schwerpunktsetzungen, über das Erkennen eigener Ziele im fremdsprachlichen Lernprozess, über bestehende Vorurteile bezüglich des eigenen Lernvermögens etc. können hier nützlich sein.

Zur Schaffung offener Lernsituationen reicht es nicht aus, den Teilnehmenden die jeweilige Lernform zu beschreiben. Kursleitende sind vielmehr gut beraten, wenn sie sich die Einstellungen der Seminarteilnehmenden anschauen und daraufhin mit ihnen über den Sinn und die Funktion offenen Lernens sprechen, auch um das häufige Missverständnis des „Im-Stich-gelassen-Werdens“ aufzufangen. Darüber hinaus ist dringend zu empfehlen, zusätzlich zu dem fremdsprachlichen Programm einen Plan zu entwickeln, nach dem die Lernkompetenz und die Autonomie der Teilnehmenden aufgebaut bzw. verstärkt werden kann, um so mögliche Lernbarrieren von vornherein zu vermeiden. Einen wesentlichen Bestandteil dieses Planes stellen Lerntechniken und Lernstrategien dar.

5. Lernstrategien und ihre Funktionen im offenen Lernprozess

Wenn sich im Sinne von Holzkamp (1993) Erwachsene einmal entschließen, ihr fremdsprachliches Lernen selbstständig zu betreiben, um sich z. B. die neuen Vokabeln einzuprägen, das Leseverstehen zu trainieren und auch einige Grammatikübungen zu machen, dann benötigen sie Kenntnisse über das für sie persönlich effektivste Vorgehen beim Einprägen, beim Üben oder beim Wiederholen, über geeignete Lerntechniken und Lernstrategien. Es handelt sich dabei um Verfahren, die von ihnen eingesetzt werden, um ihr fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren. Sie können ihnen dabei helfen, eine Lernkompetenz zu entwickeln bzw. sie weiter auszubauen und durch sie ihren Lernprozess selbst in die Hand zu nehmen. Die Lernenden fällen dazu

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Entscheidungen zu den folgenden Aspekten:

- zu Auswahl und Umfang des Lernstoffes: „Was will ich von dem gesamten Lernstoff bearbeiten und wie viel nehme ich mir davon jetzt vor?“
- zur Verarbeitungstiefe: „Wie intensiv will ich mir den ausgewählten Stoff einprägen?“
- zum Zeitrahmen, den man sich für dieses Lernen setzen will: „Wie viel Zeit will ich/kann ich für das Lernen dieses Stoffes bereitstellen?“
- zum Zeitpunkt des Lernens, den man sich bewusst aussucht: „Wann ist für mich der günstigste Augenblick, um den Lernstoff zu bearbeiten?“
- zu Lernverfahren, die man anwenden möchte: „Welche Lernstrategien wähle ich aus, um mein Lernen ökonomisch, wirksam und nachhaltig werden zu lassen?“
- zur Kontrolle der Lernergebnisse: „Welche meiner persönlichen Lernziele habe ich erreicht? Wo verspüre ich noch Unsicherheiten und muss weiter üben und wiederholen? Woran und wie will ich weiterarbeiten?“

Mit diesen Überlegungen und Entscheidungen seitens der Lernenden sind Voraussetzungen geschaffen, um ihr Fremdsprachenlernen zum Erfolg zu führen. Die Lernstrategien sind dabei von ganz entscheidender Bedeutung und sollen hier deshalb nochmals hervorgehoben werden. Ihr didaktischer Ort, d. h. die Lernsituation, in der sie eingesetzt werden, lässt sich wie folgt bestimmen:

- im traditionellen Frontalunterricht, während des Kurses, z. B. bei der Ausführung einer Lernaufgabe wie etwa beim Hörverstehen eines Tonbandtextes, beim Anfertigen von Notizen, beim Leseverstehen,
- in Phasen des offenen Lernens, sei es beim Stationenlernen oder im Selbstlernzentrum,
- beim häuslichen Lernen, Üben und Wiederholen, also z. B. bei der Nach- oder Vorbereitung eines Kursabends,
- beim autodidaktischen Fremdsprachenlernen, das ohne jede Lehrkraft und außerhalb von Seminaren und Kursen stattfindet.

6. Tipps zur Vermittlung von Lernstrategien und zur Vorbereitung offener Lernsituationen

Da Lernstrategien eine der Grundvoraussetzungen für selbstständiges Lernen in offenen Lernsituationen darstellen, sind im Folgenden zehn Hinweise für Lehrende zusammengestellt, wie diese vermittelt werden können.

1. Führen Sie die Teilnehmenden langsam und schrittweise an das offene Lernen heran. Geben Sie dabei auch Erläuterungen über seine Funkti-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

on, über die Bedeutung von Lernstrategien, um bei den Kursteilnehmenden den Eindruck zu vermeiden, sie würden vernachlässigt.

2. Erkunden Sie, welche Lernkompetenz und welche Lernkultur unter den Teilnehmenden verbreitet ist. Nutzen Sie im gegebenen Fall auch das Wissen der Teilnehmenden und geben Sie Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch über sinnvolle Lernverfahren. Fragebögen können ein geeignetes Mittel sein, die bereits bekannten Lernstrategien herauszufinden oder Selbstzuschreibungen der Teilnehmenden über ihre eigene fremdsprachliche Lernkompetenz herauszufiltern.
3. Beziehen Sie die Auseinandersetzung mit Lernstrategien regelmäßig in Ihren Unterricht ein. Fünf Minuten zu Beginn oder zum Ende eines jeden Seminarabends können für die Lernenden sehr nützlich sein. Dies gilt in ganz besonderer Weise, sobald offene Lernformen eingesetzt werden und die Lernenden eigene Lernentscheidungen fällen müssen. Hier ist zur Vorbereitung jeweils ein größerer Zeitrahmen notwendig.
4. Achten Sie bei der Vermittlung von neuen Lernstrategien darauf, dass diese nicht nur beschrieben werden, sondern dass die Teilnehmenden auch die Möglichkeit haben, ihren Einsatz zu üben, sie zu erproben, ihre Vor- und Nachteile miteinander zu besprechen und auf ihre Bedeutung beim selbstständigen Lernen, z. B. in offenen Lernsituationen einzugehen.
5. Vermitteln Sie Lernstrategien integrativ, d. h. thematisieren Sie sie, sobald es sich von den Unterrichtsgegenständen und der Lernform her anbietet. Vermeiden Sie ein „blind training“, bei dem die Teilnehmenden zwar Lernstrategien anwenden sollen, ohne sich jedoch darüber im Klaren zu sein, warum sie diese – und nicht eine andere Technik – anwenden.
6. Bestehen Sie nicht auf den vorrangigen Einsatz jener Lernstrategien, die Sie persönlich bevorzugen. Es gibt nicht „die besten“ Lernstrategien überhaupt, sondern alle Teilnehmenden müssen für sich herausfinden, welche für sie persönlich besonders hilfreich sind, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Daher ist es sinnvoll, ihnen eine Fülle unterschiedlichster Lernstrategien vorzustellen und sie danach selber erproben und mit ihnen experimentieren zu lassen. Oft ist es auch so, dass Lernende nicht nur eine einzige Strategie anwenden, sondern in Kombination mehrere miteinander verbinden und aufeinander aufbauen.
7. Vermitteln Sie Lernstrategien vom ersten Trimester an verteilt über alle folgenden Trimester hinweg. Die Anzahl der Lernstrategien ist so groß, dass eine Behandlung während nur eines einzigen Trimesters rasch eine Überforderung darstellen würde. Entwickeln Sie sich dazu ein Pro-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

gramm, das Sie zusammen mit den anderen Dozent/inn/en Ihres Instituts verfolgen. Es sollte so gestaltet sein, dass die Teilnehmenden die Chance erhalten, ihre Lernkompetenz (weiter) aufzubauen. Das kann bedeuten, dass sie nach einiger Zeit Lernstrategien, die sie anfangs geschätzt haben, nicht mehr anwenden oder nur noch unbewusst benutzen und zum bewussten Lernen ganz andere Strategien auswählen.

8. Geben Sie den Teilnehmenden Erinnerungshilfen für die Anwendung von Lernstrategien. Erstellen Sie mit ihnen gemeinsam Übersichtstafeln, Merkblätter, Merkverse, Skizzen etc., die in Form von Postern, Wandzeitungen, Mobiles oder in ähnlichen Formen im Seminarraum ausgehängt werden. Gerade beim Einsatz offener Lernformen stellen diese Materialien immer wieder hilfreiche Lernanstöße dar.
9. Zeigen Sie den Teilnehmenden, dass auch Sie selber Lernstrategien anwenden, indem Sie – sofern die Zielsprache nicht Ihre Muttersprache ist – auch während des Unterrichts hier und da einmal in einem Wörterbuch oder in einer Grammatik nachschlagen. Zeigen Sie, dass selbst fortgeschrittene Sprecher einer Fremdsprache stets Lernende bleiben, und ein Nachschlagen oder ein Merkvers keinesfalls eine Lernschwäche oder eine mangelnde fremdsprachliche Eignung darstellen.
10. Beziehen Sie bei Ihren Vorbereitungen offenen Lernens nach Möglichkeit die anderen Dozent/inn/en Ihres Instituts mit ein, indem sie mit ihnen die von Ihnen eingesetzten offenen Lernformen besprechen und Erfahrungen untereinander austauschen. Besonders interessant ist dabei auch der Austausch von selbst entwickelten oder selbst zusammengestellten Lernmaterialien. Vielleicht konzipieren Sie auch gemeinsam ein Faltblatt für die Lernenden mit der Überschrift „Offenes Lernen – so geht's!“ Ein anderes Merkblatt für die Teilnehmenden könnte sich dem Thema „Lernen lernen“ widmen.

7. Nützliche Materialien zum Arbeiten in offenen Lernsituationen

Während im traditionellen Fremdsprachenunterricht in der Regel das Schulbuch als Leitmedium zugrunde gelegt wird, sind die Materialien beim Stationenlernen, in einer Lernwerkstatt oder im Selbstlernzentrum oft vielfältiger. Sie sind u. a. darauf angelegt, unterschiedliche Lernertypen anzusprechen und unterschiedliche Zugänge zum Lernstoff anzubieten. Da die Teilnehmenden beim offenen Lernen auch oft die Möglichkeit zur Auswahl der Materialien haben, ist es schön, wenn man ihnen als Kursleiter/in Unterschiedliches anbieten kann.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Hier sind ein paar Vorschläge zum Erstellen von Selbstlernmaterialien:

Das Lernposter

Es wird in der Regel zusammen mit den Teilnehmenden formuliert und dann für längere Zeit ausgehängt. Sobald sich dazu eine Gelegenheit bietet, wird das Poster immer wieder in den Unterricht einbezogen. Es kann Übersichten, Systematisierungen, Tabellen, Skizzen etc. zum Wortschatz, zur Grammatik, zu Gesprächssituationen, zur Landeskunde, zum „Lernen lernen" enthalten oder kann mit gelesenen Lektüren in Verbindung stehen. Alternative Formen zum Lernposter können Kollagen sein, die die Lernenden selbst hergestellt haben, Lernmobiles oder große Lernblumen, deren Blütenblätter aus farbigem Papier beschriftet und im Klassenraum ausgelegt oder aufgehängt werden. Günstig ist, wenn derartige Materialien so angelegt werden, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt ergänzt werden können, so, wie es sich aus dem Unterricht ergibt.

Die Lernkartei

Sie ist ein geeignetes Medium, um Sammlungen von fremdsprachlichen Lernbereichen und Themen herzustellen. So kennen wir vor allem die Vokabelkartei; es gibt aber auch die Grammatikkartei, die Übungskartei, die Landeskundekartei, die Kartei zum „Lernen lernen" oder die Lektürekartei. Sie können optional als individuelle Lernkartei für einzelne Lernende angelegt sein; die Karten haben dann meist auch ein relativ kleines Format, etwa Spielkartengröße oder kleiner. Daneben besteht die Möglichkeit zur Klassenkartei, in der gemeinsam Erarbeitetes erfasst wird, z. B. eine Grammatikregel mit Beispielen und Ausnahmen. Sie ist von den Ausmaßen her größer; eine Karteikarte hat etwa das Format DIN-A-5. Die Funktion der Klassenkartei besteht u. a. darin, bereits Gelerntes nochmals nachzuschlagen und zu wiederholen, und zwar dann, wenn sich gerade der Informationsbedarf ergibt. Besonders nützlich für offenes Lernen ist eine Übungskartei, z. B. zum Lernbereich Grammatik oder zum Leseverstehen. In ihr finden die Kursteilnehmenden ein Fülle von Aufgaben, die von der/dem Kursleitenden zuvor zum Selbstlernen aufbereitet wurden. Dies klingt zunächst sehr arbeitsaufwändig und bedarf in der Tat einiger praktischer Arbeiten. Hat man aber erst einmal einige Karteikarten gesammelt, bedarf es später keiner weiteren Vorbereitungen mehr. Erfahrene Kolleg/inn/en waren dabei oft erfolgreich, indem sie die verschiedenen infrage kommenden Aufgaben jeweils aus einem Schulbuch herausschnitten und auf Karteikarten klebten. Auf der Rückseite brachten sie die mit PC geschriebenen Lösungen an. Darüber hinaus wurden an den Anfang jeder Karte stets eine Überschrift sowie nützliche Hinweise zum Lernen eingetragen, allem voran eine leicht verständliche Arbeitsanweisung, sei dies in der Zielsprache oder bei Anfängern ggf. noch in der Muttersprache. Auch andere lernrelevante Angaben wurden gemacht, wie z. B. die durch-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

schnittliche Bearbeitungszeit, die empfohlene Sozialform (Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit), Angaben zur minimalen/maximalen Gruppengröße, evtl. benötigte Hilfsmittel zur Bearbeitung der Aufgabe.

Die Materialbox

Sie besteht aus einem Karton oder einem ähnlichen Behälter, in dem sich ein freies Lernangebot befindet. Die Teilnehmenden finden hier Hörtexte, kurze Lesetexte, Cartoons, Witzesammlungen, Kochrezepte, Songtexte, landeskundliches Informationsmaterial, Lernspiele etc. Alle Materialien sind – ähnlich wie die Lernkarteien – für das Selbstlernen aufbereitet. Ihr besonderer Wert im Kontext offener Lernformen besteht darin, dass sie hervorragend dafür geeignet sind, Schnelllerner aufzufangen, die im Vergleich zur Lerngruppe das geplante Pensum rascher durcharbeiten und daran anschließend – quasi als Belohnung – in diese Materialbox greifen können. Dies ist z. B. für das Stationenlernen besonders günstig, da sich eine solche Situation oft ergibt; außerdem können durch die Materialbox auch solche Lernende angesprochen werden, die sich in einer „Warteschleife“ befinden, da die gewünschte Station gerade von anderen Teilnehmenden besetzt ist. Der Inhalt der Materialbox ist an der Schülergruppe orientiert, und ihr Inhalt wird von Zeit zu Zeit ausgewechselt.

Die Ecke zum „Lernen lernen“

An einer festgelegten Stelle im Seminarraum bzw. in der Lernwerkstatt finden die Teilnehmenden stets Sammlungen von Lerntipps, z. B. in Form von Postern; sie finden auch Video- oder Tonkassetten zum „Lernen lernen“ (Breitinger/Mandl 1996), Bücher über das Lernen von Fremdsprachen (Rampillon 1998) und eine Sammlung mit Übungen zu fremdsprachlichen Lernstrategien und Lernhilfen (Rampillon 2000). Eine solche Sammlung kann – ähnlich wie die Inhalte der Materialbox – als freies Lernmaterial beim offenen Lernen verstanden werden. Die Lernenden erhalten hier Beschreibungen von Strategien und Übungen zu deren Anwendung und Erprobung:

- Wie lerne ich mit dem Kassettenrekorder?
- Welches sind für mich die günstigsten Lernzeiten?
- Wie mache ich einen Lernplan?
- Wie arbeitet man mit Lernkarteien?
- Wie lerne ich mit dem Schulbuch? etc.

8. Fazit

Offene Lernformen bieten Seminarteilnehmenden wie auch Lehrenden reizvolle und motivierende Lernsituationen, die – abweichend vom üblichen Frontalunterricht – frei sind von Fremdsteuerung und Gängelung. Verschultes

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

und dozentenzentriertes Lernen hat hier keinen Platz, und trotzdem können die Kursleitenden das gesamte Lerngeschehen überschauen und je nach Situation unterstützen. Veränderte Verhaltensweisen, ein anderes Rollenverständnis auf beiden Seiten sowie ein neues Verständnis dessen, was mit Fremdsprachenlernen verbunden wird, prägen das offene Lernen. Derart innovative Methoden bringen für die Teilnehmenden einerseits einen Erklärungsbedarf mit sich sowie die Notwendigkeit einer schrittweisen Hinführung zur Lernerautonomie, die als Zielvorstellung über dem Konzept des offenen Lernens steht. Andererseits bieten offene Lernformen ein hohes Motivationspotenzial sowie gute Chancen zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen.

Wer sich auf diesen Weg begibt, kann mit Motivation und Lernerfolg seitens der Teilnehmenden als auch mit Berufszufriedenheit seitens der Lehrenden rechnen.

Literatur

Ahlmann, J./Bahns, J. (2002): Stationenlernen im Fremdsprachenlehramtsstudium. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, H. 57-58, S. 68-73

Breitinger, G./Mandl. H. (1996): Impulse zum Weiterlernen. Einstieg ins selbstgesteuerte Lernen. Bremen

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. New York/Frankfurt

Künzle, B./Müller, M./Thurnherr, M. u. a. (1996): Autonomie in der Lehrpersonenfortbildung. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer 1996: Autonomes Lernen, S. 50-56

Olberding, H. (1999): Die Fremdsprachenwerkstatt. Eine neue Lernumgebung. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, H. 46, S. 11-18

Peterssen, W. H. (1997): Methodenlexikon. In: Friedrich Jahresheft XV (Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit.), S. 120-128

Rampillon, U. (1996): Offenes Lernen – auch in der Lehrerfortbildung? In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer 1996: Autonomes Lernen, S. 44-48

Rampillon,U. (1998): Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning

Rampillon, U. (2000): Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Karin Kleppin

Lernen und Lehren seltener gelernter Sprachen in Selbstlernverbünden

Didaktische Konsequenzen für die Zukunft

1. Einleitung

Seltener gelernte Sprachen unterliegen in der Erwachsenenbildung besonderen Voraussetzungen und Bedingungen:

- Häufig kommen nur kleinere Gruppen zu Stande. Dies betrifft in besonderem Maße Fortgeschrittenen-Kurse.
- Die Lerngruppen sind heterogen zusammengesetzt. Lernbedarf und -bedürfnisse variieren individuell, können aber aufgrund der kleinen Gruppen nicht über eine Differenzierung im Kursangebot aufgefangen werden.
- Die Lernenden haben oft Vorkenntnisse in anderen Sprachen und Vorerfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen, d. h. aber nicht automatisch, dass sie über ihr eigenes Lernen – das Lernmanagement, die kognitiven Prozesse und den Lerninhalt – Kontrolle ausüben, auf ihre Person abgestimmte Lernstrategien einsetzen und für das Lernen weiterer Fremdsprachen nutzen können.
- Die Lehr- und Lernmaterialien sind bei weitem nicht so vielfältig und ausgereift wie in den häufiger gelernten Fremdsprachen. Sie können den unterschiedlichen Bedürfnissen und dem Bedarf der Lerner kaum gerecht werden.

Auf Grund dieser unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen stellen didaktisch begründete Lernverbünde, in denen Selbstlernen und angeleitetes Lernen, Distanz- und Präsenzphasen unter Zuhilfenahme der neuen Technologien systematisch aufeinander abgestimmt werden, möglicherweise – wie im Projekt VeSuF entwickelt und erprobt (vgl. Lang in diesem Band) – den ersten Schritt einer adäquaten didaktischen Reaktion dar. Weitere Konsequenzen sollen hier im Folgenden aufgezeigt werden, die mit der Nutzung solcher Verbünde Hand in Hand gehen sollten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

2. Konsequenzen für die Zukunft

2.1 Zum Umgang mit Autorenprogrammen und Lernplattformen

Sicherlich können die im Projekt VeSuF entwickelten Klea-Materialien auch von Dozent/inn/en empfohlen und weiterverwendet werden, die solche Materialien nicht selbst erstellen können (zum Autorenprogramm Klea vgl. Winkler und Zeidler in diesem Band). Darüber hinaus ist allerdings eine Weiterentwicklung mit Hilfe von Autorenprogrammen und unter Nutzung von virtuellen Lernumgebungen, die weit über die Möglichkeiten von Klea hinausgehen, notwendig (vgl. z. B. Martin 2002; Reising-Schapler 2003). Bei den virtuellen Lernumgebungen werden verschiedene Medien (E-Mail, Chat etc.) unter einer einheitlichen Bedienungsoberfläche gebündelt. Eine häufig mitgelieferte Kursverwaltungsfunktion erleichtert es den Lehrenden, die Teilnehmenden in einem Kurs zusammenzufassen. Es gibt unterschiedliche virtuelle Räume: z. B. eine Kommunikationsplattform, die über E-Mail genutzt werden kann, einen Kollaborationsraum mit einer Chatmöglichkeit, einen Instruktionsraum mit Aufgaben und Übungen, einen Dokumentationsraum, in dem Wörterbücher, aber auch Lernerproduktionen zu finden sind. Alle diese virtuellen Räume ermöglichen jeweils spezifische Lerneraktivitäten, die mehr oder weniger stark angeleitet werden können. Online-Berater oder Tele-Tutoren sind zu kontaktieren und können beim Lernen Hilfestellungen geben (vgl. hierzu auch Busch/Mayer 2002; Doff/Huber/Klippel u. a. 2002 und auch Langner in diesem Band). So können Lernende, die z. B. die Sprache beruflich nutzen müssen oder Lernende, die ein familiäres Interesse mitbringen, in dem gleichen Verbund, aber dennoch ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend, zusammen lernen.

Die genannten Möglichkeiten in Lernverbünden wirken sich auf die Rolle von Kursleitenden aus. Fragen kommen auf die Kursleitenden zu, wie etwa:

- Werden Selbstlernmaterialien z. B. nur als zusätzliche eigenständige Übungsmöglichkeit vorgeschlagen oder werden Zeiträume für das Üben innerhalb des Präsenzkurses geschaffen?
- Wie wird in die Arbeit mit Lernsoftware bzw. auf Lernplattformen eingeführt?
- Wie und in welchem Kontext werden Lernende unterstützt, die Fragen und Probleme z. B. mit den Selbstlernmaterialien, der Software oder den Distanzphasen haben?
- Wie kann das Selbstlernen evaluiert werden?

Je nach Kurskontext und Adressatengruppe werden die Antworten sicherlich unterschiedlich ausfallen. Doch ist es in jedem Fall sinnvoll, den Lernenden in unterschiedlicher Richtung Unterstützung anzubieten. Konkrete Pro-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

bleme der Lernenden sollten gesammelt werden. Sie können später zur Erstellung weiterer Materialien und zur Unterstützung der Lernenden genutzt werden. Weitere Aktivitäten sind also gefragt: Die bisher im Kontext des VeSuF-Projekts erstellten Materialien dürfen keinesfalls als unveränderbarer Fundus gesehen werden, sondern müssen permanent erweitert bzw. verändert werden; d. h. auch, dass Kursleitende gerade für die seltener gelernten Sprachen viel stärker als bisher in den Umgang mit Autorenprogrammen, aber auch in den Umgang mit Lernplattformen eingeführt werden müssen.

2.2 Zum Umgang mit Lernstrategien

Der Einsatz von Lernstrategien hilft dabei, einerseits Vorerfahrungen mit dem Lernen anderer Fremdsprachen zu nutzen, das aktuelle Lernen zu optimieren und individuelles Weiterlernen in Distanzphasen sowie z. B. bei Aufenthalten im Zielland zu verbessern (vgl. auch Rampillon in diesem Band). Hierzu ist allerdings bei den meisten Lernenden – wie zum Teil auch bei den Kursleitenden – in Zukunft noch weitere Ausbildungsarbeit zu leisten. Dabei kann man von einem Grundmodell bei der Thematisierung von Lernstrategien in den Präsenzphasen ausgehen (zu einer Thematisierung von Lernstrategien mit Unterstützung des KLEA-Autorenprogramms vgl. Winkler in diesem Band), das in ähnlicher Form auch Trainingsmodellen (vgl. z. B. O'Malley/Chamot 1990; Oxford 1990; Kleppin/Tönshoff 1998) zugrunde liegt und das vier zentrale Komponenten umfasst:

Sensibilisierung und Bewusstmachung vorhandener Lerngewohnheiten und Strategien

In dieser Phase geht es zunächst darum, durch Selbst- oder Fremdbeobachtung gewohnheitsmäßig eingesetzte Strategien aufzudecken, bewusst auf Strategien anderer Kursteilnehmender zu achten und mit den eigenen zu vergleichen. Dies ist durch unterschiedliche Vorgehensweisen zu leisten: Erfahrungen können innerhalb der Lerngruppe ausgetauscht werden. Es können von Kursleitenden Statements vorgegeben werden, mit denen sich die Lernenden identifizieren, die sie ablehnen oder modifizieren können. Dabei können sich die vorgegebenen Statements an Vorgehensweisen orientieren, die von den Lernenden selbst schon angesprochen worden sind, wie z. B. „Ich hefte mir – für mich besonders schwierige – grammatische Modellsätze an die Bürotür und werfe immer mal im Vorbeigehen einen Blick darauf." Statements können durchaus auch Verhaltensweisen ansprechen, die möglicherweise das eigene Lernen nicht positiv beeinflussen wie „Ich sage lieber gar nichts im Kurs. Ich habe viel zu viel Angst, etwas falsch zu machen." Es können aber auch schon Statements aufgenommen werden, an die die Lernenden bisher noch nicht gedacht haben wie z. B. „Ich spreche grundsätzlich, wenn ich in Portugal bin, Leute auf der Straße

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

an und frage sie nach dem Weg, selbst wenn ich den Weg kenne. So komme ich in Kontakt und höre viel Portugiesisch.“ „Ich achte, wenn der Kursleiter etwas über Tschechien auf Tschechisch erzählt, auch mal auf Wendungen, die ich gut selbst einsetzen kann. Dann frage ich noch mal danach und schreibe mir die für mich wichtigsten Wendungen auf.“

Präsentation (alternativer) lernstrategischer Verhaltensweisen

Hier wird – je nach Lernbereich und Einzelstrategie – auf unterschiedliche Einzelverfahren zurückgegriffen. Die Verfahren dienen dazu, Strategien vorzustellen, zu verdeutlichen und transparent zu machen, warum sie für erprobenswert gehalten werden:

- Darstellung und Beschreibung der Strategie(n),
- Erläuterungen zum Warum, Wann und Wie ihres Einsatzes,
- Reflexion über Strategien beim Gebrauch der Muttersprache und über Transfermöglichkeiten,
- Demonstration bei Strategien, die sich in beobachtbarem Verhalten manifestieren, wie etwa beim Einsatz von Kommunikationsstrategien, die gleichzeitig als Lernstrategien zu betrachten sind (z. B. Rückgriff auf die Muttersprache mit gleichzeitiger Bitte um Hilfe),
- „Lautes Denken“, also das Verbalisieren einzelner Planungs-, Durchführungs- und Kontrollschritte bei der Strategiedemonstration von nicht direkt beobachtbarem Verhalten (Inferenzieren und Hypothesen bilden beim Leseverstehen).

Strategieerprobung anhand von Übungsaufgaben

In dieser Phase können die Kursteilnehmenden dazu angeregt werden, ausgewählte lernstrategische Alternativen zumindest ansatzweise bereits im Kurs praktisch zu erproben. Darüber hinaus können weiterführende Übungsaufgaben für die häusliche Eigenarbeit und die Distanzphasen formuliert werden.

Evaluation der Erprobungserfahrungen

In den Evaluationsphasen überprüfen die Lernenden, ob die erprobten Strategien zu ihnen „passen“ und ob sie ggf. bislang benutzte Strategien bzw. Lerngewohnheiten modifizieren oder verwerfen möchten. Dies kann folgendermaßen geschehen:

- Die Teilnehmenden tauschen sich unmittelbar im Anschluss an die im Kurs durchgeführten Strategieerprobungen in Kleingruppen oder auch in der Großgruppe über ihre Erfahrungen mit den alternativen Lernwegen und Lernstrategien aus und geben sich gegenseitig besondere Empfehlungen (vgl. auch Helmling 2001).
- Es findet regelmäßig eine gemeinsame Reflexion über die Ergebnisse

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

der Selbstbeobachtung bei der individuellen Strategieerprobung, eventuell auch in Form eines Lernerlogbuchs statt.

- Der mittel- und langfristigen Evaluation können in tabellarischer Form gestaltete Protokollbögen dienen, in denen die Kursteilnehmenden ihre persönlichen Erfahrungen über einen längeren Zeitraum stichwortartig festhalten. Sie dienen auch dazu, die für die Selbstevaluation notwendige Fähigkeit zur Selbstbeobachtung zu trainieren. In Zukunft kann auch auf die für besondere Zielgruppen entstehenden Sprachenportfolios (vgl. z. B. Christ 1999) zurückgegriffen werden.

2.3 Zum Einsatz von E-Tandem

Das E-Tandem (z. B. über E-Mail, Telefon, Chat, Videokonferenz) bietet Möglichkeiten, die weder in Präsenzkursen noch beim Selbstlernen mit speziellen Materialien wie Klea zur Verfügung stehen (zu einer Einführung in das selbstgesteuerte Lernen im Tandem vgl. Brammerts/Kleppin 2001). Jede/r Lernende hat viel mehr Gelegenheit zur Kommunikation in der Zielsprache als in jedem anderen Kontext; der Lernkontext Tandem ist nicht nur eine Sprachlernsituation, sondern gleichzeitig eine mehrsprachige interkulturelle Kommunikations- und Kooperationssituation. Mit einem/einer menschlichen Lernpartner/in findet individualisiertes Lernen anders statt als z. B. mit vorgefertigter Lernsoftware, da der Partner oder die Partnerin flexibel auf Probleme, Fragen, Fehler usw. reagieren kann. Der Partner/die Partnerin kann individuell bedeutsamen Input geben; Gesprächsinhalte können mit persönlichen Erfahrungen, Geschichten und Interessen verbunden werden und sind daher meist motivierend. Beim E-Tandem erfüllt der Computer tatsächlich die Funktion eines *Mediums*, über das die Lernpartner/innen in Kontakt treten. Er wird nicht nur deshalb eingesetzt, weil man hofft, über neuere Technologien Kursteilnehmende zu motivieren. Selbst wenn sich im VeSuf-Projekt Kursteilnehmende allein noch über die Arbeit mit dem Computer motivieren ließen (vgl. u. a. auch Götz/Massoni in diesem Band) wird in nächster Zeit das Neugiermotiv, das anfänglich damit verbunden war, nicht mehr greifen. Mögliche Perspektiven wären folgende:

- Die Lernkontexte im Selbstlernverbund können daraufhin überprüft werden, inwiefern sie die Integration von Tandemarbeit zulassen; z. B. könnten Ergebnisse, Erfahrungen, Berichte, Texte etc. aus der E-Tandemarbeit von einzelnen Kursteilnehmenden in Präsenzphasen eingebracht oder auch in einem virtuellen Kommunikationsraum ausgetauscht werden. Eine Vermittlungstätigkeit könnte auch für Face-to-face-Tandems stattfinden, soweit Partner am Ort zu finden sind. In virtuellen Lernumgebungen könnte ein direkter Link zur E-Tandempartnervermittlung (http://slf.ruhr-uni-bochum.de) hergestellt werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

- Über schriftliche Formen (E-Mail-Tandem) kann Tandem bei einigen Fremdsprachen schon in frühen Lernstadien einbezogen werden, indem jeder zunächst das meiste in seiner Muttersprache schreibt und der andere es versteht und weiter verarbeitet. Dies ist z. B. dann möglich, wenn Portugiesischlernende schon Vorkenntnisse im Französischen, Spanischen oder anderen romanischen Sprachen haben (vgl. Meißner/Reinfried 1998). Selbst wenn bei fortgeschrittenen Lernenden der seltener gelernten Sprachen keine Kurse zu Stande kommen, kann E-Tandem auch allein – verbunden mit einer individuellen Tandemberatung (siehe auch Kap. 2.4) – angeboten werden. Für die seltener gelernten Sprachen sind immer genügend Tandempartner/innen vorhanden; denn es gibt in der Regel mehr Muttersprachler/innen der seltener gelernten Fremdsprachen, die Deutsch als Fremdsprache lernen als umgekehrt.

2.4 Institutionalisierung einer Sprachlernberatung

Der Umgang mit den Klea-Materialien oder auch Lernplattformen, der Einsatz von Lernstrategien sowie das Lernen im (E-)Tandem sollte durch eine qualifizierte Lernberatung unterstützt werden (vgl. z. B. Kleppin/Mehlhorn 2004). Auf Grund der Unterschiedlichkeit bei Bedarf, Bedürfnissen, Ausgangslagen, Alter, Lernstilen etc. der Adressaten ist das Angebot einer individuellen Sprachlernberatung gerade in der Erwachsenenbildung als eigenständige Einrichtung notwendig. Zwar haben viele Volkshochschulen schon eine lange Beratungstradition, doch handelt es sich meist um so genannte Auswahlberatungen und weniger um Lernberatungen im eigentlichen Sinn. Bei Auswahlberatungen sind in der Tat andere Vorgehensweisen zu beobachten als z. B. bei einer Beratung, die zur Reflexion über den eigenen Sprachlernprozess und zur Effektivierung desselben anregen soll. Bei den bisher meist praktizierten Auswahlberatungen ermittelt der Sprachlernberatende Lernvorerfahrungen und Vorkenntnisse der Kursteilnehmenden, stellt den Lernbedarf bzw. die persönlichen Lernziele fest, identifiziert möglicherweise noch den „Lerntyp“ und leitet daraus die Wahl adäquater Lehr- bzw. Selbstlernangebote ab (vgl. z. B. Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz 2001).

Hier soll die Einrichtung einer Sprachlernberatung angeregt werden, bei der die Sprachlernberatenden die Lernenden insbesondere bei der Entwicklung der Fähigkeit unterstützen, über die eigenen Lernprozesse mit dem Ziel zu reflektieren, sie selbst steuern zu lernen. Sie sollen befähigt werden, über die eigenen Lernziele selbst zu entscheiden und diese Entscheidungen kontinuierlich (z. B. in Abhängigkeit von veränderten Voraussetzungen und Bedürfnissen) zu überprüfen. Ein Sprachlernberatender sollte dabei helfen, sinnvolle

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Lernmöglichkeiten (Lernkontexte, Methoden, Strategien, Materialien usw.) zu finden und optimal auszunutzen sowie Lernfortschritte einzuschätzen (Brammerts/Calvert/Kleppin 2001, S. 54; vgl. auch Benson 2001, S. 47 ff.; Little 1997). Eine Sprachlernberatung kann in einem Lernverbund auf Distanz (über Telefon, E-Mail, Chat etc.), in Präsenzphasen sowie kursunabhängig und kontinuierlich angeboten werden. Bei seltener gelernten Sprachen ist das durch Beratung unterstützte Selbstlernen zum Teil wohl die einzige Möglichkeit für fortgeschrittene Lernende.

3. Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Kursleitenden

Die Volkshochschulen können, da sie schon eine Beratungstradition besitzen, hier anknüpfen. Sie können die Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich verstärken und gerade mit einer qualifizierten individuellen Sprachlernberatung werben. Das heißt, dass ein solches Angebot auch kommerzialisiert werden kann, eine Gebührenerhebung für die Sprachlernberatung – auch in Verbindung mit dem Tandemlernen – wäre also sinnvoll, wenn sie professionell geleistet werden kann. Dabei ist auf eine qualifizierte Aus- und Weiterbildung zu achten (vgl. Kleppin 2003). Im Blick zu behalten sind notwendige Qualifikationen von Beratenden.

3.1 Fachliche Kompetenzen und notwendiges Hintergrundwissen

Lernberatung basiert auch auf Fachwissen über das Lernen von Fremdsprachen. Solches Fachwissen wird in der Ausbildung der Lehrenden vermittelt, daher sollte eine Lernberaterausbildung z. B. an Hochschulen in die Lehrerausbildung integriert werden. Eine größtmögliche Flexibilität in Bezug auf den Einsatz der ausgebildeten Beratenden ist wünschenswert, obgleich auch hierbei die unterschiedlichen institutionellen Bedingungen sowie die möglichen Beratungsformen mit in den Blick zu nehmen sind (vgl. dazu z. B. Brammerts/Jonsson/Kleppin u. a. 2001; Helmling 2001; Schulze-Lefert 1997).

3.2 Kommunikative Fertigkeiten und Gesprächstechniken in der Aus- und Weiterbildung von Beratenden

Einen hohen Stellenwert wird in der Aus- und Weiterbildung von Beratenden die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten und Gesprächstechniken einnehmen, da in diesem Bereich mit großer Wahrscheinlichkeit die größten Defizite bestehen werden. Obgleich die Gefahr besteht, dass Gesprächstechniken als „gefrorene“ Verhaltensweisen eingesetzt werden, wird auch in der Beratungsliteratur (vgl. z. B. Bachmair/Faber/Henning 1999; Culley 1996; Kemper/

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Klein 1998; Siebert 2001) in der Regel auf sinnvolle Fertigkeiten und Techniken verwiesen, über die die Reflexion über das Lernverhalten und über mögliche Verhaltensveränderungen angeregt werden kann (vgl. z. B. Benson 2001; Crabbe/Hoffmann/Cotteral 2001; Gremmo 1995; Kelly 1996; Little 1997; Riley 1997; Voller/Martyn/Pickard 1999).

Dazu gehören z. B.

- *Offene Fragen*, die Aussagen zu den Zielen und zum Lernvorgehen initiieren und die die Reflexion über den Lernprozess anstoßen sollen (vgl. z. B. Little 1997), sodass der Lernende sich über Fragen klar wird, wie z. B. „Was und wie viel will ich eigentlich erreichen? Wie viel Zeit kann und möchte ich dafür einsetzen? Was tue ich eigentlich, wenn …?" „Was sagt das Vorgehen X über meine Vorstellungen zum Fremdsprachenlernen aus …?" „Woher kommt meine Meinung über …?" „Wäre ein anderes Vorgehen eventuell für mich angemessener?"
- *Aktives Zuhören* mit Hilfe einiger konkreter Gesprächstechniken wie z. B. nicht festlegend auffordern, paraphrasieren, präzisieren, zusammenfassen, emotionale Erlebnisinhalte verbalisieren, spiegeln und übersetzen. Durch das aktive Zuhören, das häufig mit fragender Intonation Hand in Hand geht, soll verhindert werden, dass dem Lerner die Beraterinterpretationen vorgegeben werden und sich Tipps anschließen, die von solchermaßen interpretierten Voraussetzungen ausgehen. Ein Beispiel: „Sie möchten also gern in drei Monaten so weit sein, dass Sie sich in der Situation X mit dem Personenkreis Y über Z unterhalten können. Dafür wollen Sie ... tun."
- *Beschreiben*, Beobachtungen mitteilen, präzisieren, vorsichtiges Interpretieren anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse, Verbindungen zu weiteren Lernverhaltensweisen herstellen, erweitern, akzentuieren, konkretisieren, vorsichtiges Attribuieren (Verhaltenszuschreibungen). Ein Beispiel: „Sie haben also deshalb große Scheu, sich spontan in der Fremdsprache zu äußern, weil Ihnen Ihr Fremdsprachenlehrer vor 20 Jahren erklärt hat, dass Sie auf jeden Fall grammatisch korrekt sprechen müssen, damit Sie nicht negativ auffallen?"
- *Schlussfolgerungen initiieren*, mögliche Schlussfolgerungen anbieten. Ein Beispiel: „Erreichen möchten Sie … Sie haben aber nur zwei Stunden in der Woche für das Weiterlernen eingeplant. In den nächsten zwei Wochen könnten Sie sich vielleicht auf … konzentrieren."
- *Evaluierendes Feedback geben*, z. B. unterstützen, konfrontieren mit anderen Möglichkeiten. Ein Beispiel: „Sie haben also X ausprobiert und dabei die positive Erfahrung Y gemacht. Wollen Sie in den nächsten drei Wochen diesen Weg weiter verfolgen?"

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Kommunikative Fertigkeiten und Gesprächstechniken können geübt werden. Dabei können zunächst Fertigkeiten und Techniken präsentiert werden, z. B. über Mitschnitte von Beratungssituationen oder in Beratungssimulationen. Simulationen sind sowohl in Kleingruppen als auch in der Großgruppe möglich. Bei Simulationen in Kleingruppen sollten Beobachtende tätig werden. In der Großgruppe können Rolle der Beratenden und Rolle der zu Beratenden sukzessive von den Auszubildenden, aber auch vom Ausbilder wahrgenommen werden. Geübt werden kann z. B. anhand einer Sammlung von Fragen der Lernenden oder Lernschwierigkeiten. Mögliche Lernschwierigkeiten sind z. B.: „Ich komme meist gar nicht dazu, etwas zu sagen. Ich bin einfach zu langsam." „Ich höre immer nur einen Wust von fremden Wörtern und weiß nicht, worum es geht." „Ich behalte einfach nichts." „Ich kenne die Regeln zwar, aber dann ist doch wieder alles falsch." „Ich werde wohl nie den Konjunktiv richtig verwenden können." „Wenn wir hier die Übung machen, dann kann ich das ganz gut, aber wenn ich dann in Portugal selbst etwas sagen möchte, dann mache ich alles falsch." „ Ich habe gestern eine Mail geschrieben; aber ich musste fast jedes Wort im Wörterbuch nachschauen." Die Seminarteilnehmenden beginnen dann z. B. in der Rolle des Beratenden, auf eine Lernschwierigkeit zu reagieren; andere Teilnehmende widersprechen, reagieren anders, modifizieren die Reaktionen oder führen die Beratungssituation weiter. Die Wirkung auf die Lernenden kann besprochen oder auch simuliert werden. Zu achten ist darauf, dass die „Beratenden" nicht werten, trösten, ihre Interpretationen einbringen oder den „Lernenden" Handlungsanweisungen vorgeben.

4. Fazit

Das VeSuF-Projekt und dieser Band machen auf eine Reihe von Besonderheiten beim Lernen und Lehren der seltener gelernten Sprachen aufmerksam und bieten Lösungsmöglichkeiten in Form eines didaktisch begründeten Verbundlernens an. Nicht zu vernachlässigen ist allerdings, dass eine qualifizierte Aus- und Weiterbildung für diesen Bereich, wie etwa zum didaktisch sinnvollen Einsatz neuerer Technologien, zur Unterstützung bei der Entwicklung der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen oder auch zur Sprachlernberatung zu gewährleisten ist, die über bisherige Angebote hinausgehen muss. Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollten nicht nur auf eine erweiterte Ausbildung an Hochschulen in diesem Bereich hoffen, sondern hier möglicherweise sogar eine Vorreiterfunktion übernehmen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Literatur

Bachmair, S./Faber, J./Hennig, C. (1999): Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Weinheim

Benson, P./Voller, P. (Hrsg.) (1997): Autonomy & independence in language learning. London

Benson, P. (2001): Teaching and researching autonomy in language learning. London, S. 47 ff.

Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen

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

Brammerts, H./Jonsson, B./Kleppin, K. u. a. (2001): Individuelle Beratung in unterschiedlichen Tandemkontexten. In: Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen, S. 67-72

Busch, F./Mayer, T. B. (2002): Der Online-Coach. Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können. Weinheim/Basel

Christ, I. (1999): Das europäische Portfolio für Sprachen: Konzept und Funktionen. In: Babylonia, H. 1, S. 10-13

Crabbe, D./Hoffmann, A./Cotteral, S. (2001): Examining the discourse of learner advisory sessions. In: AILA Review, S. 2-15

Culley, S. (1996): Beratung als Prozeß. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten. Weinheim

Doff, S./Huber, S./Klippel, F. u. a. (2002): TutorTraining. Arbeitsmaterialien für die Ausbildung von Online-SprachtutorInnen. München

Gremmo, M.-J. (1995): Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. In: Mélanges CRAPEL, S. 33-61

Helmling, B. (2001): Peergruppenarbeit – Tandems lernen von Tandems. In: Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen, S. 83-91

Kelly, R. (1996): Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In: Pemberton, R./Li, E./Or, W. u. a. (Hrsg.): Taking control: Autonomy in language learning. Hong Kong, S. 93-114

Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler

Kleppin, K. (2003): Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 1, S. 71-85

Kleppin, K./Mehlhorn, G. (erscheint 2004): Sprachlernberatung. In: Ahrend, R./Weier, U. (Hrsg.): Englisch für Erwachsene – Erwachsenenbildung im neuen Jahrtausend. Würzburg

Kleppin, K./Tönshoff, W. (1998): Lernstrategientraining? Was noch alles in den paar Stunden Französischunterricht? In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, H. 4, S. 52-56

Little, D. (1997): Language awareness and the autonomous learner. In: Language Awareness, H. 2-3, S. 93-104

Martin, J.-P. (2002): Wissenscontainer: Online-Communities und kollektive Lernprozesse. In: Neveling, C. (Hrsg.): Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik. Tübingen, S. 89-102

Meißner, F.-J./Reinfried, M. (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen

O'Malley, J. M./Chamot, A. (1990): Learning strategies in second language acquisition. Cambridge

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Oxford, R. L. (1990): Language learning strategies. What every teacher should know. New York

Reising-Schapler, M. (2003): Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-)interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, www.ualberta.ca/~german/ejournal/Reising-Schapler1.htm

Riley, P. (1997): The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: Benson, P./Voller, P. (Hrsg.): Autonomy & independence in language learning. London, S. 114-131

Schulze-Lefert, P. (1997): Gruppenunterricht – Selbstlernzentrum – individuelle Lernberatung: Modell zur Förderung autonomer Lernprozesse. In: Müller-Verweyen, M. (Hrsg.): Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung. München, S. 157-170

Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied

Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz. (Hrsg.) (2001): Grundlagen für Sprachkursleitende an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz II. Lernberatung und Lernhilfen. Mainz

Voller, P. (1997): Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: Benson, P./Voller, P. (Hrsg.): Autonomy & independence in language learning. London, S. 98-113

Voller, P./Martyn, E./Pickard, V. (1999): One-to-one counselling for autonomous learning in a self-access centre: final report on an action learning project. In: Cotteral, S./Crabbe, D. (Hrsg.): Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change. Frankfurt/M., S. 111-126

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Neue Aufgaben für Lernende, Lehrende und Institutionen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Isabella Winkler

Autorenprogramme als geeignete Instrumente zur Entwicklung lernstrategisch orientierter Aufgaben

1. Einleitung

Die Art und Weise der Thematisierung von Lernstrategien in Präsenzkursen des Fremdsprachenunterrichts, wie sie Karin Kleppin in diesem Band beschreibt, erfordert insbesondere in der Phase der Strategienerprobung ein ausreichendes auf die jeweilige Lernergruppe und Unterrichtssituation abgestimmtes Aufgaben- und Übungsrepertoire. Dass die Aufgaben- und Übungslandschaft der aktuellen Lehrwerke, die nach wie vor eine zentrale Leit- und Orientierungsfunktion im Fremdsprachenunterricht übernehmen, nicht immer zufriedenstellend mit Autonomie- und Lernstrategienförderung vereinbar ist, bringen u. a. Krumm (1999), Quetz (1999), Tönshoff (1999), Timm (1999) sowie Funk (1999) in ihren Beiträgen zur „Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen" (Bausch/Christ/Königs u. a. 1999) zum Ausdruck. Ein häufig genannter Kritikpunkt ist z. B. die gänzlich fehlende Berücksichtung und Behandlung von Lernstrategien. Oft bleibt Lehrenden nur die Möglichkeit, eigene Unterrichtsmaterialien zur Strategienerprobung zu entwerfen und bereitzustellen.

Im Folgenden sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Autorenprogramme für die Erstellung von Aufgaben und Übungen zur Förderung eigener Lernstrategien genutzt werden können. Insbesondere wird der Frage nachgegangen, welche methodisch-didaktischen und medientechnischen Vorüberlegungen und Planungsschritte dabei zu berücksichtigen sind. Dieser Beitrag soll eine Perspektive für zukünftige Aufgaben- und Übungsgestaltungen mit Unterstützung von Autorenprogrammen eröffnen.

2. Kriterien für die Gestaltung von Lernstrategien fördernden Aufgaben und Übungen

Aufgaben und Übungen sollten neben sprachlichen auch lernstrategische Kompetenzen fördern (vgl. Bimmel/Rampillon 2000, S. 86). Daher sollten sie so gestaltet sein, dass den Lernenden das fremdsprachliche Lernziel sowie

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

die notwendigen lernprozessorientierten Aktivitäten bewusst gemacht werden. Chamot/Barnhard/El-Dinary u. a. (1999, S. 10 f.) empfehlen, die Lernenden daran zu gewöhnen, von Anfang an folgende metakognitive Prozesse bei der Strategienerprobung zu durchlaufen:

- *Planning:* Was fordert die Aufgabe/Übung von mir? Was kann/soll ich lernen?
- *Monitoring:* Ist mir die Aufgabe/Übung bereits bekannt? Habe ich die Aufgabe/Übung verstanden? Welche Informationen sind besonders wichtig? Welche Informationen habe ich bereits? Welche Erfahrung habe ich bereits?
- *Problem solving:* Was kann/muss ich tun, um diese Aufgabe/Übung zu bearbeiten oder zu lösen? Welche Lernstrategie bietet sich an? Wen kann ich um Rat fragen? Kann ich mein Vorwissen nutzen?
- *Evaluating:* Ist der gewählte Lösungsweg erfolgreich? Was bereitet mir Probleme? Habe ich die Aufgabe mit Hilfe der gewählten Lernstrategie erfolgreich gelöst? Was habe ich bisher erreicht? Was kann ich beim nächsten Mal verbessern?

Die Veranschaulichung und Bewusstmachung dieser Prozesse ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn Strategienerprobung in Selbstlernphasen stattfinden soll, ohne dass ein Fremdsprachenlehrer als Berater und Helfer zur Seite stehen kann. Deshalb sollten bei der Gestaltung von Aufgaben und Übungen folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- explizite ansprechende Darstellung,
- schrittweise Bearbeitung,
- Schaffung von Momenten zur Selbstreflexion z. B. in Form gezielter Reflexions-Fragen und durch differenziertes kognitives Feedback
- zusätzliche Lernhilfen oder Lernhinweise sowie Lösungen, auf die bei Bedarf zurückgriffen werden kann (vgl. Tönshoff 1997, S. 209-212).

Eine positive Wirkung bei der Gestaltung von Aufgaben und Übungen kann sich auch einstellen, wenn das persönliche Interesse der Lernenden an der Zielsprache geweckt wird. Hierbei können sich beispielsweise Lernerfragebögen zur Erfassung der Lerngewohnheiten und -wünsche als Orientierungshelfer und Informationsquellen bewähren. Denn daraus lässt sich eine thematische und inhaltliche Auswahl treffen, die im Sinne einer stärkeren Lernerorientierung für Lernende bedeutungsvoll und motivierend ist. Das persönliche Interesse lässt sich Edelhoff (1985) zufolge darüber hinaus noch steigern, wenn authentische Materialien für die Aufgaben und Übungen verwendet werden.

> „Die Auswahl der Texte und Situationen muß demnach so erfolgen, daß jeder Text Merkmale authentischer Sprache aufweist, die zunehmend komplexer werden, so daß schließlich Lern- und Lebenssituationen keinen Unterschied aufweisen“ (Edelhoff 1985, S. 11-12).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Auf diese Weise sollen Lernende einen Zugang zur realen Welt bekommen und sich nicht nur in einer ausschließlich simulierten und instruierten Lernwelt bewegen, die höchst eingeschränkt die Lebenswirklichkeit abbildet und ihnen deshalb nur unzureichende Verstehens- und Handlungsanlässe bietet, mit denen sie sich identifizieren können und in denen sie „selbst in einer aktuellen und zukünftigen Wirklichkeit sprachlich handeln“ (Edelhoff 1999, S. 72). Insbesondere vor dem Hintergrund, Lernstrategien bewusst anwenden zu wollen – beispielsweise, um sich auch aus Eigeninteresse oder Neugier bestimmte Informationen und Inhalte zu erschließen – können Aufgaben- und Übungsmaterialien, die auf authentischen Texten und Situationen aufgebaut sind und dabei die Interessen der Lerner berücksichtigen oder wecken, den direkt erfahrbaren Bezug zum fremdsprachlichen Handlungsraum schaffen und die Lernenden dadurch herausfordern und motivieren. Zudem kann sich darüber auch eine positive Wirkung auf das Sprachbewusstsein der Lernenden und ihr zukünftiges Lern- und Sprachhandlungsverhalten einstellen (vgl. Rüschoff/Wolff 1999, S. 61 f.; Edelhoff 1999, S. 72 f.). Sollen gezielte Lernstrategientrainings in den gewohnten Unterricht integriert werden, empfiehlt sich, ohnehin geplante lernstoffgebundene Aktivitäten bei der Erstellung von Aufgaben und Übungen zu berücksichtigen. Rampillon (2000, S. 47) schlägt vor, sich jeweils auf eine der fremdsprachlichen Teilkompetenzen zu beziehen und dabei sicherzustellen, dass die zu erstellenden Aufgaben oder Übungen den Lernenden tatsächlich dazu dienen, die jeweilige Lernstrategie anzuwenden.

Lernende unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich Motivation, Lernstil, Lerntraditionen und anderer persönlicher Faktoren (vgl. Raabe 1998, S. 9; Oxford 1994, S. 2-3) voneinander. Auch die Behaltensleistung bei der Aufnahme und Verarbeitung neuer Informationen oder bei der Einübung bestimmter Handlungsweisen über jeweils verschiedene Wahrnehmungskanäle (visuelle, akustische, haptische) wird unterschiedlich bewertet und ist im Sinne ganzheitlichen Lernens besonders hoch, wenn möglichst viele Wahrnehmungskanäle angesprochen werden (vgl. Donath 1999, S. 8; Rüschoff/Wolff 1999, S. 52-53). Deshalb ist es wichtig, Aufgaben und Übungen möglichst so zu konzipieren, dass sie verschiedene Zugänge zum Lernstoff anbieten und unterschiedliche Lernmuster ansprechen. Auch wenn in dem Zusammenhang nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Lernenden das mehrkanalige Lernstoffangebot in gleicher Weise annehmen, so kann durch eine entsprechende Lernanweisung oder Reflexion möglicherweise erreicht werden, dass ihnen ihre individuelle Lernweise bewusst gemacht wird. Des Weiteren empfehlen u. a. Rampillon (2000) und Koenig (1996) Lernformen bei der Konzeption von Aufgaben und Übungen zu berücksichtigen, die Impulse zum selbstständigen Entdecken von Regularitäten geben und dadurch die Neugier der Lernenden wecken. Durch entdeckende

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Lernverfahren wird selbstständiges Denken und Handeln der Lernenden gezielt aktiviert und gefördert. Darauf abzielende Aufgaben und Übungen sind so zu konzipieren, dass es „auch wirklich etwas zu entdecken geben muss“ (Koenig 1996, S. 37). Neben der selbstständigen Erschließung grammatischer Erscheinungsformen lassen sich beispielsweise auch interkulturelle Unterschiede auf diese Weise bewusst machen. Kleppin (2003) erachtet in diesem Zusammenhang auch Sprachlernspiele als mögliche ergänzende Aufgaben- und Übungsformen, um den Entdeckungsgeist der Lernenden anzuregen.

Eine Auswahl an verschiedenen modellhaften Aufgaben- und Übungsvorschlägen, die im Wesentlichen die hier skizzierten Aspekte berücksichtigen und weitere Anregungen für die Ergänzung von Lehrbuchlektionen durch eigene Aufgaben und Übungen geben könnten, bieten Bimmel/Rampillon (2000, S. 99 ff.) an.

Die Umsetzung dieser Kriterien in jeweilige konkrete unterrichtsrelevante eigene Aufgaben und Übungen kann auf konventionelle Weise in Form von gedruckten Arbeitsblättern mit zusätzlicher Unterstützung tradierter Medien vorgenommen werden oder über das übliche Maß hinaus in computergestützter Form als tutorielles interaktives und multimediales Lernangebot bestehend aus digitalisierten Arbeitsblättern erfolgen, das den Lernenden auf CD-ROM oder online im Internet zugänglich gemacht werden kann. Letzteres betrifft insbesondere die Nutzung von Autorenprogrammen, die zu diesem Zweck eine geeignete Entwicklungsumgebung bieten, und die im Kontext lernerorientierter und Lernstrategien fördernder Maßnahmen zunehmend diskutiert werden (vgl. z. B. Knapp-Potthoff 2003; Rüschoff 2003; Grüner/Hassert 2000; Rüschoff/Wolff 1999).

3. Definition und Verständnis des Begriffs: Autorenprogramm

Der Begriff „Autorenprogramm“ wird in differenzierter Form und Funktion als Oberbegriff in verschiedenen Fachbereichen verwendet und ist deshalb nicht ohne weiteres auf eine allgemeingültige Definition reduzierbar (vgl. auch Zeidler in diesem Band). Der Blick auf verschiedene Definitionen von Autorenprogrammen aus der Perspektive der Sprachlehrforschung soll zeigen, dass auch innerhalb eines Fachgebiets das Verständnis von Autorenprogrammen differieren kann, und dazu beitragen, den Begriffsrahmen auf diese Weise möglichst weit zu erfassen, um anschließend die wichtigsten Merkmale in einer eigenen Definition zu formulieren.

> „In Autorenprogrammen in CALL [**C**omputer **A**ssisted **L**anguage **L**earning , Anm. d. Autorin] werden die einzelnen Übungseinheiten vom erstellenden Lehrer geschrieben; es sind keine „fertigen“ Programme ..., bei denen die Lerninhalte, Übungsfragen und Texte nicht veränderbar sind, sondern solche, in denen der Lehrer die Inhalte der Einheiten so einfach wie in

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

einem Textverarbeitungsprogramm selbst schreibt und somit zum „Autor" eines lauffähigen Computerprogrammes für CALL wird, ohne eine der höheren Programmiersprachen ... beherrschen zu müssen. Ein Autorenprogramm bildet also den programmtechnischen Überbau, der es ermöglicht, daß sich der Lehrer-Benutzer nicht mehr kümmern muß um z. B. die Datei-Organisation, die Präsentation auf dem Bildschirm, die Benutzerführung und viele andere sonst vom Programmierer zu bestimmende Dinge" (Brücher 1994, S. 116).

„... Autorenprogramme. Diese stellen einen Programmrahmen dar, durch den bestimmte Übungen vorgegeben sind, in den aber Inhalte/Texte – in manchen Programmen sogar Ton- und Videosequenzen – eingegeben werden können" (v. d. Handt 1999, S. 3).

„... Autorenwerkzeuge, Programme, in Form einer Diskette oder einer CD-ROM, bei denen zwar verschiedene Übungsformen vorprogrammiert sind, die aber ohne zusätzliche aufwendige Programmierarbeit von den Lehrenden oder Lernenden auf individuell ausgewähltes oder neu erstelltes Lernmaterial angewendet werden können" (Koenig 1999, S. 30).

„Autorenprogramme sind Hilfsmittel zur Entwicklung und Gestaltung eigener Software. ... Wichtigste Funktionen von Autorenwerkzeugen sind die Verknüpfung von digitalen Daten unterschiedlicher Art und die systematische Strukturierung dieser Daten, meist in Hypertextformat" (Rüschoff/Wolff 1999, S. 75).

„Autorenprogramme sind vorgefertigte Programmschablonen, d. h., es sind bestimmte Möglichkeiten vorgegeben (z. B. Lückentext zu erstellen), die mit beliebigen Lern- und Übungsinhalten gefüllt werden können ... Der Übungsautor muss über keine Programmierkenntnisse verfügen. Der gesamte Rahmen des Programms ist schon vorprogrammiert. Dazu gehören Art der Aufgabenstellung, der Rahmen der Eingabe für die Lernerantworten, die Form der Auswertung der Lernerantworten, vorprogrammierte automatische Lernereingaben" (Grüner/Hassert 2000, S. 121).

Mit den Begriffen „Autorenprogramme" oder synonym auch „Autorenwerkzeuge" möchte ich demzufolge eine Kategorie von Computeranwendungen mit Werkzeugcharakter bezeichnen, die eine i. d. R. programmierungsfreie Entwicklungsumgebung bereitstellen, um eigene zielgruppengerechte tutorielle, interaktive und multimediale Lern- oder Übungsprogramme für oder im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu generieren und auf einer CD-ROM oder via Internet bereitzustellen. Die Einschränkung „i. d. R. programmierungsfreie Entwicklungsumgebung" ist an dieser Stelle notwendig, weil es für professionelle Entwickler von Lernsoftware auch komplexere Autorenprogramme gibt, die eine spezielle Autorensprache zur Programmierung verwenden. Mit dem Begriff „Autorensprache" ist aber meist eine anwendungsspezifische Programmiersprache gemeint, die erst gelernt werden muss (vgl. Götz/Häfner 1992, S. 51).

3.1 Ausgewählte Merkmale von Autorenprogrammen

Im didaktisierten Kontext wird den folgenden für Autorenprogramme charakteristischen Merkmalen

- Interaktivität,
- Multimedialität,
- Hypertextualität und Hypermedialität sowie
- Internetintegration

eine besondere Relevanz beigemessen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

3.1.1 Interaktivität

„Interaktion ist gegenseitiges Handeln, d. h., eine Handlung von Person A beeinflusst Person B in ihrer darauffolgenden Handlung, deren Auswirkungen wiederum A in ihren weiteren Handlungen beeinflussen" (Edmondson 1995, S. 175).

Im Prinzip läuft die Interaktion, die sich mit Autorenprogrammen erzeugen lässt, nach dem gleichen Muster ab, mit dem Unterschied, dass nicht zwei Personen in Interaktion treten, sondern eine Person und im engeren Sinne das Lern- oder Übungsprogramm interagieren. Eine Einschränkung besteht darin, dass nur bestimmte Handlungen möglich sind, die Anlass zu neuen Handlungen geben. Die Lernenden interagieren mit dem Lern- oder Übungsprogramm, wenn sie sich zum Beispiel im Programm von einer Seite zur nächsten bewegen, eine positive Rückmeldung auf eine richtige oder eine zusätzliche Hilfestellung zu einer falschen Antwort bekommen. Die charakteristischen in Aufgaben und Übungen verwendeten Interaktionsformen konvergieren in der Regel in den folgenden Varianten:

- *drag & drop*: mit der Maus bestimmte Objekte markieren und bei gedrückter Maustaste an die richtige Stelle ziehen und fallen lassen,
- *match*: mit der Maus ein bestimmtes Element markieren und bei gedrückter Maustaste eine Verbindung mit einem anderen Element herstellen,
- *fill in the gap:* einen Text in eine Lücke eingeben,
- *tick:* mit der Maus ein bestimmtes Element als richtig oder falsch markieren oder ankreuzen,
- *sort:* bestimmte Elemente in die richtige Reihenfolge bringen,
- *click and jump*: ein bestimmtes Element anklicken, das bei einer richtigen Antwort an eine dafür vorgesehene Stelle springt.

Interaktive Arbeitsblätter erlangen auf diese Weise gegenüber Aufgaben und Übungen in gedruckter Form den entscheidenden Qualitätsvorteil einer tutoriellen Unterstützung.

3.1.2 Multimedialität

„Unter Multimedia wird die Integration von Text und Bild mit zumindest einem dynamischen Informationsmedium, also Ton, Animation oder Video, am Computer verstanden" (Hasenbrook 1994, S. 6).

Die Vorzüge von Multimedialität liegen in der vielseitigen Darstellbarkeit, Kompatibilität und Integration unterschiedlicher Medienkomponenten (wie z. B. Texten, Audio, Video, Internet). Auf diese Weise wird es möglich, viel komplexere Lernsituationen zu schaffen, die mit herkömmlichen elektronischen Medien wie Video oder Kassettenrekorder nicht in dem Maße realisierbar sind (vgl.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Grüner/Hassert 2000, S. 15). Aufgaben und Übungen lassen sich mit Bild-, Video-, Audio- oder Internetinformationen sinnvoll verknüpfen und direkt auf dem Bildschirm präsentieren und/oder interaktiv schrittweise bearbeiten und individuell von den Lernenden steuern (Audio- und Videomaterialien z. B. können beliebig oft angehört oder angesehen werden, sie lassen sich anhalten, vorspulen oder zurückspulen).

Eine multimediale Darbietung des Lernstoffs in Verbindung mit den Aktivitäten bei der Ausführung und Bedienung eines Lern- oder Übungsprogramms verstärkt die Aufnahme neuer Informationen oder Einübung bestimmter Handlungsweisen dahingehend, dass mehrere Wahrnehmungskanäle (visuelle, akustische, haptische, motorische) des Lerners im Sinne ganzheitlichen Lernens gleichzeitig aktiviert und beansprucht werden (vgl. Donath 1999, S. 8; Rüschoff/Wolff 1999). Auf diese Weise kann die Behaltensleistung Kleinschroth (1996) zufolge sogar auf bis zu 90 Prozent erhöht werden. Indem verschiedene Eingangskanäle angesprochen werden, kann eine multimediale Darbietung des Lernstoffs des Weiteren zusätzliche Zugänge für Lernende mit unterschiedlichen Lernmustern anbieten und eine größere Personenzahl ansprechen und erreichen (vgl. Rampillon 2000, S. 48).

3.1.3 Hypertextualität und Hypermedialität

Eine weitere Art und Weise, unterschiedliche Informationen miteinander zu verknüpfen und flexibler sowie bedarfsorientierter zugänglich zu machen, kann durch die Hypertextualität oder Hypermedialität erreicht werden (vgl. Rüschoff/Wolff 1999, S. 54). Die Begriffe „Hypertextualität“ und „Hypermedialität“ bezeichnen beide den gleichen Modus, Elemente beliebig miteinander zu verknüpfen. Sie sind insofern voneinander abzugrenzen, dass Hypermedialität nicht nur Texte, sondern auch die Verknüpfung von Multimedia-Elementen betrifft. Das Besondere an dieser Form der Verknüpfung ist, dass die genannten Elemente über ein einziges Medium navigierbar sind (vgl. Legutke 1999, S. 131 f.). In Form von Hyperlinks lassen sich beispielsweise zusätzliche Informationen oder Lösungshilfen bei der Bearbeitung von Aufgaben oder Übungen bereitstellen.

> „Sie eröffnen dem Lerner alternative Lernwege und geben ihm in anspruchsvolleren Anwendungen wie z. B. Autorenprogrammen meist auch zusätzliche Verstehenshilfen an die Hand. Solch fakultativ benutzbare Verstehens- und Lernhilfen tragen zu einem individualisierten Lernen bei und können unterschiedlichen Lernerbedürfnissen und Lernvoraussetzungen Rechnung tragen“ (Richter 2001, S. 5).

3.1.4 Internetintegration

Das Internet ist besonders dadurch charakterisiert, dass es Multimedialität, Interaktivität und Hypertextualität zu einem vielseitigen Medium vereint.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Breindl (1997) hebt in diesem Zusammenhang besonders hervor, dass „Lernerzentrierung, autonomes, explorierendes, selbstentdeckendes Lernen und Binnendifferenzierung ... im Prinzip mit dem Medium Internet besser zu realisieren [sind] als mit gedruckten Lehrwerken und traditionellen Unterrichtsformen allein“ (Breindl 1997, S. 289). Zunehmend wird das Internet nicht mehr losgelöst von fremdsprachlichen Lehr-Lern-Kontexten genutzt, sondern in einen didaktisierten Rahmen eingebunden, z. B. über zusätzliche Online-Aufgaben und Übungen zu Lehrwerken. Das kann möglicherweise dazu animieren, dass sich Lernende eigenständig auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts im Internet informieren und auf diesem Weg eine dauerhafte Veränderung des Lernverhaltens erreichen. Lesekompetenz beispielsweise ließe sich so zusätzlich trainieren und verbessern.

4. Lernerorientierung und Lerneraktivierung im Kontext von Autorenprogrammen

Der Einsatz von Autorenprogrammen zur eigenen Erstellung von Aufgaben und Übungen entspricht dem von Meißner beschriebenen „neuen Lernkontext“, der sich dem Prinzip der Lernerorientierung verpflichtet:

> „... Lernerorientierung verbindet sich mit einer inhalts- und lernerzentrierten Themen- und Textauswahl. Übungen, Kontrollen, Wortschatz- und Grammatikerklärungen berücksichtigen konsequent das Lernerprinzip“ (Meißner 1999, S. 151).

Autorenprogramme zeichnen sich im Wesentlichen dadurch aus, dass sie zwar, was die Übungsformen angeht, nur eingeschränkte, d. h. nur die vorprogrammierten Möglichkeiten bieten, was aber die inhaltliche, thematische, medientechnische sowie gestalterische Aufbereitung des Lernstoffs angeht, eine weitgehend offene und flexible Arbeitsumgebung zur Verfügung stellen. Aufgrund dieser Tatsache lassen sich die Bemühungen, im Unterrichtsalltag stärker auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Lernenden einzugehen, in differenzierter Weise unterstützen:

- Themen und Inhalte, die ein besonderes Interesse der Lernenden ausdrücken oder wecken, können gezielt bei der Gestaltung von Aufgaben und Übungen berücksichtigt und kurzfristig realisiert werden.
- Die Qualität der Inhalte lässt sich durch die Einbindung authentischer Materialien erhöhen. Darüber hinaus schafft z. B. die Integration des Internets in Recherche-Aufgaben Möglichkeiten eines persönlich erfahrbaren Zugangs zum authentischen Sprachhandlungsraum.
- Lernziele, die von den Fremdsprachenlernern gesetzt werden, und die jeweiligen Lernvoraussetzungen lassen sich aufgreifen und in entsprechende Aufgaben und Übungen integrieren.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

- Persönliche Faktoren (Lernstile, Lerntraditionen, Lernkulturen, Alter, etc.) der Lernenden, die Auswahl und Gebrauch von Lernstrategien beeinflussen können (vgl. Raabe 1998, S. 9; Oxford 1994, S. 2 f.; Grotjahn 1998), lassen sich durch eine vielseitige multimediale Aufmachung und Aufgabenstellung individuell ansprechen.
- Durch eine entsprechende Feedbackgestaltung (z. B. eine Aufforderung zur Selbstkorrektur mit Unterstützung eines zusätzlichen Hilfeangebots oder weiterer Erklärungen; vgl. dazu auch Zeidler in diesem Band) lässt sich die Selbstkontrolle und Selbstevaluation des Lerners fördern.
- Die Integration von z. B. Glossaren, Visualisierungselementen, Online-Wörterbüchern kann darüber hinaus als ergänzendes Angebot zur Verfügung gestellt werden, um Lernprozesse aktiv und individuell zu gestalten.
- Lernangebote, die mit Hilfe eines Autorenprogramms erstellt wurden, können von den Lernenden zeit- und ortsunabhängig in Anspruch genommen sowie beliebig oft wiederholt werden.
- Lernerorientierung und -aktivierung lassen sich zudem erreichen, indem Lernende in Eigenregie im Rahmen eines Unterrichtsprojekts mit einem Autorenprogramm Aufgaben und Übungen erstellen und sie im Sinne des Konzeptes Lernen durch Lehren (vgl. Martin 2002) gemeinsam mit anderen Lernenden umsetzen.

Die genannten Möglichkeiten können sich entscheidend auf die Motivation und Lernbereitschaft auswirken. Eine motivierende Wirkung führt Warschauer (1996) insbesondere auf die individualisierten computergestützten Instruktionsweisen, die Möglichkeiten der Lernerkontrolle sowie eines schnellen, häufig wertfreien Feedbacks zurück (vgl. Warschauer 1996, S. 29 ff.). Im weitesten Sinne kann aber auch der bloße Einsatz des Computers zum individuellen Üben allein durch seinen innovativen Prestige-Charakter eine positive Wirkung auf die Motivation der Lernenden ausüben und Abwechslung in den Fremdsprachenunterricht bringen.

Abgesehen davon, dass die Lernenden neue Kenntnisse in der Bedienung des Computers erwerben oder vorhandene Kenntnisse bereits routiniert anwenden können, ist eine positiv motivierende Wirkung des Computereinsatzes mitunter durch eine realitätsnahe, moderne und Neugier steigernde Darstellungs- und Bearbeitungsart zu erwarten, die die persönlichen Wünsche und Interessen der Lernenden anspricht (vgl. Grüner/Hassert 2000, S. 153-154). Im Hinblick auf das Neugiermotiv muss jedoch berücksichtigt werden, „dass auch zunächst anregende Bedingungen, wie der Einsatz des Computers oder des Videos im Unterricht, oder so genannte motivierende Übungen, wie Spiele usw.,

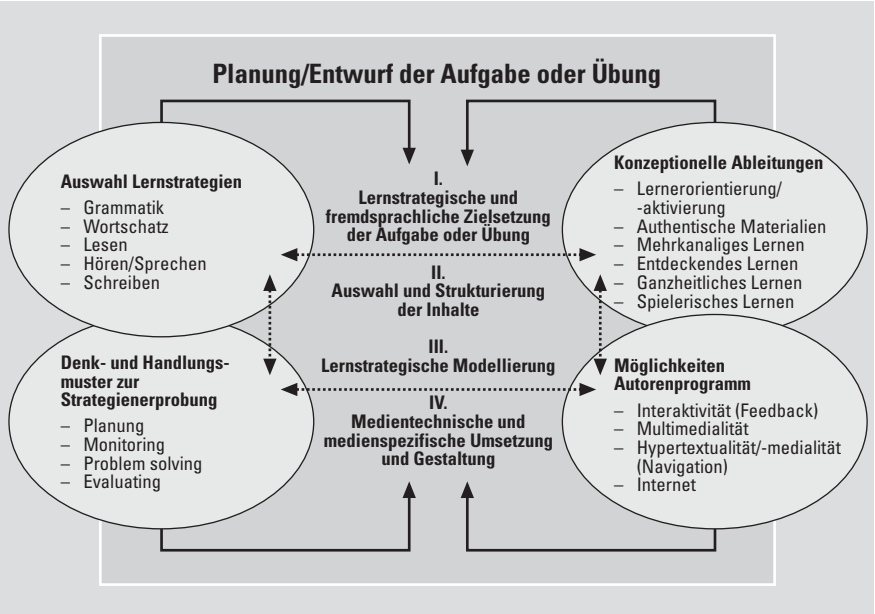
Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

ihr Anregungspotenzial verlieren, wenn sie zu häufig verwendet werden“ (Kleppin 2002, S. 28). Von der Computerarbeit können darüber hinaus eher zurückhaltende, unsichere und schüchterne Lernende profitieren, die beispielsweise vor einer Lerngruppe, um nichts Falsches zu sagen, nicht den Mut oder Hemmungen haben sich aktiv zu beteiligen, was ihnen am Computer möglicherweise leichter fällt (vgl. Meißner 1999, S. 19).

5. Planungsschritte zur Erstellung Lernstrategien fördernder Aufgaben und Übungen mit Autorenprogrammen

Für die Planung und Erstellung von Lernstrategien fördernden Aufgaben und Übungen habe ich ein Schema entwickelt (vgl. Abb. 1), das im Kern auf vier zentralen Planungsschritten basiert.

Abbildung 1: Planung und Erstellung von Lernstrategien fördernder Aufgaben und Übungen



I. Lernstrategische und fremdsprachliche Zielsetzung der Aufgabe oder Übung

Das lernstrategische Ziel ergibt sich aus der Formulierung der Lernstrategie, die geübt werden soll. Anschließend kann aus dem jeweiligen geplanten Lernstoff die fremdsprachliche Zielsetzung abgeleitet werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

II. Auswahl und Strukturierung der Inhalte

Die Hauptaufgabe dieses Planungsschrittes besteht darin, die Inhalte lernerorientiert auszuwählen und lernprozessorientiert zu strukturieren, damit z. B. eine schrittweise nachvollziehbare Erschließung einer grammatischen Erscheinungsform oder Handlungsweise und damit Anwendung der Lernstrategie möglich wird. Die Inhalte für die Aufgabe oder Übung können aus dem Lehrbuch oder aus einer frei wählbaren authentischen Quelle stammen. In dem Zusammenhang sollte auch überlegt werden, welche Zusatzmaterialien, z. B. Glossare oder Online-Wörterbücher benötigt werden könnten.

III. Lernstrategische Modellierung des Lernstoffs

Die lernstrategische Modellierung bezieht sich darauf, den Lernenden die antizipierte Lernprozessorientierung, die bei der inhaltlichen Strukturierung des Lernstoffs zugrunde gelegt wurde, bei den einzelnen Bearbeitungsschritten explizit und bewusst zu machen, z. B. durch spezielle Anweisungen oder Kommentare zu den jeweiligen Schritten, damit die Lernenden immer wissen, was sie gerade tun und zu welchem Zweck.

IV. Medientechnische und medienspezifische Umsetzung und Gestaltung

Die aus Schritt eins bis drei resultierenden inhaltlichen und lernprozessorientierten Vorgaben sollen hier unter Berücksichtigung der konzeptionellen Ableitungen in entsprechender Weise mit Hilfe des Autorenprogramms umgesetzt werden. Diesbezügliche Entscheidungsfelder beziehen sich beispielsweise auf die Auswahl geeigneter interaktiver Übungsformen, eine lernerorientierte Darstellung des Lernstoffs, die Steuerung der jeweiligen Bearbeitungsschritte, die Gestaltung der Rückmeldungen für die Evaluierung sowie die Integration von Lernhinweisen und Lösungshilfen.

Dabei sind die im Vorfeld diskutierten konzeptionellen Kriterien zur Gestaltung von Lernstrategien fördernden Aufgaben und Übungen und ihre medientechnischen Realisierungsmöglichkeiten mit einem Autorenprogramm insbesondere im Hinblick auf eine möglichst hohe Lernerorientierung und -aktivierung vielschichtig zu berücksichtigen und einzubeziehen.

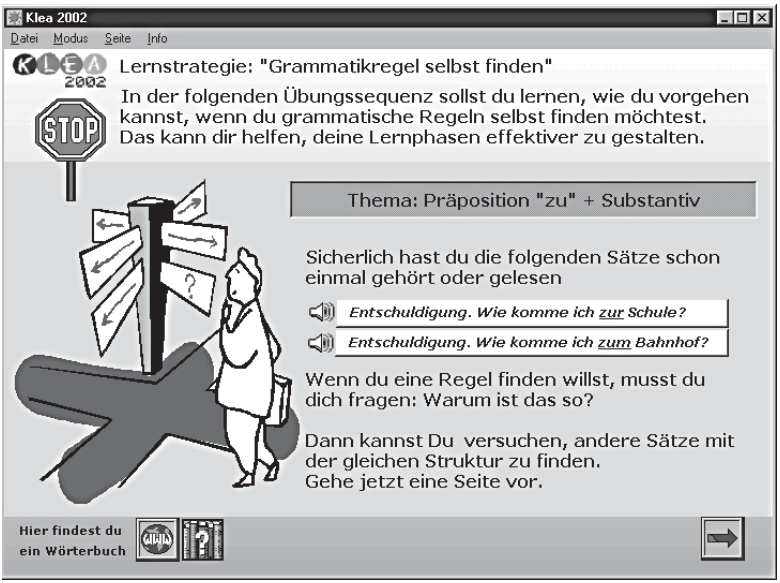
6. Realisierung einer Übungssequenz mit dem Autorenprogramm Klea 2002

Basierend auf einem Arbeitsblatt von Bimmel/Rampillon (2000, S. 156), das in gedruckter Form eine Möglichkeit skizziert, wie Lernende schrittweise zur induktiven Erkennung und Erschließung grammatischer Regelmäßigkeiten

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

geführt werden können, wird zur Erprobung dieser Lernstrategie im Folgenden gemäß dem zuvor skizzierten Planungsschema eine entsprechende interaktive Übungssequenz mit dem Autorenprogramm Klea 2002 realisiert. Ziel dieser Übungssequenz ist es, die Lernenden schrittweise anzuleiten, selbstständig eine grammatische Regel zu erschließen, diese zu formulieren und zu überprüfen, um sich dabei „diesen Prozess als Lernstrategie bewusst zu machen" (Bimmel/ Rampillon 2000, S. 117). Der Einstieg in die Übungssequenz ist – wie in Abb. 2 dargestellt – realisiert worden.

Abbildung 2: Einstieg in die Übungssequenz – Lernstrategie: „Grammatikregel selbst finden"

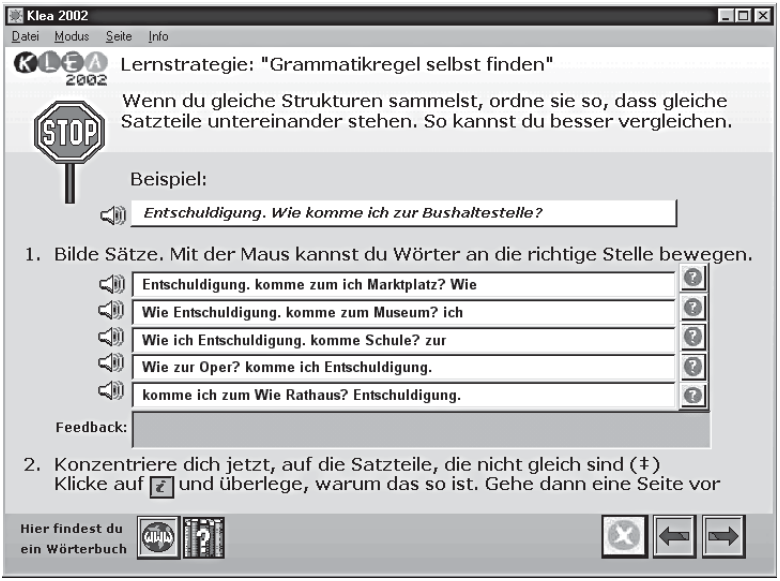


Der obere Bereich des Arbeitsblattes ist für den Namen der Lernstrategie reserviert und wird auf allen weiteren Arbeitsblättern beibehalten, damit die Lernenden an jeder Stelle der Übungssequenz informiert sind, welche Lernstrategie sie gerade anwenden. Die Lernstrategie wurde für die Lernenden vereinfacht formuliert, um fachterminologische Ausdrücke zu vermeiden, die sie möglicherweise verunsichern oder demotivieren könnten (vgl. Tönshoff 1997, S. 210). Der direkt darunter liegende Bereich wird für Erklärungen und Hinweise zur Bewusstmachung der Teilzielsetzung und des Nutzens der jeweils aktuellen lernstrategischen Handlungsweise verwendet. Das Stoppzeichen versteht sich als zusätzliche nonverbale Aufforderung anzuhalten und zu reflektieren, was als nächstes getan werden muss und wozu es sinnvoll ist. In diesem Arbeitsblatt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

wird darauf hingewiesen, welches lernstrategische Ziel erreicht werden soll und welchen Nutzen die Lernenden daraus ziehen können. Die thematische Zielsetzung wurde farblich hervorgehoben, so können die Lernenden das Thema schnell erfassen. Bei der Umsetzung der Aufgabenstellung wurde darauf geachtet, dass eine explizite schrittweise dialogorientierte Bearbeitung möglich wird und nicht zu viele Informationen auf einmal gegeben werden, damit die Lernenden stets den Überblick behalten und nicht überfordert werden. Zudem sind jederzeit ein Glossar und ein Online-Wörterbuch verfügbar, um ggf. aus den Anweisungen resultierenden Verständnisproblemen vorzubeugen. Die Übungssequenz wird – wie in Abb. 3 dargestellt – fortgesetzt.

Abbildung 3: Fortsetzung der Übungssequenz I. – Lernstrategie: „Grammatikregel selbst finden"

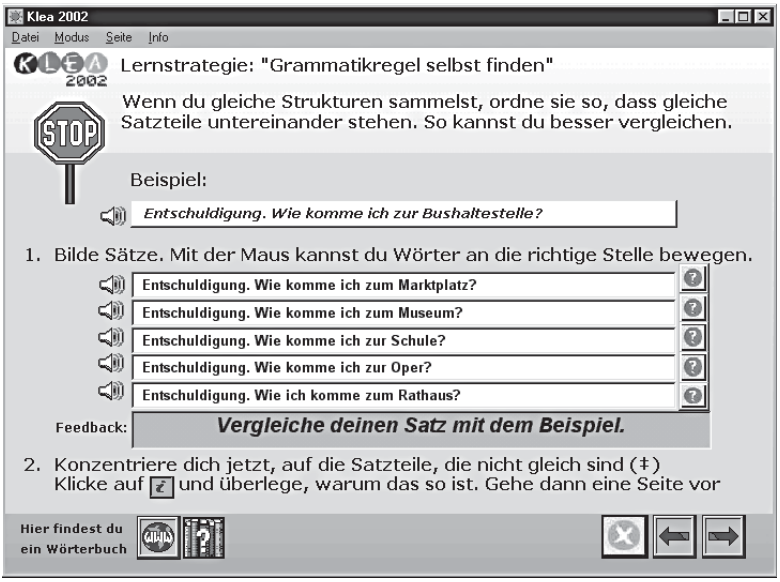


Da in einem interaktiven Arbeitsblatt nicht mit variablen Beispielen, die die Lernenden selbst gesammelt haben, gearbeitet werden kann, werden fertige Beispielsätze präsentiert. Die Absicht der hier definierten Übung liegt darin, die Lernenden handlungsorientiert selbst erkennen und entdecken zu lassen, dass eine solche Anordnung der Beispiele und deren Vergleich entscheidende Vorteile bringen kann, um grammatische Regelmäßigkeiten zu entdecken. Bei der Bearbeitung dieser Übung können die Lernenden jederzeit im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten des jeweiligen Autorenprogramms tutorielle Unterstützung anfordern, z. B. in Form einer Rückmeldung oder sprachlicher Un-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

terstützung. Im vorliegenden Fall erhalten die Lernenden bei einer korrekten Rekonstruktion des Beispielsatzes ein bestätigendes „OK“, bei einem Fehler einen zusätzlichen Hinweis (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Einstieg in die Übungssequenz II. – Lernstrategie: „Grammatikregel selbst finden“



Auf eine Möglichkeit, die Lösung anzufordern, wurde hier bewusst verzichtet, denn die Übung wird nicht als so kompliziert erachtet. Der Markierungsvorgang in der zweiten Anweisung wird vom Lernenden durch Aktivierung der Info-Schaltfläche ausgelöst und entsprechend visualisiert (vgl. Abb. 5).

Mit dem Ziel, den Lernenden einen Hinweis zu geben und bewusst zu machen, in welchem Bereich ein vermeintlicher grammatischer Zusammenhang zu suchen ist, wird die folgende Übung in den Entdeckungsprozess eingebunden. Danach sollten sie in der Lage sein, einen Zusammenhang zu erkennen und ihn in einer Grammatikregel selbstständig festzuhalten (vgl. Abb. 6), wobei es keine entscheidende Rolle spielt, ob sie diese metasprachlich oder in ihrer Muttersprache formulieren.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Abbildung 5: Fortsetzung der Übungssequenz III. – Lernstrategie: „Grammatikregel selbst finden“

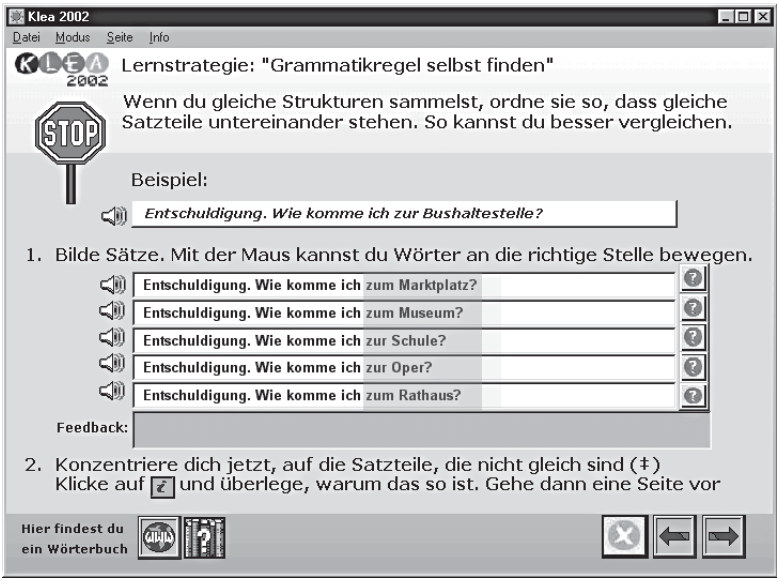
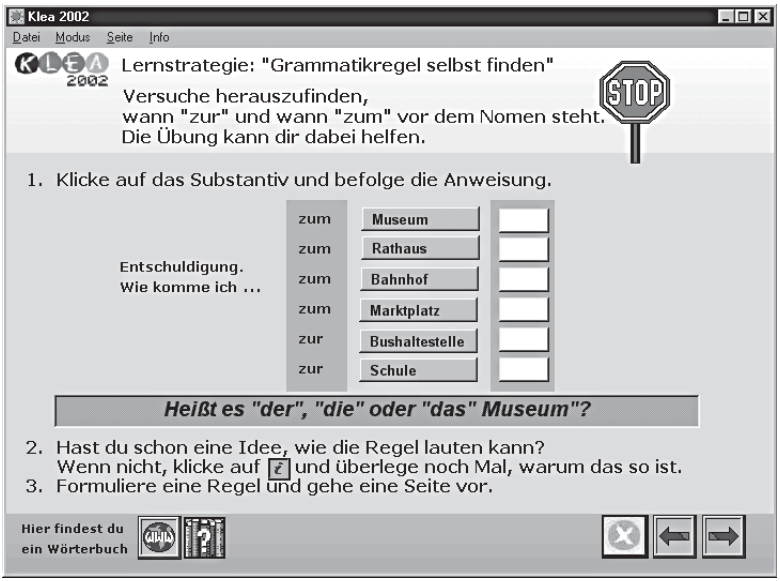


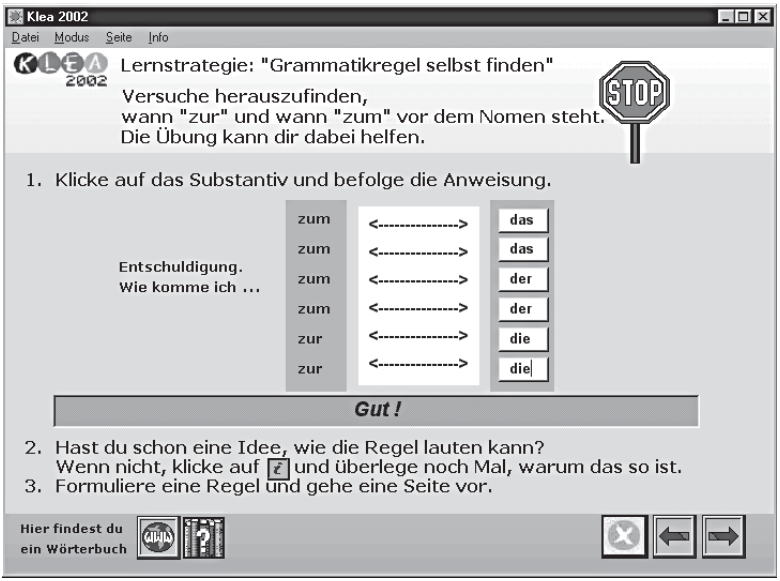
Abbildung 6: Einstieg in die Übungssequenz IV. – Lernstrategie: „Grammatikregel selbst finden“



Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Eine zusätzliche visuelle Hilfestellung wird auch hier angeboten (vgl. Abb. 7).

Abbildung 7: Fortsetzung der Übungssequenz V. – Lernstrategie: „Grammatikregel selbst finden“



Nach der Formulierung einer Grammatikregel sieht der folgende Schritt die Bewertung und Überprüfung dieser an einer weiteren Aufgabe vor. Mit der signalgrammatisch präsentierten Regel können die Lernenden ihre selbstabgeleitete Version vergleichen und zugleich eine Kontrollaufgabe lösen, um sich zu vergewissern, dass ihre Hypothese auch stimmt. Für die Kontrollaufgabe wurde bewusst eine andere Satzstruktur verwendet, wie Abb. 8 zeigt.

Die Übungssequenz ist übergreifend zu dem inhaltlichen Ziel, die Präposition „zu“ bei einem Substantiv richtig zu verwenden, dafür gedacht, dass die Lernenden strategische Kompetenzen entwickeln, um Grammatikregeln selbst zu erschließen, und in der Lage sind wiederzugeben, wie sie den Lösungsweg bestritten haben. Damit sichergestellt werden kann, dass ihnen die lernstrategischen Schritte des Erschließungsprozesses explizit und bewusst gemacht wurden, sollen sie abschließend alle durchgeführten Lernhandlungen auf sich bezogen noch einmal reflektieren. Der Abschluss der Übungssequenz ist in Abbildung 9 dargestellt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Abbildung 8: Einstieg in die Übungssequenz VI. – Lernstrategie: „Grammatikregel selbst finden“

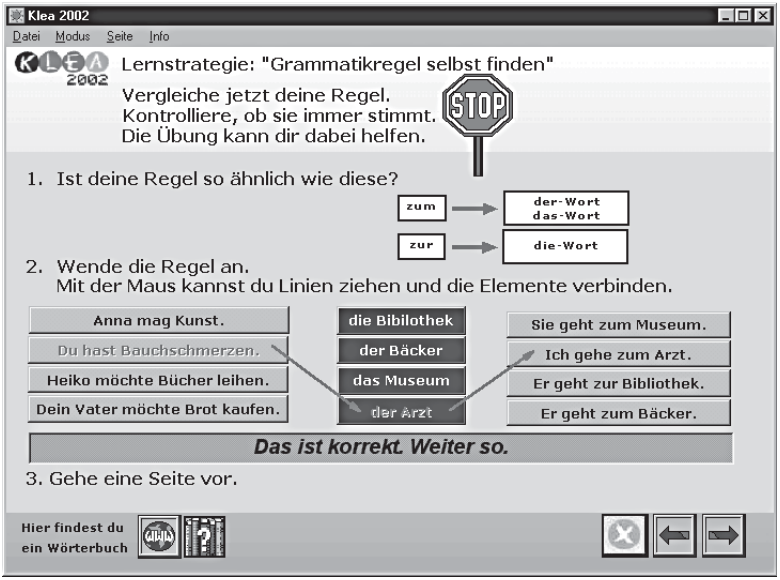
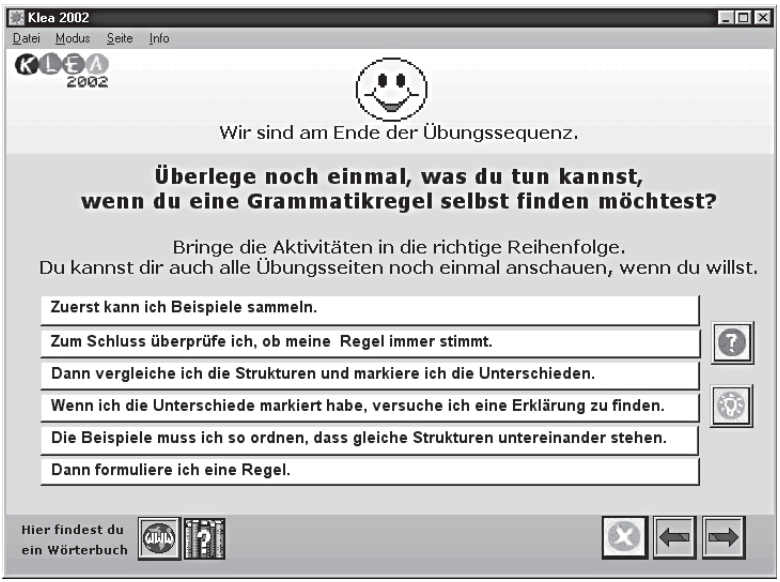


Abbildung 9: Abschluss der Übungssequenz – Lernstrategie: „Grammatikregel selbst finden“



Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Hierbei haben sie die Möglichkeit, zurückzugehen und sich einzelne Schritte noch einmal anzuschauen. Die richtige Reihenfolge wird zudem alternativ in hörbarer Form zur Verfügung gestellt.

Vor dem Hintergrund meiner Ausführungen zu den didaktisch-methodischen, medientechnischen sowie gestalterischen Rahmenbedingungen und mit dieser Sequenz sollte gezeigt werden, dass Autorenprogramme eine flexible und geeignete Entwicklungsumgebung für zukünftige, lernstrategisch orientierte Übungsformen bieten können.

Literatur

Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G. u. a. (Hrsg.) (1999): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens Fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen

Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Vierte Auflage Tübingen/Basel

Bimmel, P./Rampillon, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin u. a.

Breindl, E. (1997): DaF goes Internet! Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsche Sprache, H. 4, S. 289-342

Brücher, K. H. (1994): Zur Leistungsfähigkeit und Verwendbarkeit von Autorenprogrammen in CALL. In: Fechner, J. (Hrsg.): Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht. Berlin u. a., S. 115-127

Chamot, A./Barnhard, S./El-Dinary Pamela B. u. a. (1999): The Learning Strategies Handbook. New York

Donath, R. (1999): Was Sie über Multimedia und Internet wissen sollen. In: Donath, R. (1999): Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung. Computerpraxis Fremdsprachen. Stuttgart, S. 8

Edelhoff, C. (Hrsg.) (1985): Authentische Texte im Deutschunterricht. München

Edelhoff, C. (1999): Lehrwerke und Autonomie. In: Edelhoff, C./Weskamp, R. (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning, S. 63-78

Edmondson, W. (1995): Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Bausch, K.-R./Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte überarbeitete und erweiterte Auflage Tübingen/Basel, S. 175-180

Funk, H. (1999): Lehrwerke und andere Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag. In: Fremdsprache Deutsch, H. 4, S. 5-12

Götz, K./Häfner, P. (1992): Computerunterstütztes Lernen in der Aus- und Weiterbildung. Weinheim

Grotjahn, R. (1998): Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, H. 4, S. 11-15

Grüner, M./Hassert, T. (2000): Computer im Deutschunterricht. Berlin u. a.

v. d. Handt, G. (1999): Medien als Grundlage für eine neue Lernorganisation. Abgerufen am 13.08.2003 aus dem Internet unter www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/vonderhandt99_01.htm.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Hasebrook, J. P. (1994): Lernwirksamkeit von Multimedia- und Hypermedia-Systemen. Gutachten. Bonn

Kleinschroth, R. (1996): Neues Lernen mit dem Computer. Reinbek bei Hamburg

Kleppin, K. (2002): Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: Deutsch als Fremdsprache, H. 1, S. 26-30

Kleppin, K. (2003): Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Vierte Auflage Tübingen/Basel, S. 263-266

Knapp-Potthoff, A. (2003): Lehr- und Lernmaterialien in Neuen Medien. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Vierte Auflage Tübingen/Basel, S. 430-433

Koenig, M. (1996): Autonomie und Lehrwerke – Ein Widerspruch? In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer: Autonomes Lernen, S. 34-40

Koenig, M. (1999): Lernende als Konsumenten und als Produzenten. Autorenwerkzeuge erschließen neue Möglichkeiten. In: Fremdsprache Deutsch, H. 2, S. 26-33

Krumm, H.-J. (1999): Zum Stand der Lehrwerkforschung aus Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens Fremder Sprachen. Tübingen, S. 119-128

Legutke, M. (1999): Neue Medien und die Produktion komplexer Lernwelten: Gründe, warum es sich lohnt, neu über Lehrwerke nachzudenken. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G. u. a. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen, S. 129-137

Martin, J.-P. (2002): Lernen durch Lehren (LdL). In: Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern. H. 4, S. 3-9

Meißner, F.-J. (1999): Lehr- und Lernmaterialien für den neuen Lernkontext. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G. u. a. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen, S. 146-157

Oxford, R. L. (1994): Language Learning Strategies: An Update. Abgerufen am 13.08.2003 aus dem Internet unter www.cal.org/ericcll/digest/oxford01.html.

Quetz, J. (1999): Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G. u. a. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen, S. 168-175

Raabe, H. (1998): Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, H. 6, S. 4-10

Rampillon, U. (2000): Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning

Richter, R. (2001): Selbst gesteuertes Fremdsprachenlernen via Multimedia? Zur Umsetzbarkeit eines sprachdidaktischen Leitprinzips. In: Gfl-Journal, H. 3, S. 1-11

Rüschoff, B. (2003): Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Vierte Auflage Tübingen/Basel, S. 426-430

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

Timm, J. P. (1999): Unterrichtsmaterialien für einen lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G. u. a. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen, S. 218-225

Tönshoff, W. (1997): Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In: Rampillon, U./Zimmermann, G. (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning, S. 209-212

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Tönshoff, W. (1999): Lehrwerke heute: Auslaufmodell oder Innovationsträger? In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens Fremder Sprachen. Tübingen, S. 226-231

Warschauer, M. (1996): Motivational aspects of using computers for writing and communication. In: Warschauer, M. (Hrsg.): Telecollaboration in foreign language learning. Honolulu, S. 29-46

Software

Klea 2002: Ein Autorenprogramm für (Sprach-)Lehrer. Bildungszentrum der Stadt Nürnberg, Spracheninstitut. Nürnberg

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Beate Zeidler

Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Autorenprogrammen

1. Autorenprogramme – immer etwas Komplexes?

Autorenprogramme, Autorenwerkzeuge, Autorensysteme – die Bezeichnungen sind vielfältig; sie werden manchmal synonym verwendet, manchmal auch differenzierend einander gegenübergestellt. Hier sollen die Begriffe als austauschbar gelten, auch weil die Übergänge fließend und die Abgrenzungen diskutabel sind. „Autorenwerkzeuge", so definieren Rüschoff/Wolff (1999, S. 75) ganz allgemein, „sind Hilfsmittel zur Entwicklung und Gestaltung eigener Software". Davon ausgehend kann man diese Werkzeugprogramme klassifizieren nach dem Grad von Gestaltungsfreiheit, der den Autoren gewährt wird, und nach dem erforderlichen Maß an Computer-Gewandtheit und Programmierkenntnissen – diese beiden Größen verhalten sich, wie leicht einzusehen ist, umgekehrt proportional zueinander.

Den unaufwändigsten Typus beschreiben Grüner/Hassert (2000, S. 121) so:

> „Autorenprogramme sind vorgefertigte Programmschablonen, d. h., es sind bestimmte Möglichkeiten vorgegeben (z. B. einen Lückentext zu erstellen), die mit beliebigen Lern- und Übungsinhalten gefüllt werden können, d. h., dass Sie bestimmen, aus welchem Text ein Lückentext erstellt werden soll. Der Übungsautor muss über keine Programmierkenntnisse verfügen. Der gesamte Rahmen des Programms ist schon vorprogrammiert."

Jedoch erfordert auch das „Einfüllen" der Texte schon eine gewisse Computer-Gewandtheit; den geringsten Aufwand in dieser Hinsicht hat man also sicher mit solchen Autorenprogrammen, die nur einen oder wenige Übungstypen vorsehen, bei denen die Vorgehensweise jeweils gleich ist, oder die bei einmaligem „Einfüllen" von Text mehrere Typen selbstständig generieren. Beispiele für diese Art von Autorenprogrammen sind: Hot Potatoes und Lectra (Bezugsquellen und weitere Angaben für alle genannten Beispiele sind auf der dem Buch beiliegenden CD-ROM zusammengestellt).

Autorenprogramme im Überblick
Wer gern einmal mit Autorenprogrammen experimentieren möchte, dem seien die ausgezeichneten „Hot Potatoes" empfohlen, die mit insgesamt sechs Übungstypen übersichtlich

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

sind, jedoch viel Freiheit bei der Gestaltung der Übungen lassen, sowohl hinsichtlich des grafischen Erscheinungsbildes als auch hinsichtlich der Medieneinbindung.

Andere Autorenwerkzeuge erfordern etwas mehr Einarbeitung, gestatten dafür jedoch das Zusammenstellen von vielfältigeren Übungen. Zu nennen sind: Clic, Klea, MaxAuthor, Multilück, Telos und Wida.

Schließlich sind Programme zu nennen, die auch von professionellen Multimedia-Entwicklern und Lehrbuchverlagen genutzt werden. Der größtmöglichen Flexibilität steht dabei die Notwendigkeit einer gründlichen Einarbeitung entgegen und gewiss auch der in jedem Fall vierstellige Preis, der eine Anschaffung zum Zwecke der individuellen Unterrichtsvorbereitung uninteressant macht. In dieser Kategorie finden wir die Programme Toolbook Instructor oder Macromedia Director.

Eine Übersicht mit ergänzenden Informationen und Internetadressen zu den genannten Autorenprogrammen ist auf der dem Buch beiliegenden CD-ROM im Abschnitt „Informationen für Lehrende/Andere Autorenprogramme“ zu finden.

2. Bewertung von Autorensystemen

Was „bringt“ die Arbeit mit einem Autorenprogramm? Pauschal lässt sich diese Frage nur schwer beantworten: Die Gegebenheiten hinsichtlich der Lerngruppe, des Lerngegenstands, der technischen Voraussetzungen der Einrichtung spielen alle eine Rolle. Wenn man sich aber für ein System entscheidet, sollte es immerhin zum angestrebten Ziel optimal passen. Die folgende Darstellung basiert auf existierenden Kriterienkatalogen[1] sowie eigenen Erfahrungen mit Werkzeugen zur Übungserstellung.

Wie gut ein Autorenprogramm ist, erweist sich auf zwei verschiedenen Ebenen (vgl. Kitsche 1997, S. 40): der technischen und der didaktischen.

Abbildung 1: Kriterien zur Einschätzung eines Autorenprogramms

Technik

A. Verhältnis zur Hardware

- Absturzsicherheit/Möglichkeit zur Zwischenspeicherung
- Ablaufgeschwindigkeit
- Hauptspeicherbeanspruchung
- Beschränkung auf bestimmte Betriebssystem-Plattformen?

B. Wie leicht ist es durch die Übungsautoren zu bedienen?

- Intuitive Bedienbarkeit, leicht erschließbare, folgerichtige und verständliche Struktur
- Zugänglichkeit/Integration von Tools zur Bild-/Ton-/Animationsbearbeitung
- Integration von textstatistischen Funktionen (Anzahl Wörter, Auskunft darüber, ob die verwendeten Wörter zu einem bestimmten Bestand gehören)
- Differenzierungsmöglichkeiten je nach Programmiererfahrung der Übungsautoren (grafische Oberfläche mit „Zuschaltmöglichkeit“ einer Autorensprache, wenn komplexere Anwendungen erstellt werden sollen)
- Möglichkeit der Einbindung bereits erstellter oder externer Materialien
- Automatische Generierung von bestimmten Übungstypen (z. B. Cloze)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

- Aufwand bei der Weitergabe von Anwendungen (Runtime-Modul vorhanden und lizenzfreie Weitergabe möglich? Größe der erzeugten Dateien im Verhältnis zur Menge des Inhalts? Tool zum Splitten von Dateien integriert?)
- Im- und Exportfunktion von Ressourcen und Texten
- Zugriff auf Ressourcen möglich unter Angabe relativer Pfade? (Ansonsten führt die Speicherung in einem anderen als dem vorgesehenen Installationsverzeichnis dazu, dass die Ressourcen nicht mehr gefunden werden können)

Didaktik

- Gestattet es die Realisierung von Übungen, die zeitgemäßen didaktischen Ansprüchen genügen?
- Vorgesehene Übungstypen
- Vorgaben/Konstruktionsmöglichkeiten für Feedback
- Vorgaben/Konstruktionsmöglichkeiten für Hilfen
- Integrationsmöglichkeiten von Bild-/Tonelementen
- Umgang mit positiver Redundanz (besteht die Möglichkeit, denselben Inhalt in unterschiedlichen Präsentationsmodi zu zeigen?)
- Vorgaben hinsichtlich von Textlängen
- Programmstruktur und Programmsteuerung (nur eine Übung möglich/linearer Ablauf vorgegeben/Möglichkeit, das Programm auf unterschiedlichen Wegen zu bearbeiten/Programm „merkt“ sich den Bearbeitungsstand/Nutzer können „Lesezeichen“ setzen)
- Grafische Gestaltungsmöglichkeiten/Effekte
- Sprungmöglichkeit zu externen Materialien (beigegebene/zu ergänzende Datenbanken, Enzyklopädien, Wörterbücher; das Internet)
- Vielfalt der Aktionsmöglichkeiten der Lernenden (kann man „versteckte“ Elemente anlegen, die die Lernenden erst nach oder bei bestimmten Aktionen zu sehen bekommen? Gibt es unterschiedliche Eingabemodi wie Ziehen-und-Ablegen, Schreiben, Anklicken oder Sprechen?)
- Speichermöglichkeit von Angaben zu den jeweiligen Übungen (Schwierigkeitsgrad ...)
- Speichermöglichkeit des Bearbeitungsstandes, ggf. für unterschiedliche Lernende jeweils mit Passwort
- Speichermöglichkeit von Lernereinträgen, z. B. zum Aufbau eines eigenen Vokabelverzeichnisses

Welche Eigenschaften gestatten es nun aber, einem Autorenprogramm „Qualitäts-Sternchen“ zu geben? „Technische Qualität“ ist leichter messbar als didaktische: Man kann davon ausgehen, dass ein Programm umso „besser“ ist, desto mehr die „Technik“ angeführten Punkte erfüllt sind (vgl. Abb. 1). Bei den unter „Didaktik“ genannten Punkten ist das nicht so: Für die Beurteilung ist es wichtig, vorab eine präzise Vorstellung zu haben, was genau man vermitteln möchte (bspw. wären manche Punkte für bestimmte Zwecke überflüssig). Zudem schließen sich die verschiedenen Punkte auch in gewissem Sinne gegenseitig aus: Je mehr Flexibilität verwirklicht ist, desto schwieriger ist das Programm zu erlernen. Rolf Schulmeister (1996, S. 95) merkt kritisch an:

> „Lehrer richten ihre Erwartungen nicht an die Originalität, Leistungsfähigkeit oder Wertschätzung der didaktischen Konzeption von Autorenprogrammen, sondern darauf, mit Hilfe von Autorensystemen leicht Software für Unterrichtszwecke (‚Teachware‘) entwickeln zu können. In der Befragung von Rode und Poirot steht ‚ease of editing‘ ganz an der Spitze der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

> Rangskala. ... Diese Erwartungshaltung verliert leicht aus den Augen, dass die geringe Schwierigkeit bei der Entwicklung der Lernmaterialien mit der restringierten didaktischen Konzeption der resultierenden Teachware teuer erkauft wird."

Eine solche Haltung kann man mit Recht kritisieren, mit ebensoviel Recht aber auch ein unübersichtliches Programmwerkzeug. Die beiden Variablen – die Lernbereitschaft der Lehrenden und die Kompliziertheit des Programms – müssen in ein günstiges Gleichgewicht gebracht werden.

Soll, darf, muss eigentlich eine Fremdsprache mit Hilfe des Computers gelernt werden? Noch vor zehn Jahren hätte man diese Frage unter Verweis auf die Kosten-Nutzen-Relation berechtigterweise stellen können. Sich eigens für Lernzwecke einen Rechner anzuschaffen, erschien nur gerechtfertigt, wenn dadurch besser gelernt werden konnte als mit herkömmlichen Materialien. Inzwischen jedoch sind Computer zum mehr oder weniger selbstverständlichen Teil der technischen Umwelt geworden, sodass die Frage an Bedeutung verliert – vielmehr wird gefragt, wie der sowieso vorhandene Rechner nun auch für das Sprachenlernen genutzt werden kann. Seit dem ersten Auftauchen von computergestützten Lernmaterialien in den 1960er Jahren ist sehr oft untersucht worden, wie und ob diese Materialien das Lernen fördern (vgl. u. a. die Meta-Untersuchungen von Joliceur/Berger 1986 und Kulik/Kulik 1991). Weder ein eindeutiges „Ja" noch ein eindeutiges „Nein" konnte jemals belegt werden. Nachdem aber Computer-Lernprogramme viel vom Glanz der Neuartigkeit verloren haben, muss man wohl konstatieren, dass sie sich hinsichtlich ihrer Effizienz in jeder Hinsicht mit „dem Buch" vergleichen lassen.

3. Das Potenzial von Sprachlehr- und -lernprogrammen – umgesetzt in Autorenprogrammen

Wenn man also nicht prinzipiell davon ausgehen kann, dass ein Lernprogramm *mehr* leistet als ein Buch, so leistet es doch etwas *anderes*, zumindest potenziell. Ein Autorenprogramm könnte auch danach beurteilt werden, welche der medienspezifischen Potenzialitäten es realisiert.

3.1 Interaktion

Interaktivität ist ein wesentliches Kriterium, an dem sich Sprachlernprogramme messen lassen. Die Lernenden sollen nun nicht mehr bloße Rezipierende sein, sondern in eine Beziehung mit ihrem Programm treten. Genau genommen ist diese Vorstellung aufgrund ihrer impliziten Voraussetzung ein wenig antiquiert. Schließlich geht man auch nicht mehr davon aus, dass bei einem traditionellen Medium wie dem Buch „bloßes Rezipieren" ohne eigene aktive Aneignung möglich wäre. Bei einem Lernprogramm manifestiert sich die Eigen-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

aktivität des Lernenden allerdings deutlicher, so z. B. durch Handlungen wie Anklicken oder Ins-Mikrofon-Sprechen. Ein gutes Lernprogramm gibt nicht seinen gesamten Inhalt von Anfang an preis, sondern erst auf Anforderung oder wenn die Lernenden bestimmte Voraussetzungen erfüllt haben. Auch so entsteht der Eindruck von echter Interaktion.

Lernprogramm-Interaktion hat mindestens zwei Funktionen:

- die *motivationale:* die Lernenden werden angesprochen, unterhalten, „bei der Stange gehalten“ und
- die *informatorische*: es wird etwas erklärt.

Sprachlernprogramme sind jedoch insofern in einer besonderen Situation, als ihr Kommunikationsmedium und ihr Lehrgegenstand sich decken. Es dient also jede Art von Kommunikation, sei sie informativ oder nicht, letzten Endes dem Lehrziel. Das hat Konsequenzen für den Aufbau und Inhalt einer Übung (s. dazu unter „Erweitertes Feedback“).

3.2 Feedback als Interaktion

Die bedingte Programm-Interaktion wird meist „Feedback“ genannt. Unter „Feedback“ soll hier jede Art von Nachricht verstanden werden, die vom Programm an die Lernenden gerichtet ist und die durch Eingaben der Lernenden determiniert wird. Da so verstandenes Feedback ein wichtiger Aspekt eines jeden Lernprogramms ist, stellt dessen Gestaltung eine wesentliche Aufgabe bei der Arbeit mit Autorenprogrammen dar.

Feedback gibt es in unterschiedlichen Formen, mit unterschiedlichen Funktionen und in unterschiedlicher Verarbeitungstiefe. Keiner dieser Formen ist m. E. von vornherein der Vorzug zu geben, denn auch Feedback in sehr einfacher Form (wie etwa „richtig“ oder „nicht richtig“) kann eine durchaus komplexe Lerntätigkeit anstoßen. Allerdings ist es möglich, Arten von Feedback unterschiedlichen lerntheoretischen Konzeptionen zuzuordnen. Im Folgenden sollen die Möglichkeiten der Feedback-Formen kurz beschrieben werden.

Rückmeldung auf nicht zugelassene Eingaben

Diese Art von Feedback ist technisch am einfachsten zu realisieren und wird daher aus didaktischer Sicht mit verständlichem Misstrauen betrachtet. Die Richtig/falsch-Rückmeldung steht gleich am Anfang der Methodengeschichte zur Lernprogramm-Entwicklung.

Eine der ersten Lernmaschinen – bei Hasebrook (1995, S. 154 f.) beschrieben – von Herbert Aikins aus dem Jahr 1911 basiert auf dem Nichtzulassen falscher Eingaben. Ihre theoreti-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

sche Basis ist der Behaviourismus mit seiner Vorstellung, dass Lernen ausschließlich als Einüben bestimmter Reaktionen auf bestimmte Reize aufzufassen sei.

Da die Möglichkeit, durch Einsicht oder Analogiebildung zu lernen, nicht in Betracht gezogen wird, besteht nach diesem Modell auch kein Bedarf nach Erklärungen, Denkanstößen, Paralleltexten, weiterführenden Darstellungen u. Ä. Diese „Beigaben" sind nach behaviouristischer Betrachtungsweise sinnlos. Es liegt also nahe, das Richtig/falsch-Feedback als in doppelter Weise entwertet anzusehen – als simplizistisch und einer veralteten Lerntheorie verpflichtet.

Dennoch sind Aufgaben, die diese Feedback-Form realisieren, in den Vorlagenkatalogen verschiedener Autorenprogramme vorgesehen – ein Grund zur Abwertung? Meines Erachtens nein: Es kommt darauf an, was mit der Übung erreicht werden soll. Die Richtig/falsch-Rückmeldung erlaubt das Erschließen von Regeln im Wege von Versuch und Irrtum – eine Art des Lernens, die sehr nahe an das Sammeln von Erfahrungen im täglichen Leben herankommt. Man sollte also diese an sich so simpel erscheinende Art der Rückmeldung nicht unterschätzen.

Anzeige von „Tipps"

Dieses Feedback setzt die Kenntnis von Regeln voraus. In den meisten Fällen müssen das explizit verfügbare Regeln sein. Es richtet sich somit an Lernende, die es bevorzugen, sich eine Sprache bewusst über Regelkenntnis zu erschließen.

Anzeige von parallelen Beispiellösungen oder Kontext

Auch hier knüpft die Übung an vorhandenes Regelwissen an, jedoch handelt es sich dabei eher um implizites Wissen. Parallellösungen geben „Anstöße" in die richtige Richtung, die richtige Lösung erfolgt aufgrund von Sprachgefühl. Diese Art von Feedback richtet sich eher an Lernende, für die Lernen in erster Linie Sprach*erwerb* oder *Sprachenwachstum* bedeutet. Es ist eine interessante Frage, inwieweit das Hinlenken der Lernenden auf einen solchen Lösungsweg die Ausbildung von Sprachgefühl auch weiter befördern könnte.

Anzeige von Kontexten, in denen eine an dieser Stelle falsche Lösung richtig gewesen wäre

Im Gegensatz zur Anzeige von parallelen Beispiellösungen, die in gewissem Maße den natürlichen Spracherwerb nachbildet, ist dies eine Art des Feedbacks, die eher kognitiv und auf sprachliches Wissen ausgerichtet ist. Die implizite an die Lernenden gerichtete Aufforderung lautet: Finden Sie heraus,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

inwiefern sich diese Beispiellösung und Ihre Lösung voneinander unterscheiden, und versuchen Sie, daraus eine Regel abzuleiten! Dieses Feedback dient insofern der Erschließung von Regeln bzw. der Explizierung von Regeln, die implizit vorhanden sind. Es nimmt also eine Zwischenstellung zwischen dem Richtig/falsch-Feedback und der Anzeige von parallelen Beispiellösungen einerseits und der Anzeige von Tipps andererseits ein.

Anzeige von alternativen Lösungen bei bereits richtiger Lösung

Dies dient dem Geläufigkeitstraining und ggf. der Verbreiterung der zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel (sowohl auf der Wortschatzebene als auch in Hinblick auf Redemittel, Stilistik, Register).

„Erweitertes Feedback"

Unter dem Begriff „Erweitertes Feedback" soll hier die Anzeige von weiterem Text verstanden werden, der im Prinzip über die Übung hinausführt. Hier handelt es sich um eine „getarnte Form" von Geläufigkeitstraining. Die Rückmeldung hat nichts mit der „Lösung" einer Aufgabe zu tun, sondern veranlasst die Lernenden, mehr Text zu lesen oder zu hören und sich somit mehr Input zuzuführen. Dass dieser Text nicht unmittelbar zur Verfügung steht, sondern erst nach bestimmten Lerneraktionen preisgegeben wird, erhöht die Motivation, ihn auch zu rezipieren.

„Erweitertes Feedback" sprengt den Rahmen der Antwortverarbeitung, wie sie James Pusack bereits 1983 skizziert hat. Diese umfasst neben der „Nullevaluation" (keine Reaktion auf die Lernereingabe) die „Richtig/falsch-Analyse", das „Pattern-Markup" (es wird angezeigt, an welcher Stelle der Eingabe ein Fehler liegt) und die Fehlerantizipation. Das heißt: Je nach Art des Fehlers erfolgt eine differenzierte Rückmeldung. Dafür spielt auch heute das von Pusack erhoffte „Parsing" (die Analyse einer Eingabe unter Rückgriff auf gespeicherte morphologische und syntaktische Regeln) keine Rolle; weder bei fertigen noch bei Autorenprogrammen. „Daß diese Form der Antwortverarbeitung bald selbstverständlicher Bestandteil anspruchsvoller Sprachlernprogramme sein wird", wie Kitsche (1997, S. 30) prognostiziert, ist auf absehbare Zeit nicht zu erwarten.

Diese Art von Feedback wird m. E. in ihrer Bedeutung unterschätzt. Durch großzügigen Einsatz von „Erweitertem Feedback" gelangen traditionelle Übungen, was ihre motivationale Potenz angeht, in die Nähe von Lernspielen.

Je kognitivistischer das Feedback ausgerichtet ist, desto aufwändiger gestaltet sich die Konzeption der Übungen. Die Anzeige von Tipps sowie die Anzeige von Kontexten, in denen eine falsche Eingabe richtig gewesen wäre, erfordern im Gegensatz zu den anderen Feedback-Varianten die Antizipation möglicher Lernerfehler. Es ist deshalb schon aus praktischen Gründen nicht davon auszugehen, dass Lehrende, die sich als Übungsautoren betätigen, in hohem Maße mit diesen beiden Varianten arbeiten werden. Der heimliche

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Wunsch, dass die Antizipation bzw. die adäquate Reaktion auf Lernerfehler durch die Software selbst erledigt werden könnte, ist zumindest in näherer Zukunft nicht zu erfüllen. Jedoch spricht auch eine Auffassung von Sprachfertigkeit, die größeren Wert auf die Entwicklung von Sprachgefühl als auf die explizite Regelbeherrschung legt, dafür, diesen Varianten keine allzu große Bedeutung beizumessen.

3.3 Positive Redundanz

Redundanz – die gleichen Daten mehrmals an unterschiedlichen Orten abgespeichert zu haben – ist in der EDV ein negativ besetztes Konzept. Für Lernende aber erleichtert Redundanz das Leben. In je mehr unterschiedlichen Zusammenhängen eine neue Vokabel oder eine neue Redewendung vorkommt, desto besser lässt sie sich verankern. Es ist deshalb zu begrüßen, wenn ein Autorenprogramm Redundanz zulässt oder sogar bei der Erzeugung von Redundanz behilflich ist.

Bloßes Zulassen wäre es etwa, wenn die Möglichkeit besteht, einen Film mit separatem Ton und dem Dialog in Textform zusammen in einer Übung unterzubringen; der gleiche Inhalt lässt sich so auf unterschiedlichen Wegen rezipieren. Das ist z. B. schon bei Hot Potatoes ansatzweise der Fall, da sich hier Tondateien über die „Link-einfügen"-Funktion problemlos in einen Lesetext integrieren lassen. Lectra beispielsweise sieht diese Möglichkeit nicht vor. Dafür unterstützt es aber die Autoren bei der Erzeugung von Redundanz, indem es aus einem Text, der nur einmal eingegeben zu werden braucht, 13 verschiedene Übungen wie Wort-Memory, Lückentexte etc. generiert.

3.4 Multimediale Qualität

Die Vorteile einer direkten Integration von Bild, Ton und Text gerade bei Sparchlehrprogrammen brauchen nicht mehr eigens hervorgehoben zu werden. Dennoch soll kurz darauf hingewiesen werden, dass die Möglichkeit, Text, Bild und Ton zu integrieren, eine vielleicht notwendige, aber keinesfalls eine hinreichende Bedingung für die Lerneffizienz der erzeugten Materialien ist. Hasebrook (1995, S. 59) verweist in diesem Zusammenhang auf die vielzitierte „Multimedia-Pyramide" von Edgar Dale aus dem Jahre 1946, nach der eine kontinuierliche Lernerfolgsverbesserung bei Materialien zu erwarten sei, die von „nur Hören" (welches die schlechteste Behaltensleistung nach sich zieht) über „Sehen und Lesen", „Sehen, Lesen und Hören", „Sprechen" bis hin zu „Selbst tun" als vorgesehenen Lernaktivitäten reichen. Es ist jedoch leicht nachzuvollziehen – und Hasebrook belegt es an einigen Beispielen – dass nicht jede Art von Lerninhalten automatisch von der Nutzung dieser unterschiedlichen Darstellungsmodi profitiert. Entscheidend sei daher „nicht, wie viele Medien eingesetzt werden oder wie realitätsnah diese Medien sind, sondern ob der Inhalt angemessen dargestellt wird" (Hasebrook 1995, S. 60). Ein Autorenprogramm sollte in dieser Hinsicht wie ein möglichst gut ausgestatteter Werkzeugkasten

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

sein – ob der geschreinerte Tisch zweckmäßig und schön ist, hängt vom Geschick des Schreiners oder der Schreinerin ab.

3.5 Simulation/Einbeziehung von Realsituationen

Sprachunterricht reduziert den zielsprachlichen Input. Texte werden vereinfacht, in kurze Abschnitte gegliedert, mehrmals dargeboten, deutlicher ausgesprochen, einer thematischen Vorauswahl unterworfen. Manche Lernziele können jedoch durchaus eine größere Nähe zur Realität vertragen, ja erfordern sie sogar – so ergibt sich z. B. kursorisches Lesen ganz natürlich, wenn eine größere Menge „echter" Texte, z. B. aus dem Internet, nach bestimmten Informationen durchsucht werden muss. Ebenso wird der Erwerb von bestimmtem Vokabular auf authentische Weise motiviert, wenn dieses Vokabular für eine solche Informationssuche notwendig ist. Lernprogramme profitieren deshalb von der Möglichkeit, auf große Datenmengen an Texten, Bild und Ton zugreifen zu können, insbesondere auch durch die Einbeziehung des Internets. Sowohl hinsichtlich der Menge der zur Verfügung stehenden Daten als auch hinsichtlich der Geschwindigkeit des Zugriffs könnte das elektronische Medium seinen Beitrag zur Lösung eines Problems leisten, das schon sehr lange als dringlich betrachtet wird.

Beispielweise berichtet Hasebrook (1995, S. 151) von einem frühen Versuch, sich hierzu technischer Mittel zu bedienen: einem hölzernen Rad mit Fußantrieb, in das mehrere Bücher eingehängt werden konnten, sodass man sie bei Bedarf schneller zur Verfügung hatte, als wenn sie auf einem Tisch gelegen hätten. Diese Erfindung stammt aus dem Jahr 1588.

Im Prinzip ist es möglich, auf Aufgabensammlungen im Internet zuzugreifen, um den Lernenden eine größere Vielfalt an Übungen anzubieten. Überlegt sein sollte dabei die Art der Aufgabenstellung. Jede Sprungmöglichkeit ins Internet, die auf eine bestimmte Adresse verweist, birgt jedoch die Gefahr von „toten Links". Aufgaben, die eine längerfristige Gültigkeit beanspruchen, sollten deshalb besser ihren Ausgangspunkt bei dauerhaften Webangeboten nehmen. Beispiele sind:

- länderspezifische Suchmaschinen und Kataloge (in denen z. B. nach spezifischen Informationsseiten erst einmal geforscht werden soll),
- der Wetterdienst,
- Radio- und Fernsehstationen,
- bekannte Tageszeitungen u. Ä.

3.6 Aktivierung der Lernenden durch Manipulierbarkeit der Daten

Die elektronische Darbietungsform bietet vielfältige Möglichkeiten, die Eigentätigkeit der Lernenden anzuregen: Steuerung von Tonwiedergabe, Filme,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Erzeugung von Textlücken, Hin- und Herschieben von Elementen erlauben unterhaltsame und abwechslungsreiche Beschäftigung mit der Zielsprache.

3.7 Einbindung in den Unterricht

Anders als bei einem „fertigen" Lernprogramm ist im Falle eines Autorenprogramms die „didaktische Qualität" immer eine „Möglichkeit", etwas noch nicht Verwirklichtes. „Erreichbare didaktische Qualität" ist auch deshalb gewiss ein sehr schwer fassbarer Begriff. Er versucht, eine Aussage darüber zu machen, was eine Lehrkraft (Genialität vorausgesetzt) mit dem Programmwerkzeug maximal realisieren könnte. Natürlich wird eine solche geniale Lehrkraft sich aber nicht ausschließlich auf das erstellte Lernprogramm verlassen, sondern solche Programme in ein Gesamtkonzept ihres Unterrichts einbinden – insbesondere, wenn das Programm „an sich" nicht sehr viel kann, beispielsweise ausschließlich Lückentexte erzeugen. In einen solchen Gesamtkontext eingebettet, kann auch ein simples Programm sehr nützlich sein. Die Beurteilung der didaktischen Qualität eines Autorenwerkzeuges würde sich, so betrachtet, auf eine einfache Entscheidung reduzieren: Ist die Einbettung möglich? Oder anders ausgedrückt: Sind seine Produkte sprachunterrichtstauglich oder nicht?

3.8 Die Lernenden als Autor/inn/en

Über die oben angerissenen lernprogrammspezifischen Potenziale hinaus bieten Autorenprogramme eine andere interessante Möglichkeit: die *Aktivierung der Lernenden* als Autoren. Selbst etwas herzustellen ist sicher eine der befriedigendsten Lerntätigkeiten; insbesondere, wenn das Ergebnis noch sinnvoll zu gebrauchen ist. Im Sprachunterricht sinnvoll zu gebrauchen sind Übungen wie z. B. Sprachrätsel für die Mit-Lernenden. Sehr oft wird hervorgehoben, wie stark Lernende davon profitieren können, selbst sinnvolle Übungen zu erstellen (Grüner/Hassert 2000, S. 131). So fordert Michael Koenig (1999, S. 29):

> „Ein wichtiger Schritt wäre, die Lernenden selbst an der Erstellung von Aufgaben und Lernfortschrittstests zu beteiligen, da sie als ‚verantwortliche' Produzenten eine wesentlich tiefere Einsicht in die Zusammenhänge erlangen und somit auch als zukünftige Konsumenten in die Lage versetzt werden, das, was man ihnen ‚vorsetzt', mit mehr Einsicht und Erfolg zu bewältigen."

Als Übungsautor/inn/en müssen die Lernenden sich zunächst selbst Klarheit über die Natur der sprachlichen Probleme verschafft haben, die bearbeitet werden sollen, den Stoff also in ihr System der Wissensrepräsentation eingepasst haben. Dies wiederum macht die Essenz des Lernens aus. Von einem konstruktivistischen Standpunkt aus ist schwerlich eine fruchtbarere Übungsform denkbar. Die Rolle von Übungsautor/inn/en erfordert es, sich in die Lage zu versetzen, selbstständig mit dem Stoff umzugehen – den Stoff also zu „beherr-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

schen“. Selbst wenn die Übungserstellung durch die Lernenden unter Anleitung und innerhalb der Lerngruppe zum Kurstermin erfolgt, handelt es sich also um eine autonomiefördernde Aktivität.

Welche Hindernisse stehen diesem prinzipiell viel versprechenden Konzept im Wege? König nennt „Probleme mit der Vorstellung, den Lernenden Verantwortung für Unterrichtsaktivitäten zu übertragen, die genuin der Lehrkraft zugeschrieben werden“ (1999, S. 30). Diese Probleme wurzeln aber nicht nur in der Scheu davor, eine Autoritätsposition aufgeben zu sollen, obwohl auch das bisweilen eine Rolle spielen mag. Vielmehr besteht die Gefahr, sich in längeren technischen Einführungsphasen zu verzetteln und natürlich auch die Schwierigkeit, den Lernenden, die ja in den seltensten Fällen selbst Lehrende sein werden, deutlich zu machen, um was es geht. Die Konzeption von Übungen ist gewiss eine Tätigkeit, die Kenntnisse voraussetzt, die bei den Lernenden noch nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden können. Wenn die Konzeption jedoch durch – in diesem Fall idealerweise – relativ starre Übungsvorgaben schon vorgegeben ist, so kann es von Fall zu Fall sinnvoll sein, die Lernenden dazu die Texte (oder auch geeignete Bilder oder sogar Tonaufnahmen) finden oder herstellen und eingeben zu lassen. Für diesen Fall ist leichte Erlernbarkeit (in 45 Minuten sollte das Programm beherrschbar sein) und Vorstrukturiertheit sehr von Vorteil. Die zunächst unter „Technik“ subsumierte Bedienerfreundlichkeit wird damit ebenso zu einem didaktischen Kriterium.

3.9 Flexibilität der Übungstypen

Muss die Multiple-Choice-Übung vier Optionen haben, wenn man sinnvollerweise sechs brauchen könnte? Sollte man nicht zu dieser Frage einen auditiven Input geben, also eine Tondatei einbinden können? Kann man die Übungen also „hinbiegen“? Didaktische und technische Qualität berühren sich auch in der Frage nach der *Flexibilität der Übungstypen*. Wer als Lehrende/r ein bestimmtes Lernziel ansteuern möchte, wird feststellen, dass man sich schnell wünscht, vorgefertigte Übungstypen ein wenig abändern zu können.

3.10 Fazit

Zusammenfassend kann man also sagen, dass die Anzahl der Sternchen – vorausgesetzt, das Programm funktioniert auf der technischen Ebene – entscheidend vom Verwendungszusammenhang abhängt. Um dies entscheiden zu können, sind die folgenden Leitfragen bei der Orientierung möglicherweise hilfreich:

- Wird das Programm ausschließlich zur Herstellung von Übungen durch die Lehrkraft benutzt oder sollen die Lernenden damit arbeiten?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

- Welche Lernziele sollen vermittelt/vertieft werden?
- Wo und wann sollen die Lernenden mit den Produkten arbeiten (allein zu Hause, in Gruppen im Unterricht, im Selbstlernzentrum)?
- Besteht hinreichend viel Zeit und Motivation oder existiert vielleicht sogar eine Lehrer-AG, in der vertieft zusammengearbeitet werden kann, um anspruchsvolle Übungen zu erstellen?

4. Erfahrungen bei der Entwicklung von Selbstlernmaterialien im Rahmen des VeSuF-Projekts

Grüner und Hassert (2000, S. 138 f.) stellen fest, dass Autorenprogramme „in der Praxis weit weniger genutzt (werden), als man dies hätte erwarten können“, obwohl seit den Anfängen der Computernutzung im Unterricht große Hoffnungen in ihr didaktisches Potenzial gesetzt wurden. Als mögliche Gründe führen sie – neben der nicht überall vorhandenen Hardwareausstattung und der grundsätzlich notwendigen Zeitinvestition – u. a. an, dass gerade angesichts des Zeitaufwands eine Zusammenarbeit mehrerer Kursleitender wünschenswert wäre, jedoch ein solcher Austausch bisher kaum stattfindet, und dass auch Fortbildungen zu Autorenprogrammen eher selten durchgeführt werden. An diesen beiden Stellen versuchte das VeSuF-Projekt anzusetzen und praktisch zu erproben, wie eine derartige Kooperation von Kursleitenden initiiert und aufrechterhalten werden kann und welcher Fortbildungsaufwand dafür als Initialzündung notwendig ist. Auf drei Erfahrungen aus dem Projekt soll hier näher eingegangen werden.

4.1 Die notwendige Erprobungsphase

Der Umgang mit einem neuen Werkzeug, einem Autorenprogramm, muss gelernt werden. Diese Lernphase erschöpft sich aber nicht im Erwerb der technischen Fertigkeit zum Umgang mit dem Programm. Ebenso notwendig ist die Auseinandersetzung mit der Frage, was sinnvollerweise in den Programmrahmen eingefügt werden kann. Auch wer schon immer eigene Zusatzmaterialien für den Unterricht erstellt hat, schaltet nicht automatisch von der Papier- auf die Bildschirm-Produktion um. Zudem besteht bei der unreflektierten Transformation von Papier auf Bildschirm Gefahr in zweierlei Hinsicht:

- Das, was man auf dem Papier bereits hat, wird für den Rechner einfach umgeschrieben: Nicht umsonst wird an professionell entwickelten Lernprogrammen oft kritisiert, sie würden nur das papierne Lehrbuch auf den Bildschirm bringen. Der multimediale Mehrwert wirkt verschenkt.
- Die Möglichkeit der Medienintegration verführt nicht selten zu einem multimedialen Zauber, der das eigentliche Lernziel aus den Augen verlieren lässt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Es ist also in allen vergleichbaren Projekten mit einer auch didaktischen Erprobungsphase zu rechnen, die jedoch keinesfalls vertane Zeit, sondern ein notwendiger Bestandteil der Fortbildung für jede einzelne Lehrkraft ist. Das Produkt eines solchen Reflexionsprozesses ist allerdings keine allgemeine Mediendidaktik, die etwa eine Antwort auf die Frage nach dem optimalen Bild-Text-Verhältnis geben könnte. Vielmehr handelt es sich um den Aufbau einer fachdidaktisch motivierten Beurteilungskompetenz, die den Nutzen einer Übung sehr eng am Material entlang beschreibt. Diese Beurteilungskompetenz kommt nicht nur der einzelnen Lehrkraft zugute. Eine allgemein verstandene Mediendidaktik muss ein hohes Abstraktionsniveau haben und kann nur die Felder beschreiben, auf denen sich fachdidaktische Fragestellungen bewegen könnten. Der im engeren Sinne sprachdidaktische Diskussionsprozess, der dann einsetzen muss, kann von einem solchen Kompetenzaufbau profitieren. Dieser Diskussionsprozess muss nicht notwendigerweise im deduktiven Sinn, vom Allgemeinen zum Besonderen hin, strukturiert sein. Die Beschäftigung mit sehr spezifischen, auf ein enges Lernziel bezogenen einzelnen didaktischen Fragestellungen kann sehr wohl Impulse für eine kombinierte Medien-Fachdidaktik geben.

4.2 Beschaffung der multimedialen Elemente und anderer Quellen

Bilder

Im Projekt zeigte sich die Beschaffung von Bildmaterial als unerwartet hartnäckiges Problem. Zur Erstellung von Übungsmaterial auf Papier, die für Lehrende nichts Neues ist, werden Bilder entweder nicht verwendet, oder man findet hinreichend viele Bildquellen in Prospekten, Katalogen und Zeitschriften, die sich ausschneiden und kopieren lassen. Für die Erstellung von Lernprogrammen kommt man so aus verschiedenen Gründen nicht weiter:

- Erstens wird ein Programm gegebenenfalls einer größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht, man muss also Fragen der Vervielfältigungsrechte beachten.
- Zweitens müssen die Bilder erst einmal in digitale Form gebracht werden.

Folgende Wege der Bildbeschaffung kamen zum Einsatz:

- Vorhandene Papierbilder (eigene Fotos) wurden eingescannt. Nicht jede/r besitzt einen Scanner. Da aber im Projekt die Lehrer-Ring-Idee bereits verwirklicht war, konnten die Lehrkräfte die Ressourcen nutzen, die jede Einzelne in den Ring einbringen konnte.
- Es wurden gezielt im (Heimat-)Urlaub Bilder für bestimmte Bedarfe fotografiert – sowohl Papierbilder als auch eigens mit einer Digitalkamera aufgenommene.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

- Es wurden gekaufte Grafiken von Clipart-CDs verwendet.
- Es wurden Bilder aus dem Internet verwendet, die als copyrightfrei gekennzeichnet waren.

Als nützlich erweist sich dabei sowohl die gemeinsame Ressourcennutzung (Scanner, Digitalkamera) als auch der gemeinsame Aufbau eines Bildbestandes zu bestimmten Themen. Hierfür eignet sich ein Speicherplatz im Internet, der von interessierte Lehrkräften an unterschiedlichen Standorten eingesehen werden kann. Der letztgenannte Gedanke ist nicht ganz neu, trotzdem findet man jedoch überraschend wenig solcher Sammlungen im Internet (einige Links sind auf der dem Buch beiliegenden CD-ROM unter „Informationen für Lehrende“ zu finden), sodass sich hier noch ein Feld für fruchtbare Kooperationen entwickeln kann.

Video

Fertige, verwendbare und copyrightfreie Videodateien sind sehr schwer zu finden. Videos selbst mit einer Digitalvideokamera aufzunehmen ist zwar möglich, jedoch steht der Aufwand in keinem Verhältnis zum Ertrag, sodass diese Möglichkeit nicht wahrgenommen wurde. Zeichentrickanimationen sind eine reizvolle Alternative für diejenigen, die über das entsprechende zeichnerische Talent verfügen (Interessierte finden für den Einstieg ein leicht zu handhabendes kostenloses Animationsprogramm unter http://gif.creabit.com/download/adgif.zip).

Ton

Um die Übungen zu vertonen, muss und kann eigentlich immer auf eigene Aufnahmen zurückgegriffen werden. Gerade für die selten gelernten Sprachen ist Tonmaterial außerordentlich wertvoll, da die Lernenden außerhalb des Kurses fast nie die Gelegenheit haben, gesprochene Sprache zu hören und sich so die notwendige Geläufigkeit anzueignen. Im VeSuF-Projekt wurden deshalb fast alle Übungen vertont, selbst wenn es sich nicht um eigentliche Übungen zum Hörverstehen handelte (zur Vorgehensweise vgl. „Informationen für Lehrende“ – „Tipps für die Arbeit mit Klea“ auf der CD-ROM).

Fremdtexte

Außer selbstverfassten Texten sollen mitunter auch fremde Textquellen in den Übungen verwendet werden, seien es Liedertexte, Zeitungsartikel, literarische Texte, Leserbriefe oder Ähnliches. Als Quelle bietet sich das Internet an; man kann sowohl aus den Übungen heraus einen Link legen als auch Texte aus dem Internet in die Übungen hineinkopieren.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Die Materialsammlung, besonders was Bilder und Textquellen angeht, gestaltet sich mitunter recht schwierig. In diesem Zusammenhang ist auf die Anregung von Mitschian (2000, S. 13) zu verweisen, die Lernenden selbst auf die Suche nach geeignetem Bild-, Video- und Tonmaterial zu schicken – vorausgesetzt, man verfügt bereits über einen großen, aber unstrukturierten Quellenvorrat. Die aktive, vor allem aber auch die rezeptive Beschäftigung mit der Fremdsprache, die im Rahmen einer solchen Recherche anfällt, ist authentisch motiviert. Sie verliert den „Charakter des So-tun-als-ob". Globales bzw. selektives Lesen und Hören findet quasi automatisch statt. Unter diesem Gesichtspunkt wäre auch ein nicht-didaktisierter Ton- und Video-Vorrat ein wertvolles didaktisches Werkzeug.

4.3 Wiederverwendbarkeit der Übungen

Als Vorteil der Arbeit mit Autorenprogrammen werden häufig zwei Aspekte genannt, die eigentlich einander ausschließen:

- zum einen die Gelegenheit, die Übungen genau auf die Bedürfnisse der Lerngruppe hin konzipieren zu können,
- zum anderen die Möglichkeit, einmal geschriebene Übungen immer wieder zur Verfügung zu haben.

Beides lässt sich nur vereinbaren, wenn man annimmt, dass nicht alle Lernergruppen grundsätzlich divergieren, sondern dass irgendwann die gleichen Probleme von neuem auftauchen werden; und ein großer und ständig zu erweiternder Pool von Übungen vorhanden ist. Einen solchen Pool zu initiieren und die Arbeit daran zu erproben, war eines der Ziele von VeSuF. Zur Projektarbeit gehörte also auch die Archivierung von Übungen, die Herstellung einer Übersicht in einer Übungssammlung und die Erleichterung des (Wieder-)Auffindens von Übungen. Ein weiteres Ziel war es, Wege zu finden, wie die Übungen einem größeren Personenkreis zugänglich gemacht werden können (sowohl zum Zwecke der Benutzung als auch, um sie zu erweitern und zu ergänzen). Chambers/Sprecher (1980) und Schulmeister (1996) führen einige Hindernisse an, die der Archivierung und Wiederverwendung von Übungen im Wege stehen und die in diesem Zusammenhang auch nicht unerwähnt bleiben sollen:

> „... schon 1980 war absehbar, dass die Übernahme fertiger Unterrichtseinheiten durch die Lehrer ein unüberwindbares Problem darstellen würde: ‚The single most critical issue in CAI [Computer Aided Instruction, B.Z.] today is the development and sharing of quality CAI materials'" (Chambers/Sprecher 1980, S. 338). „Angesichts des Entwicklungsaufwandes und der Kosten für CAI-Enheiten wäre eine größere Verbreitung notwendig, aber ‚the available courseware is difficult to share and, in many cases, protected by copyright of significant value'" (Schulmeister 1996, S. 93).

Die von ihm genannten Probleme technischer und rechtlicher Art sind nach wie vor nicht aus dem Weg geräumt, wenn auch Schulmeister in seiner

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Darstellung noch von der Arbeit mit großen Autorensystemen wie PLATO, TICCIT, TAIGA und SHIVA ausgeht, bei denen bereits der Zugang zum Entwicklungswerkzeug eine Koordination erfordert. Wenngleich dieser Aufwand bei den kleinen, handlichen, preiswerten bis kostenlosen Autorenwerkzeugen, die inzwischen leicht zugänglich sind und mit denen das VeSuF-Projekt arbeitete, entfällt, sind dennoch einige technische Kenntnisse unabdingbar, wenn Übungen weitergegeben werden sollen. Die Fähigkeit zum Umgang mit Dateikompressionswerkzeugen wie WinZip oder WinRAR, Besitz und Handhabung eines Brennlaufwerks müssen gegeben sein. Die Copyright-Seite muss ebenso thematisiert werden, und zwar nicht nur im Hinblick auf die eigentlichen Übungen, sondern insbesondere auch im Hinblick auf die verwendeten „Rohmaterialien“ Bild und Ton.

Distributionsmedium

Als Distributionsmedium für computergestützte Übungen bieten sich einerseits transportable Speichermedien (Diskette, CD), andererseits das Internet an. Gerade bei Sprachlernprogrammen, deren großer Nutzen ja besonders in der Integration von Audiomaterial liegt, ist das Internet allerdings von eingeschränkter Nützlichkeit – selbst bei schnellen Verbindungen erfordert das Laden der Tondateien einige Zeit, erst recht, wenn Lernende zu Hause keine DSL-Verbindung zur Verfügung haben. Andererseits erfordert der gemeinsame Zugriff auf einen Aufgabenpool gerade den zentralen Ablageplatz, wie das Internet ihn darstellt. Eine letztendlich befriedigende Lösung steht noch aus.

Kategorisierung

Wie wird Übersichtlichkeit in einer größeren Menge von Übungen hergestellt? Betrachtet man einige Übungssammlungen, die momentan im Internet zur Verfügung stehen, fällt auf, dass keine zwei Sammlungen nach denselben Kriterien sortiert sind. Beispiele für die Ordnungsprinzipien, nach denen existierende Übungssammlungen sortiert sind, sind auf der CD zu dieser Publikation unter „Informationen für Lehrende“ – „Ordnungsprinzipien in Übungssammlungen“ zu finden.

Eine erste grobe Untergliederung kann nach „technischen“ gegenüber „inhaltlichen“ Kriterien für die Kategorisierung erfolgen, wobei die technische Kategorisierung anhand von Merkmalen wie „Browser“, „Javascript verfügbar oder nicht“, „E-Mail-Anbindung“ u. Ä. vorgenommen wird, während die inhaltliche didaktisch motiviert ist. Unterhalb der Klasse „Inhalt“ sind dann die Kategorien „Lernziele“, „Themen“, „Übungsformate“ und „Niveaustufe“ zu finden, wobei sich sicher auch gute Argumente für eine Einteilung nach Nähe zu einem bestimmten Lehrwerk, nach Autoren oder nach Zeitaufwand finden ließen. Insgesamt tendiert aber die Kategorisierung zur Unübersichtlichkeit, was sicher

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

die Unhandlichkeit des Materials wiedergibt. Zudem befinden sich die Kategorien nicht auf derselben Ebene (z. B. einerseits „Grammatischer Fokus“, andererseits „Lehrwerk“). Das macht es schwer, einen Überblick über das System zu gewinnen. Die Kategorisierung wird auch nicht immer konsequent gehandhabt. Die neuesten Materialien werden einfach am Schluss angefügt. Einer konsequenten Kategorisierung stehen einige Hindernisse im Wege:

- Es ist sehr schwierig, einer Übung eine kurze „Überschrift“ zu geben, die Lehrenden oder Lernenden tatsächlich ein Bild davon vermittelt, worum es in der Übung geht, z. T. wegen der durch die Kürze notwendigen Terminologie, z. T. auch deshalb, weil nicht jede Übung einen eindeutigen Fokus hat und weil die Meinungen darüber, wo dieser Fokus liegt, durchaus auseinander gehen können.
- Manche Übungen lassen sich problemlos einer Kategorie zuordnen, manche aber auch mehreren. (Gehört ein längerer Lesetext mit Artikel-Lücken zu „Leseverstehen“? Zu „Grammatik“? Kann man das eine überhaupt sauber vom anderen trennen?)
- Schließlich ist noch ein banales, aber folgenreiches Problem zu erwähnen: Die Anlage einer Übungssammlung – z. B. als Tabelle – lässt es nicht immer zu, eine neue Übung an der systematisch richtigen Stelle einzuordnen, selbst wenn man diese eindeutig identifiziert hat.

Das VeSuF-Projekt musste für die erstellten Übungen selbst ein Ordnungssystem schaffen. Die Schlüsselidee des Systems ist es, sich die „positive Redundanz“ auch an dieser Stelle zunutze zu machen, indem jede Übung auf unterschiedlichen Wegen gefunden werden kann. Dabei nutzen wir fast alle der oben genannten Kategorien und noch einige weitere:

- Autor/in,
- Themen,
- Grammatik,
- Fertigkeiten,
- Wortschatz,
- Idiomatik,
- Textsorten,
- Sprechakte und
- Niveaustufen.

Nicht jede Übung wird aber in der Weise in das System hineingepresst, dass sie in jeder dieser Kategorien verortet werden müsste. Jede Übung kann, muss aber nicht, in bis zu neun Kategorien zu finden sein. Diese Kategorisierung ist recht aufwändig, macht aber andererseits den Übungspool erst erschließbar. Mit Ende des Projekts entfällt jedoch die zentrale Sammel- und Systematisie-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

rungsstelle für die Übungen. Der Zusammenarbeit der Lehrenden, die sich beim gemeinsamen Erwerb der notwendigen Programmkenntnisse und bei der gemeinsamen Ressourcen-Nutzung bereits als sehr fruchtbar erwiesen hat, stehen somit alle diese Faktoren bei der gemeinsamen Nutzung und Weiterbearbeitung eines Übungspools wieder entgegen. Wünschenswert wäre daher die Schaffung einer Plattform, die dauerhafte Kontakte erleichtert, und einer koordinierenden Stelle, die das Kategorisieren und leichte Wiederauffinden der erstellten Materialien ermöglicht. Dann können die selten gelernten Sprachen von dem Lehrenden-Verbund wirklich profitieren.

Anmerkung

1 Pestalozzianum Zürich: www.medien-lab.de/framecontent/lernmod1/autorenprogramme/kriterien.html, Humboldt-Universität Berlin: www.sprachenzentrum.hu-berlin.de/aktuell/autorenprogramme.htm

Literatur

Chambers, J. A./Sprecher, J. W. (1980): Computer Assisted Instruction: Current Trends and Critical Issues. In: Communications of the ACM, H. 6, S. 332-342

Dale, E. (1946): Audiovisual methods in teaching. New York

Grüner, M./Hassert, T. (2000): Computer im Deutschunterricht. München u. a.

Hasebrook, J. (1995): Multimedia-Psychologie. Heidelberg u. a.

Joliceur,K./Berger, D. E. (1986): Do we really know what makes educational software effective? A call for empirical research. In: Educational Technology, H. 12, S. 7-11

Kitsche, A. (1997): Autorensysteme und ihre Potenzen für die Fremdsprachenausbildung. Aachen

Koenig, M. (1999): Lernende als Konsumenten und als Produzenten. Autorenwerkzeuge erschließen neue Möglichkeiten. In: Fremdsprache Deutsch, H. 2, S. 26-33

Küffner, H./Seidel, Ch. (Hrsg.) (1989): Computerlernen und Autorensysteme. Stuttgart

Kulik, C.-L./Kulik, J. A. (1991): Effectiveness of computer-based instruction: an updated analysis. In: Computers in Human Behavior, H. 7, S. 319-343

Mitschian, H. (2000): Wenn Schwächen zu Stärken werden. Textverarbeitungssoftware als fremdsprachliches Lernwerkzeug. In: Zielsprache Deutsch, H. 1, S. 3-14

Pusack, J. P. (1983): Answer-processing and error correction in foreign language CAI. In: System, H. 11, S. 53-64

Rode, M./Poirot, J. (1989): Authoring systems – are they used? In: Journal of Research on Computing in Education, S. 191-198

Rüschoff, B. (1989): Lernerindividualisierung in computergestützten Sprachlernprogrammen. In: Küffner, H./Seidel, Ch. (Hrsg.): Computerlernen und Autorensysteme. Stuttgart, S. 121-136

Rüschoff, B./Wolff, D. (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Ismaning

Schulmeister, R. (1996): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Bonn u. a.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Michael Langner

Sprachenlernen – Lernberatung – Neue Medien

Didaktische Verbundkonzeptionen in der Spannung zwischen Autonomie und Sprachunterricht

1. Die (Fremdsprachen-)Mediathek – ein Selbstlernzentrum

Seit 1999 hat die zweisprachige Universität Freiburg/Fribourg mit den beiden Unterrichtssprachen Deutsch *und* Französisch ein Selbstlernzentrum für Fremdsprachen, genannt (Fremdsprachen-)Mediathek. Bereits vor Jahrzehnten wurden verschiedene Maßnahmen zur Unterstützung und Festigung der beiden Unterrichtssprachen ergriffen. So wurden je ein Sprachinstitut für Deutsch und Französisch, eine kleine Audiothek für das selbstständige Sprachenlernen mit Audiomaterialien und Mitte der 1990er Jahre ein Englischinstitut eingerichtet. Ende der 1990er Jahre reifte der Gedanke, dass eine gemeinsame Infrastruktur Synergien wecken könnte. So wurde zum Oktober 1999 das *Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen* (im Folgenden *Zentrum*) gegründet, in das die genannten Sprachinstitute und die in diesem Zusammenhang neu gegründete Mediathek integriert wurden. Im Jahre 2001 kam noch ein weiterer kleiner Bereich für Italienisch als Fremdsprache hinzu.

Bemerkenswert an der Konstruktion dieses Zentrums ist die Tatsache, dass es als eigenes Departement der Philosophischen Fakultät, also als akademische Einrichtung geplant wurde. Es handelt sich also nicht um ein Sprachenzentrum als zentrale Serviceeinrichtung der Universität, wie dies in den meisten Fällen an den europäischen Universitäten der Fall ist. Die 20 fest angestellten Dozenten haben neben den in der Regel zwölf Wochenstunden Unterrichtsverpflichtung einen Mindestanteil von 25 % angewandter Forschung im Pflichtenheft garantiert. Entsprechend der besonderen Struktur haben das Zentrum und somit auch die Mediathek drei unterschiedliche Zielgruppen:

- Studierende aller Fakultäten, besonders solche, die zweisprachig studieren und eventuell einen zweisprachigen Abschluss anstreben,
- Studierende, die sich darauf vorbereiten, eine Fremdsprache zu unterrichten (Deutsch-, Französisch-, Englischlehrer/innen),
- andere Universitätsangehörige (Professor/inn/en, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, nicht wissenschaftliches Personal etc.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Das Unterrichtsangebot ist mehrfach gegliedert. So gibt es:

- studienbegleitende Sprachkurse auf unterschiedlichen Niveaustufen,
- Fachsprachenangebote (im Moment für Jurist/inn/en und Studierende der Wirtschaftswissenschaften),
- Kurse zur Vermittlung studienspezifischer Fertigkeiten in den Fremdsprachen (Hören und Notizen machen; Vorträge und Diskussionen verstehen; Professional communication skills in English for Academic Researchers; Compétences universitaires écrites et orales),
- Kurse und Seminare für die Ausbildung von Sprachlehrpersonen.

2. Sprachenlernen heute

Schon seit vielen Jahren legen wir in den *traditionellen* Sprachkursen[1], aber auch in den kursbegleitenden Angeboten zunehmend Gewicht auf Eigenverantwortung der Lernenden. So vermitteln wir seit über 20 Jahren autonome Sprachpartnerschaften durch das Angebot von UNI*Tandem* (www.unifr.ch/unitandem), integrieren Selbstlernphasen in die Sprachkurse und organisieren um einen Kern traditionellen Unterrichts Angebote mit umfassenden Anteilen autonomem Lernens, aus denen die Kursteilnehmenden eine Auswahl treffen. Da wir vor der Restrukturierung der Sprachinstitute noch nicht über die heutige Infrastruktur verfügten (Mediathek = unterschiedliche Medien in verschiedenen, aber zusammenhängenden Räumen), wurde das Angebot von autonomen Lernmöglichkeiten seinerzeit unterschiedlich stark genutzt, da es oft mit längeren Wegen verbunden war.

Durch die Einrichtung der Mediathek erfuhren diese autonomiefördernden Ansätze eine deutliche Verstärkung. Da diese auch räumlich in direkter Nachbarschaft zu den Unterrichtsräumen liegt, können Lernphasen zeitlich unabhängig vom Kurs dorthin ausgegliedert werden. In dieser Einrichtung haben wir derzeit Selbstlern-Materialien für mehr als 40 Sprachen. Gleichwohl liegen die Materialschwerpunkte auf Deutsch und Französisch (als Unterrichtssprachen der Universität Freiburg/Fribourg), Englisch (als internationale Wissenschaftssprache), Italienisch (als dritte Schweizer Landessprache).

Unsere Konzepte reihen sich somit in die aktuellen Überlegungen zu *Autonomie und lebenslangem Lernen* ein. Eine Bemerkung sei hier aber erlaubt: Auch – und vielleicht gerade – im universitären Bereich sind die Fähigkeiten zu selbstbestimmtem Lernen nicht von vornherein gegeben. Und wenn man die Diskussion der vergangenen Zeit zu den Bereichen Portfolio, Lernerautonomie und Schule, Leistungsbeurteilung versus Selbstevaluation verfolgt, so ist momentan noch nicht daran zu denken, dass die Schule zu dieser propädeutischen Ausbil-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

dung bereit ist (vgl. Edelhoff/Weskamp 2002, S. 244). Es ist eben nicht damit getan, den Studierenden zu sagen: „Nun seid mal autonom!" Es bedarf einer gewissen Hinführung zur Autonomie, wobei hier mit Fingerspitzengefühl gearbeitet werden muss, damit der eigentliche autonome Ansatz nicht durch zu starke Fremdbestimmung konterkariert wird.

3. „Neue Medien" – Konstruktivismus – Autonomie

Die theoretische fremdsprachendidaktische Auseinandersetzung der vergangenen Jahre ist bestimmt von der Diskussion um die verschiedenen konstruktivistischen Ansätze. Ohne auf die manchmal schon absurden Versuche einer Grenzziehung zwischen den *Übergängen von Kognitivismus zum Konstruktivismus* zum *radikalen Konstruktivismus* eingehen zu wollen, wird in dieser Diskussion immer wieder auf die hervorragende Eignung der so genannten *Neuen Medien* im Rahmen konstruktivistischer Ansätze hingewiesen. Schauen wir diese Behauptung einmal etwas genauer an. Eine Definition des Lernens aus konstruktivistischer Sicht ist die folgende:

> „Lernen ist ein Prozess der Informationsaufnahme und Erfahrungsverarbeitung, währenddem der Lerner das für ihn nützliche und geeignete Wissen selektiert, konstruiert und damit ständig seinen eigenen Lernprozess aktiv betreibt und bestimmt. So gesehen wird in der Sichtweise des Konstruktivismus Lernen zu einem individuellen Prozess der Interaktion einer Person mit seiner Umwelt" (Dichanz/Ernst 2002, S. 50).

Vor dem Hintergrund dieser Definition sollten die folgenden kritischen, manchmal etwas sarkastischen Ausführungen zu Fragen der Quantität und der Qualität der Neuen Medien gelesen werden.

3.1 Quantität

In den vergangenen zehn Jahren ist die Produktion im Bereich der Neuen Medien regelrecht explodiert. Wir haben für unsere Mediathek in dieser Zeit über 400 verschiedene CD-ROMs für 16 verschiedene Sprachen angeschafft (126 für Deutsch, 118 für Englisch und 82 für Französisch) und dies ist sicher kein repräsentativer Querschnitt für die tatsächliche Produktion!

Standen am Beginn dieser Entwicklung noch Disketten mit kleineren und manchmal auch grösseren Zusatzprogrammen neben *traditionellen* Medien wie Buch und manchmal auch Kassette, so wurde durch den Umstieg auf die CD-ROM mit gesteigerter Speicherkapazität auch ein Sprung in der Art der Programme vollzogen. Und es kam mehr und mehr zur Entwicklung auch von kompletten Sprachlernprogrammen, die unabhängig von (kurstragenden) Lehrwerken sind. Aber das Mehr an Speicherkapazität bedeutete nicht einfach nur die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Möglichkeit, komplexere Programme zu entwickeln, sondern führte auch dazu, dass der Multimedia-Aspekt – also die Kombination verschiedener Formate – in den Vordergrund trat. Wenn häufig von der Kombination verschiedener Medien gesprochen wird, ist dies bisweilen irreführend, da der Begriff *Medium* in mindestens zwei sehr unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht wird: zum einen im Sinne von *Datenträger* (Buch, Audio-Kassette, Diskette, etc) und zum anderen im Sinne von *Format* (Standbild, Videosequenz, Animation, etc.). Meistens wird „Multimedia" verstanden als Kombination z. B. von Bild, Ton und Text, also verschiedener Formate.

3.2 Qualität

Allgemein

Die CD-ROM-Produktionen der jüngsten Zeit machen deutlich, dass die Verlage der Meinung sind, neue Sprachlernprodukte seien nur mehr absetzbar, wenn sie alle visuellen und akustischen Möglichkeiten ausschöpfen, die die Technik ihnen bietet. Auf einer Fachtagung im Jahr 2000 verbreiteten Verlagsvertreter die Auffassung, dass man eine Sprachlern-CD-ROM nur noch dann verkaufen könne, wenn auf ihr Video und Spracherkennung eingesetzt werden. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit solcher *features* ist dann anscheinend sekundär.

Benutzerfreundlichkeit

Schon bei der ersten Bildschirmansicht nach der Installation zeigt sich in sehr vielen Fällen, wie potenziell gute Inhalte durch die Darstellung und Anordnung zunichte gemacht werden. Wird wohl bei der konzeptionellen Planung einer CD-ROM an die jeweiligen Benutzergruppen gedacht? Gibt es da überhaupt auch nur Ansätze von Zielgruppen-Analysen? Wie sonst ist zu erklären, dass schon so kleine Dinge, wie das Beenden eines Programms auf die vielfältigste Art und Weise geschehen kann.

> Es gibt Knöpfe (neudeutsch: Buttons), die mit *Stop(p)*, *Exit*, *Quit* bezeichnet sein können – sind diese Begriffe wirklich global verständlich? Dann gibt es Fantasieknöpfe mit einem Kreuz darauf (mal *rot*, mal *schwarz*, mal *blau*). Des Weiteren gibt es die mehr oder weniger fantasievoll gezeichnete *Tür*, die das Programm beendet (führen Türen eigentlich immer nur nach draußen, kommt man nicht auch durch sie herein?), wir finden aber auch *Rolltreppen*, die nach unten führen. Und dann gibt es immer noch Programme, die keine explizite Beendigung vorsehen. Sollen die Lernenden da bis zum Programmabsturz weiterarbeiten? Hier wird der berühmte *Affengriff* (*Ctrl Alt Del)* geradezu provoziert.

Eine weitere Herausforderung ist die Inhaltsdarstellung. Lernende haben – auch nach konstruktivistischer Auffassung – das Recht, zu wissen, was sie erwartet. Wie sollen sie sonst eigenverantwortlich ihr Lernen planen können? Wie im guten alten Buch müsste es ein Pendant zum Inhaltsverzeichnis geben, zumindest als eine Option neben dem einfachen Einstieg an irgendeinem Punkt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Zugegeben, sich dazu Gedanken zu machen und diese dann auch noch gut technisch umzusetzen, bedeutet ein Mehr an Aufwand, trägt aber wesentlich zur Akzeptanz der *Neuen Medien* bei.

Technische Innovation

Beispielhaft soll hier auf den Bereich eingegangen werden, der seit einigen Jahren im Vordergrund steht: die *Spracherkennung*. Wer sich mit professionellen Produkten zur Spracherkennung beschäftigt, merkt sehr rasch, welch hohe Anforderungen an die Hardware gestellt werden, welch intensive Trainingsphase für einen individuellen Sprecher erforderlich ist, damit der Computer wenigstens akzeptable Ergebnisse erzielt. Demgegenüber stehen Heim-Computer, deren Standardausstattung mit Arbeitsspeicher, Mikrofon und vor allem Soundkarte deutlich unterhalb der technischen Schwelle liegt, die für akzeptable Ergebnisse nötig wäre.

> So musste ich z. B. die Standard-Soundkarte meines recht hochwertigen Computers austauschen lassen, da die Qualität des Inputs zu schlecht war und die Spracherkennungssoftware nicht funktionierte. Die Abschirmung der eingebauten Soundkarte war dazu so schlecht, dass die Nebengeräusche des Computers die Erkennungsrate massiv beeinträchtigten.

Hinzu kommt, dass die jeweiligen Programm-Module – vielleicht gerade wegen dieser technischen Einschränkungen – so einfach angelegt sind, dass auch von dieser Seite an einen sinnvollen Einsatz der Spracherkennung im Bereich z. B. der Ausspracheschulung nicht zu denken ist.

> Derzeit wird bei der Spracherkennung meist eine so genannte Hüllkurve abgetastet, die dann im Vergleich mit der entsprechenden Kurve des Ausgangssatzes/-wortes mehr oder weniger identisch sein muss. Bei Sprachen mit gesprochenen Varianten (z. B. Deutsch als plurizentrische Sprache) kommt es dann schnell einmal dazu, dass Muttersprachler/innen vom System nicht verstanden werden („Ich kann dich nicht verstehen!").

In anderen Fällen wird ein Dialog konstruiert, indem aus einem Set von mehreren vorgegebenen Antworten eine ausgewählt und ins Mikrofon gesprochen werden muss, damit der Dialog weitergeht. Tests haben ergeben, dass es meist ausreicht, irgendwelche Wörter aus den Antworten ungefähr auszusprechen, damit das Programm den Dialog weiterführt, da zusätzlich noch jede der Antworten eine mögliche im Dialog ist. Man braucht also die Äußerungen nicht zu verstehen. Ketzerische Frage: Zur Erreichung welcher Lernziele dient ein solcher nichtverstandener Dialog?

Zielgruppen-Probleme

Hier wird ein Interessenkonflikt zwischen Produzierenden und Nutzenden von Sprachlernsoftware deutlich. Verlage sind daran interessiert, Pro-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

dukte auf den Markt zu bringen, die ein möglichst breites und daher allgemeines Publikum ansprechen. Weil dadurch aber nicht hinreichend auf die spezifischen Bedürfnisse einer bestimmten Zielgruppe eingegangen werden kann, sind diese Produkte nur sehr bedingt einsetzbar. Auch im Bereich der verschiedenen Fertigkeitsniveaus gibt es Probleme: Die Bezeichnungen *Anfänger*, *Mittelstufe* und *Fortgeschrittene* scheinen zumeist der Fantasie entsprungen. Nur die Anfängerstufe bildet eine Ausnahme, denn sie ist klar definiert: *keine Vorkenntnisse*. Um das andere Extrem zu bemühen: Nach unseren Erfahrungen sind Produkte auf dem Fortgeschrittenen-Niveau häufig nur *untere Mittelstufe* (B1/B2). Gerade im interessanten Segment oberhalb des Niveaus B1/B2 fehlen zumeist Sprachlern-CD-ROMs.

Didaktik und Methodik

Wenn man die immer noch spärliche Forschungsliteratur im Bereich *Mediendidaktik und Fremdsprachenlernen* anschaut – eigenartigerweise steht die Menge der Forschungsliteratur hierzu im umgekehrt proportionalen Verhältnis zur Menge der produzierten CD-ROMs –, wenn wir also diese wenigen Forschungsergebnisse analysieren, so zeigt sich deutlich, dass es kaum Hinweise dafür gibt, dass mit diesen hypermedialen Produkten mehr, schneller oder besser gelernt wird. Noch viel weniger Arbeiten gibt es, die sich z. B. mit der Frage beschäftigen, ob die synchrone Verarbeitung verschiedener medialer Inputs lernfördernd oder nicht evtl. sogar lernhemmend ist (vgl. Rüschoff/Wolff 1999, S. 99 und S. 117). Die Situation erscheint bisweilen so, als ob wir hier einer sehr naiven Anwendung der alten Idee der Mehrkanaligkeit begegnen. Wo zeigt sich denn der didaktische Mehrwert, wenn wir den Text, den wir am Bildschirm lesen, gleichzeitig hören? Und welchen höheren Lerneffekt erzielen wir, wenn wir an Stelle eines informativen Standbilds im Arbeitsraum einer Universitätsbibliothek auf einer CD-ROM für Fachsprache eine Videosequenz von fünf bis sechs Minuten haben, auf der mit viel mehr Speicheraufwand deutlich weniger Information sichtbar ist (da der Bildausschnitt technikbedingt immer noch sehr klein sein muss). Es ist die Renaissance der alten Frage, die wir uns vor vielen Jahren bei den „neuen" kommunikativen Lehrwerken gestellt haben: Welche Funktion haben Illustrationen, inzwischen eben bewegt oder animiert.

Außerdem überdecken die technischen Spielereien oft eine gewisse methodische Armut: In der theoretischen Diskussion setzen wir uns mit dem hoch interessanten Ansatz des Konstruktivismus auseinander und die Theoretiker meinen, dass dieser Ansatz gerade durch die Neuen Medien zum Tragen kommen kann. Aber die genauere Analyse der Produkte der letzten Jahre zeigt einen großen Abstand zwischen Theorie und Realität. Es finden sich interessan-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

terweise nie Hinweise im Begleitmaterial oder auf der CD-ROM, welchen methodischen Ansätzen das Produkt verpflichtet ist. In vielen Fällen stehen wir noch bei der *Grammatik-Übersetzungsmethode*, manchmal auch schon beim *audiolingualen Ansatz*, wobei der Beweis, dass der Computer besser als die alte Audio-Kassette ist, erst noch angetreten werden muss. Und z. T. völlig unzufriedenstellend ist die Frage der Autonomie: Sehr häufig werden isoliertes, vereinzeltes Lernen mit autonomem Lernen gleichgesetzt. Leider gibt es meist nicht einmal Ansätze für kooperatives Lernen.

Übungstypologie

In einer gewissen Beziehung zur Methode stehen natürlich Fragen der Vielfalt von Übungstypen. Und hier zeigt sich häufig die Problematik der Beschränkung durch die Technologie: Da Multiple-Choice-Übungen und Einsetzübungen mit relativ wenig Aufwand zu programmieren sind, werden sie auch am häufigsten eingesetzt. Da ist dann die Frage, ob diese Übungsformen dem erklärten Lernziel angemessen sind, fast schon ketzerisch. Da es aber inzwischen doch einige Produkte gibt, die zeigen, dass es auch anders geht, kann man nur hoffen, dass dadurch die Kreativität der Entwickler/innen angestoßen wird, sich nicht durch scheinbare technische Einschränkungen beschränken zu lassen.

Wenn wir uns zum Schluss dieses Kapitels noch einmal an die Definition des Lernens unter konstruktivistischer Sicht erinnern, so können wir festhalten, dass derzeit ein großer Teil der kommerziellen Software nicht geeignet ist, die Lernenden dabei zu unterstützen, das für sie nützliche und geeignete Wissen zu selektieren bzw. zu konstruieren. Den konstruktivistischen Vorstellungen entsprechen am ehesten CD-ROMs, die gar nicht speziell für das Sprachenlernen produziert wurden: Simulationen, Enzyklopädien etc; und zwar vielleicht gerade dadurch, dass sie per definitionem ein breites Angebot zur Verfügung stellen unter Verzicht auf jegliche direkte Führung.

All diese kritischen Bemerkungen zur Qualität von Sprachlern-Software sind nicht neu und haben dazu geführt, dass es einzelne Gruppen von Fachleuten gibt, die solche Produkte evaluieren. Eine solche Arbeitsgruppe *ELIAS (*AG zur **E**valuation von **L**ernsoftware und **I**nternet-**A**ngeboten im **S**prachenbereich, früher *Nachtclub*) hat dazu einen Raster entwickelt, in dem neben technischen Kriterien besonders auch fremdsprachen- und mediendidaktische Kriterien berücksichtigt werden. In einer Web-Datenbank werden diese Evaluationen zugänglich gemacht (www.elias-nc.org).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

4. Ein Konzept für Lernberatung

Die Ausführungen zur Situierung unserer Mediathek in Zusammenhang mit den Bemerkungen zur Autonomieförderung und den angesprochenen Qualitätsfragen waren für uns der Ausgangspunkt für Überlegungen zu einem Konzept von Lernberatung. Wir merkten sehr rasch, dass das einfache Zur-Verfügung-Stellen von kommerziellen Materialien wenig Lernzuwachs bringt. Auch bei ursprünglich großer Motivation bleibt die Gefahr, dass man den Faden verliert. Es ging uns also um Möglichkeiten, den Lernenden bei aller Selbstständigkeit Hilfestellungen anzubieten, damit sie eine reale Chance haben, ihre Lernziele zu erreichen.

Bei den Benutzer/inne/n der Mediathek handelt es sich

- um die Zielgruppe *Lernende am Sprachenzentrum* und
- um die Zielgruppe der *freien Benutzer/innen*,

also einerseits um Lernende, die auch an *traditionellen* Sprachkursen teilnehmen und andererseits solche, die aus unterschiedlichen Gründen von diesem Angebot nicht Gebrauch machen (können). Diese Unterscheidung ist insofern relevant, als die freien Benutzer meist ohne persönliche Beratung in die Mediathek kommen, während die Kursteilnehmenden durch die Kursleitenden und durch den Kurs selbst unterstützende Informationen erhalten. Dementsprechend bedarf es unterschiedlicher Ausprägungen des Konzepts *Lernberatung*.

Zu berücksichtigen ist ferner, dass beide Benutzergruppen zwei grundlegend verschiedene Motivationen zum Sprachenlernen haben können: Wir müssen an unserer zweisprachigen Universität davon ausgehen, dass Sprachenlernende ihre Sprachkenntnisse entweder für das Studium erweitern wollen bzw. müssen oder einfach für den Alltagsgebrauch. Bei denjenigen, die Deutsch oder Französisch (in manchen Fällen auch Englisch) für das Studium lernen wollen, gibt es noch die Untergruppen derjenigen, die einen zweisprachigen Abschluss planen (quantitativ und qualitativ definiert) bzw. unterhalb dieses Abschlusses

Tabelle 1: Lernberatung

Themenbereich	Lernenden am Zentrum	Freie Benutzer
Einstufung	–	muss
Lernplanung – Lernervertrag	muss	muss
Lernstrategien	kann	kann
Evaluation	kann	kann
Lernschwierigkeiten – Blockaden	kann	kann

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

zweisprachig studieren. Die in Tabelle 1 aufgeführten Themenbereiche gelten generell für Lernberatung und müssen bzw. können bei der Planung jeder einzelnen Sitzung mit berücksichtigt werden.

Lernende in der Mediathek, die schon Kursangebote des Zentrums wahrnehmen, brauchen zumeist keine Einstufung mehr. Einerseits haben wir in den einzelnen Sprachbereichen zu Beginn jedes Semesters Einstufungstests, nach deren Ergebnissen die Interessierten in Kurse bestimmter Niveaus eingeteilt werden, andererseits arbeiten wir in allen Kursen mit dem Europäischen Sprachenportfolio (Schweizer Version) und die Kursbesucher/innen haben mit den entsprechenden Selbstevaluationsblättern Erfahrungen. Auf der Basis von Einstufungstest und den Ergebnissen der Selbstevaluation können wir die Lernberatung aufbauen.

Für die freien Benutzer/innen hingegen ist eine Einstufung Pflicht. Da diese Gruppe meist auch über keine Erfahrungen mit dem Sprachenportfolio verfügt, müssen wir diese Einstufung zu Beginn der Lernberatung vornehmen. Sofern es sich um eine der drei Hauptsprachen der Universität Freiburg/Fribourg handelt, gibt es bei uns einen computer-adaptiven Test (CAT), der für bestimmte Fertigkeiten auf der Basis einer Itembank eine solche Einstufung erstellt. Wir versprechen uns für eine größere Anzahl europäischer Sprachen dann Hilfe durch das DIALANG-Projekt, welches für 14 europäische Sprachen einen Internet-Test zur Verfügung stellt (www.dialang.org). Für die übrigen Sprachen, für die Interesse gezeigt wird, müssen wir dann mit den Selbstevaluationsmaterialien des Portfolios arbeiten.

Für beide Zielgruppen ist der Themenbereich *Lernplanung – Lernervertrag* zentral. Auf Grund der Einstufung und der Informationen zu den gewünschten Sprachen, zur Motivation, zu den zu bearbeitenden Fertigkeitsbereichen und zum Zeitbudget der Lernenden erstellen wir Materialvorschläge, die dann gemeinsam mit den Interessierten besprochen und in eine Lernplanung integriert werden. Am Ende dieser ersten Phase steht dann der Abschluss eines Lernervertrages (manchmal auch Lernkontrakt genannt). Die Verträge/Kontrakte „enthalten Angaben über die zu bearbeitende Aufgabe, über die zu benutzenden Materialien, über die zeitliche Organisation, über die Kriterien, wie die Arbeit zu bewerten ist, und wie die Fremd- bzw. Selbstbeurteilung organisiert werden soll" (Edelhoff/Weskamp 2002, S. 246).

Die beiden Vertragsparteien verpflichten sich zur Einhaltung der Lernplanung; Änderungen des Vertrags sind möglich, müssen aber zwischen den Vertragspartnern ausgehandelt werden. Dies soll die Eigenverantwortung der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Lernenden stärken, auch dadurch, dass Verträge einen „verbindlichen Handlungsrahmen schaffen und gleichzeitig die Rolle des Lehrers als Lernberater und Beurteiler definieren" (ebd., S. 246).

Die drei weiteren Themenbereiche sind keine obligatorischen Bestandteile der Lernberatung, werden aber zunehmend an Bedeutung gewinnen, insbesondere der Bereich Evaluation. Hier sind aber unserer Meinung nach noch eine ganze Reihe von Überlegungen notwendig: Einerseits wird durch die Reform der Studienstruktur nach dem Modell Bologna und der Einführung des ECTS eine Kreditierung (explizite Anerkennung) des Fremdsprachenerwerbs nahegelegt, was aber nur geschehen kann, wenn Lernfortschritte festgestellt werden können (Evaluation). Andererseits ist gerade die Evaluation von Lernfortschritten für einzelne Fertigkeiten und verschiedenste Sprachen extrem arbeitsaufwändig. Es reicht nicht, dass wir die Lernenden mit spezifischen Lernzielen zu einzelnen Fertigkeiten am Schluss ihres Lernabschnittes durch irgendwelche Tests schleusen, in denen allgemeine Fertigkeiten in der Fremdsprache gemessen werden, wie dies bei Abschlusstests von Sprachkursen gemacht wird. Hier muss nach neuen Wegen gesucht werden.

5. Autonomes Sprachenlernen – unterstützt: ein didaktischer „Verbund-Werkstoff"

Dieselben Überlegungen, die uns zu einem Konzept für Lernberatung brachten, waren Ausgangspunkt für ein neues „Kurs"-Konzept. Hier sollten die jeweiligen Vorteile des traditionellen Sprachkurses und des Selbstlernangebotes miteinander verknüpft werden. Zu den Vorteilen des traditionellen Kurses gehören z. B.:

- der häufige persönliche Kontakt zu einer kompetenten Unterrichtsperson,
- die Strukturierung des Lernwegs,
- die Evaluierung der Lernfortschritte, die Vorteile des selbstbestimmten Lernens sind,
- die stärkere Eigenständigkeit,
- die höhere Motivationskraft des selbstverantworteten Lernwegs,
- die größere zeitliche Freiheit.

Es gehört aber zu den Bedingungen eines solchen Lern-Settings, dass die Vorteile meist auch zugleich Nachteile sein können; z. B. können die persönlichen Kontakte dann schwierig sein, wenn ein persönliche Abneigung zwischen Lernenden und Lehrenden besteht oder die Strukturierung des Lernwegs als Gängelung empfunden wird.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Anhand der Kursausschreibung und der Kursstruktur (siehe Abb. 1 und 2) kann man den Ansatz dieses Konzeptes nachvollziehen.

5.1 Kursdossier

Zu Beginn des Anfangsblocks erhalten die Lernenden ein Dossier, welches die folgenden Teile enthält:

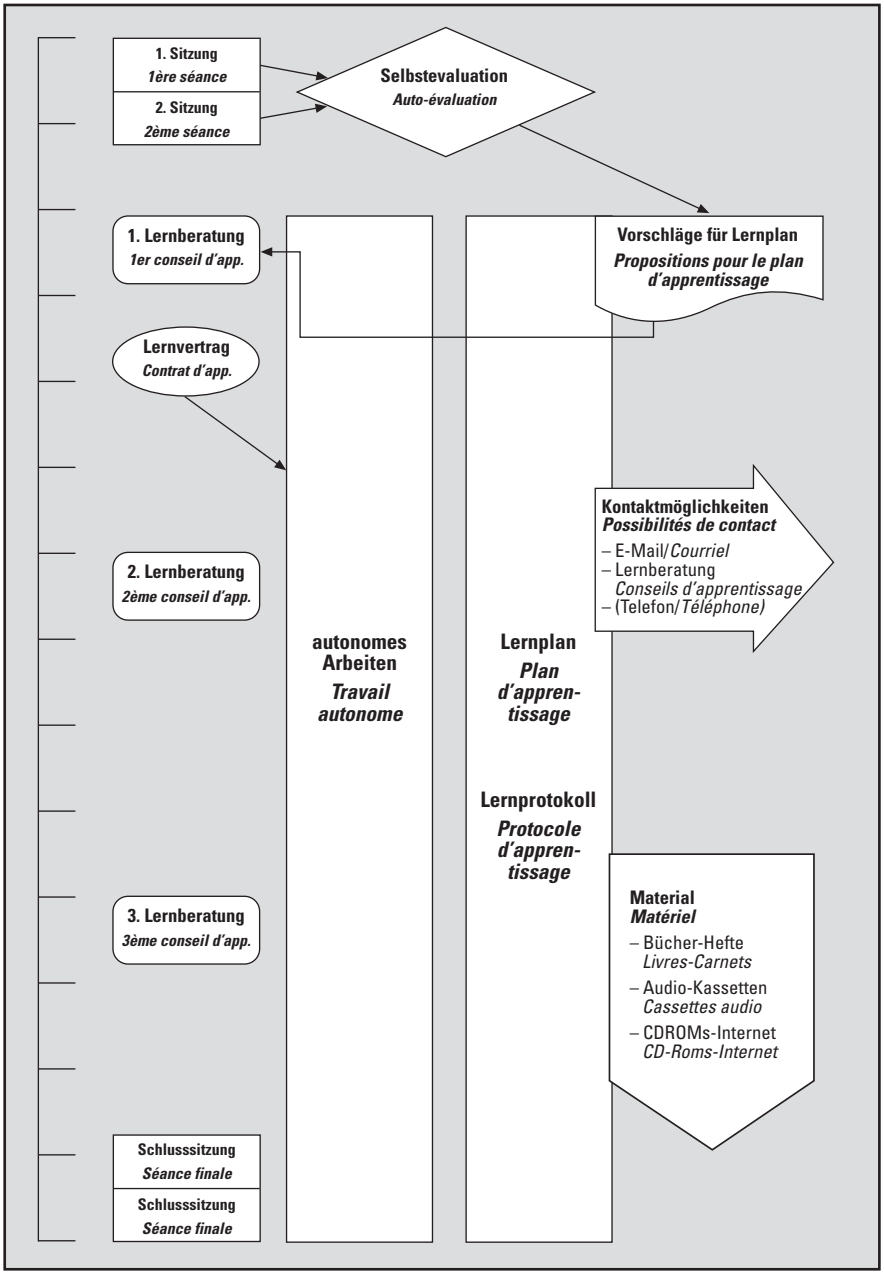
- einen Fragebogen zur Erhebung von Daten zu Zielsprache, Ausgangssprache, Priorität der verschiedenen Fertigkeiten und Motivation,

Abbildung 1: Kursausschreibung

Autonomes Sprachenlernen – unterstützt I *Deutsch, Français, English*	**WS 02/03 SH**	**Auto-apprentissage guidé en langue étrangère I** *Deutsch, Français, English*
Adressaten	Deutsch-/Französisch-/Englischlernende der Mittelstufe und Fortgeschrittene	
Zeit	2 Blöcke am Anfang und am Ende des Semesters: Dienstag 29. Oktober, Donnerstag 31. Oktober 2002, jeweils 17 – 19 Uhr, sonst freie Wahl.	
Ort	1.101	
Beginn	Dienstag, 29. Oktober 2002	
Kursleiter	Michael Langner	
Ziel	Festigung und Weiterentwicklung der Sprachfertigkeiten in allen Teilbereichen. Ziel ist das Niveau B2 der Skala des Europarates.	
Inhalt	Diese Veranstaltung gliedert sich in einen Anfangs- und einen Schlussblock und eine dazwischen liegende Phase, in der wir autonomes Arbeiten in vielerlei Facetten erfahren. Verschiedenste Medien werden uns dabei behilflich sein und wir werden unterschiedliche Ansätze kennen lernen. Im Anfangsblock gibt es eine Einführung in: • das Angebot an verschiedensten Lernmedien für die Zielsprachen (Audio-, Video-Kassetten, CD-ROMs, Internet, Printmaterialien) • Möglichkeiten der Selbstevaluation, • das Arbeiten mit den verschiedenen Medien, • die verschiedenen autonomiefördernden Ansätze (Mediathek, UNI*Tandem*, Partner-/Gruppenarbeit). Am Schluss dieses Blocks steht der Abschluss eines Lernervertrags, der festhält, in welchen Schritten und auf welchen Wegen das Ziel erreicht werden soll. In der Zeit zwischen den beiden Blöcken nutzen Sie entsprechend Ihrem Lernervertrag die verschiedenen Ansätze, Medien etc. Unterstützung erfahren Sie durch die regelmässig stattfindende Lernberatung. Im Abschlussblock soll dann in einem doppelten Sinne evaluiert werden: • Habe ich mein anvisiertes Ziel erreicht (Evaluation des Lernzuwachses) • Wie beurteile ich die Mittel, die Wege und die Ansätze in diesem Kurs (Kursevaluation).	
Voraussetzungen	• Niveau B1 in der betreffenden Fremdsprache, • Regelmässige E-Mail-Benutzung, • Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio (kann zu Kursbeginn gekauft werden)	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Abbildung 2: Struktur des „Kurses“



Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

- ein Informationsblatt zum Computer-Einstufungstest,
- ein Raster zur Selbstbeurteilung aus dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP),
- ein Blatt zur persönlichen Lernbiografie, ebenfalls aus dem ESP,
- ein Formular zur Lernplanung und den Lernvertrag,
- ein Formular Lernprotokoll,
- das Benutzer-Reglement der Mediathek,
- Evaluationsblätter zum Selbstlernmaterial.

Auf verschiedene Punkte wurde in diesem Artikel schon bei der *Lernberatung* Bezug genommen, jedoch noch nicht zum Lernprotokoll. Dieses Formular sollen die Lernenden in regelmäßigen Abständen benutzen, um über ihren Lernprozess nachzudenken. Es geht dabei um eine Bewusstmachung des Lernwegs, Hilfe für die eigenen Zielsetzungen für den Lernfortschritt und um Reflexion der eigenen Arbeitsweise.

Auf der Grundlage der Informationen des ausgefüllten Fragebogens erstellen wir ein Blatt mit individuellen Materialvorschlägen zu den Fertigkeiten, die von den jeweiligen Lernenden bearbeitet werden wollen. Dies können die vier Grundfertigkeiten plus Grammatik plus Wortschatz sein. Für die Fertigkeit *kommunikatives Sprechen* suchen wir nach Möglichkeit Tandempartner. Mit Hilfe unserer Materialdatenbank, die nach Zielsprachen, Ausgangssprachen, Sprachniveau, Fertigkeiten verschlagwortet ist, wählen wir aus dem Angebot Vorschläge aus, die die Basis für eine erste intensive Lernberatung darstellen. Die Lernenden besprechen mit dem Berater diese Vorschläge, wählen dann Material entsprechend ihrer zur Verfügung stehenden wöchentlichen Lernzeit aus und erstellen einen Lernplan für einen definierten Zeitraum. Nach ersten Erfahrungen mit dem gewählten Material kommt es dann – nach einer eventuellen Modifikation der Materialauswahl – zur Unterzeichnung des Lernervertrags.

Um den persönlichen Kontakt als *Lern-Motivation* und *Lern-Ressource* zu intensivieren, verpflichten sich die Lernenden zu mindestens zwei weiteren (meist kürzeren) Lernberatungen während des Semesters.

5.2 Vorentlastung und Lernberatung

Damit die knappe Zeit für die eigentlichen Kernbereiche der Lernberatung – Motivierung und Unterstützung – genutzt werden kann, ist es nach unseren Erfahrungen sinnvoll, durch gut strukturierte Informationsmaterialien eine Entlastung zu schaffen. Dies kann beispielsweise geschehen durch:

- *Online-/Offline-Informationen*: Blätter mit Lerntipps etc.,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

- *benutzerfreundliche Aufstellung der Materialien*: Farbsystematik, Signatursystem,
- *Recherchemöglichkeiten*: Datenbank mit lernerorientierten Schlüsselbegriffen,
- *Einführungsveranstaltungen*: Materialsituation, technische Hinweise, Wege zur Selbstständigkeit.

Eine neue Entwicklung wird ab nächstem Jahr die Benutzung der Mediathek erleichtern: Derzeit wird eine webbasierte Datenbank programmiert, die in Zukunft die vielfältigen Materialien noch zugänglicher machen wird. Mit Hilfe von wenigen, aber sinnvollen Suchbegriffen können entweder computerbasierte Materialien (vorinstallierte CD-ROMs und Internetseiten) direkt gestartet werden oder die Standorte von anderen Materialien einschließlich Signatur abgefragt werden. Ebenso soll in Art eines *Warenkorbs* eine eigene Lernplanung ermöglicht werden. Einzelne Lernangebote werden markiert und können dann in einem Dokument für die Lernplanung zusammengestellt werden. Durch diese vorentlastenden Maßnahmen können dann auch die Themenbereiche der Lernberatung stärker berücksichtigt werden, die für längere Lernphasen wichtig werden:

- die Unterstützung bei der Auswahl entsprechender Lernstrategien,
- die Hilfestellung bei der begleitenden Selbstevaluation, eventuell auch Partnerevaluation und
- die Beratung bei Lernschwierigkeiten.

Es sollte sowohl Einzel- als auch Gruppenberatung geben. So wird der Vereinzelung vorgebeugt.

5.3 Erfahrungen und Weiterentwicklung des „Kurs"-Konzepts

Im ersten – noch recht unsystematischen – Vergleich zwischen den drei Semestern, in denen dieses Angebot existiert, wird deutlich, dass die Betonung der Eigenverantwortung der Lernenden (Lernervertrag, Lernprotokoll, Lernplanung) sowohl in einer deutlichen Verbesserung der Fertigkeiten, als auch im Zuwachs an subjektiver Zufriedenheit mit dem Erreichten sichtbar und spürbar wurde. In absehbarer Zeit werden in einem Projekt solche Fragen der Effizienz dieser Angebote analysiert werden müssen.

Ein erfreuliches Ergebnis des seit drei Semestern eingesetzten Konzepts ist die Tatsache, dass inzwischen spezifische Teile davon in ähnlichen „Kursen" eingesetzt werden: für Französisch z. B. in einem Angebot für Studierende, die im Rahmen von Austauschprogrammen an unserer Universität weilen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Was die Einbindung des *Lernprotokolls* betrifft, denken wir in Zukunft daran, dessen Funktion für das Lernen noch deutlicher zu machen und es eventuell bei Bedarf als einen Nachweis der Lernleistung zu berücksichtigen. Dazu muss es aber noch stärker strukturiert werden. Außerdem überlegen wir, ob wir nicht zusätzlich oder alternativ zu den gewünschten weiteren Lernberatungen gewisse Präsenzphasen – eventuell für spezifische Teilgruppen – einführen, in denen eventuell an kleinen Projekten gearbeitet werden kann. Ebenso denken wir über den sinnvollen Einsatz eines *Kurs-Forums* und eines *Chatraums* nach.

6. Zur Entwicklung von „eigenen" Materialangeboten

Schon in den vergangenen Jahren wurden für die Audiothek als Vorläufer der heutigen Mediathek *traditionelle Selbstlernangebote* erstellt. Es handelte sich dabei z. B. um Didaktisierungen von authentischen Radioaufnahmen etc. Auch Selbstlernmaterialien für den Fachsprachenbereich z. B. für Jurist/inn/en wurden zu authentischen Vorlesungen und Vorträgen erstellt.

Durch den Bereich der *Neuen Medien* kommen hier natürlich neue Aufgaben auf uns zu. Dies besonders auch, weil die Materialsituation im kommerziellen Bereich weiter zu wünschen übrig lässt. Erste Versuche dazu sind am Lern- und Forschungszentrum gemacht worden, wenn auch teilweise ohne ausreichende technische Unterstützung. Da die Mediathek seinerzeit entgegen dem Projekt mit nur ganz wenigen Prozentpunkten an einer Informatikerstelle partizipierte, ist für die Weiterentwicklung unserer Einrichtung die für 2003 projektierte Schaffung einer 50 %-Informatikerstelle sozusagen überlebenswichtig. Nur so kann der Weg der Weiterentwicklung von modernen Selbstlernangeboten weiterverfolgt werden.

- Im Bereich Juristische Fachsprache wurden im Rahmen eines kleinen Projekts für Deutsch und Französisch Übungsangebote entwickelt, die im Internet zur Verfügung stehen (http://www.unifr.ch/droit/de/).
- Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache werden zur Zeit zwei verschiedene Materialangebote entwickelt: zum einen „Autonome Grammatik" (AutoGramm), die Grammatikübungen im Intranet beinhaltet und zum anderen Übungen zum Hörverstehen in der Mediathek. Außerdem werden für den Anfängerkurs Deutsch kontinuierlich Internet-Zusatzmaterialien zu „Moment mal!" erstellt.
- Für Französisch gibt es Experimente mit Foren (für den Fachsprachenunterricht) und mit Chatrooms.

Der Ausbau der Informatikerstelle wird uns in die Lage versetzen, diese Angebote noch stärker und professioneller entwickeln zu können. Somit wird die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Verzahnung der traditionellen Angebote mit denen zum Selbstlernen ausgebaut, was vor dem Hintergrund der stärkeren Notwendigkeit zum Sprachenlernen und der gleichzeitig knapper werdenden Zeit für Sprachkurse notwendig erscheint.

7. Ausblick(e)

Erste Erfahrungen zeigen deutlich, dass die Verzahnung von Selbstlern-Möglichkeiten mit traditionellen Kursangeboten den stärksten Lernzuwachs erbringen. Hierbei ist längerfristig zu berücksichtigen, dass eine intensive Auseinandersetzung mit medien- und fremdsprachendidaktischen Fragen hinsichtlich der Eignung einzelner Medientypen zur Entwicklung spezifischer Sprachfertigkeiten zu Ergebnissen führen sollte. Dann sollte in einem nächsten Schritt überlegt werden, welche Fertigkeitsbereiche z. B. mit Unterstützung der Neuen Medien wirkungsvoll trainiert werden können und welche – dies ist mindestens ebenso wichtig – als Kernbereiche des traditionellen Sprachkurses erhalten bleiben sollen. Somit kann z. B. für den möglichen Kernbereich des *kommunikativen Sprechens* deutlich mehr Zeit investiert werden, da die anderen Bereiche in Eigenverantwortung bearbeitet werden.

Gespräche in der Lernberatung ergeben immer wieder, dass die Lernenden von sich aus spezifische Fertigkeiten in Kursen verbessern (wollen) und ganz klar formulieren, welche Bereiche sie eigenständig bearbeiten wollen. Dies zeigt uns deutlich, dass die Bewusstheit des eigenen Sprachenlernens zunimmt –, sicher auch ein Ergebnis der konsequenten Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. In der Zukunft sollte ebenfalls überlegt werden, ob z. B. intra-/internetbasierte Kursangebote mit Moderation eine sinnvolle Erweiterung des Angebots darstellen können. Abschließend können folgende Punkte thesenartig festgehalten werden:

- Die Entwicklung in der Erwachsenenbildung und ganz besonders im Bereich der Universität geht deutlich in Richtung Stärkung der Eigenverantwortung der Lernenden und einer Neubestimmung der Funktion der Unterrichtenden (Beratung, Unterstützung, Ressource).
- Das Materialangebot kommerzieller Sprachensoftware ist weitgehend unbefriedigend. Deswegen braucht es ein Engagement der Ausbildungsinstitutionen im Bereich der Eigenentwicklung von Sprachlernmaterialien.
- Das Engagement Unterrichtender in die Richtung Lernberatung und Entwicklung neuer unterrichtsbegleitender Selbstlernangebote ist aufwändig und muss honoriert werden, z. B. durch Anerkennung der Lernberatung und der Entwicklung als Unterrichtsäquivalent.
- Es braucht eine intensive Auseinandersetzung mit Mediendidaktik und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

-pädagogik, die derzeit „boomt", und vor allem eine Anwendung mediendidaktischer Ergebnisse auf Fragen des Fremdsprachenlernens.

- Auch wenn inzwischen die *Nintendo-Generation* die Universitäten erreicht, sind wir noch weit entfernt von wirklicher Medienkompetenz unserer Lernenden. Es braucht daher Angebote zum Ausbau dieser Kompetenz: propädeutische Kurse, klare Informationsblätter und -broschüren, etc.

Anmerkung

1 Mit traditionell sind in diesem Zusammenhang Sprachkurse auf unterschiedlichen Niveaustufen gemeint, in denen durch Kursleitende mit verschiedenen Lernmaterialien die verschiedenen Fertigkeiten ausgebildet werden.

Literatur

Dichanz, H./Ernst, A. (2002): E-Learning – begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen. In: Scheffer, U./Hesse, F. W. (Hrsg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart, S. 43-66

Edelhoff, Ch./Weskamp, R. (2002): Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht. Von der internationalen Perspektive zu den Entscheidungsprozessen vor Ort. In: Fremdsprachenunterricht – Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, H. 4, S. 242-248

Frischherz, B./Langner, M. u. a. (2000): Raster zur Evaluation von Software für das Sprachenlernen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. H. 3, S. 1-7

(www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/langner1.htm)

Langner, M. (2000): … und wo bleibt die Qualität? Lernsoftware und Internetangebote DaF evaluieren. In: Mitteilungen des „Österreichischen Lehrerverbands Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF-Mitteilungen)", H. 1, S. 24-31

Langner, M. (2002): Lernzentren – Lernberatung – Medien. In: Schneider, G./Clalüna, M. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT-2001 in Luzern. bulletin vals-asla, Sonderheft, S. 141-150

Langner, M. (im Druck): Autonomes Lernen – Lernberatung – Selbstevaluation: Zum Konzept eines Selbstlernzentrums. Das Beispiel der Universität Freiburg/Schweiz. In: Arbeitskreis Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS) (Hrsg.): Fremdsprachen und Hochschule

Langner, M./Prokop, M. (2003): Autonomous Students in Language Learning Centres. In: New Visions in Foreign and Second Language Education, S. 62-73

Overmann, M. (2002): Multimediale Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis einer multimedialen, prozeduralen Didaktik im Kontext eines aufgaben- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts. Internet communication, Band 4. Frankfurt/M. u. a.

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

Scheffer, U./Hesse, F. W. (2002): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart

Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied

Tulodziecki, G./Herzig, B. (2002): Computer und Internet im Unterricht: medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Svenja Möller

Marketing für seltener gelernte Sprachen

Überlegungen zu einer Marketingstrategie

1. Einleitung

In Zeiten der Globalisierung und der Welt als virtuellem Dorf ist das Beherrschen mehrerer Sprachen allgemein als anstrebenswerte interkulturelle Kernkompetenz anerkannt, zumal sie mit zu den wichtigsten Managementkompetenzen gezählt wird. Englisch ist die unabkömmliche Verkehrssprache, wenn es um das Verstehen inzwischen alltagssprachlicher Begriffe wie Return, Chat, Backup, Drop-down, Charts oder Benchmarking geht. Darüber hinaus wird es in einem sich immer stärker ausdifferenzierenden Arbeitsmarkt wichtiger, den eigenen Marktwert durch das Erweitern der Sprachkenntnisse zu verbessern. Dies ergibt sich auch aus der Tatsache, dass die Märkte in Südost-Asien und Osteuropa immer interessanter werden. Die Gründe, eine Sprache zu lernen sind vielfältig. Neben der beruflichen Qualifizierung, dem Leistungsmotiv und konkreten Anlässen der Sprachanwendung zählen auch zwischenmenschliche Kontakte sowie sinnvolle Freizeitgestaltung zum Motivationskatalog der Sprachlernenden (vgl. Eschmann u. a. 2001, S. 111).

In den Volkshochschulen als den größten Sprachkursanbietern ist der Fremdsprachenbereich seit Jahren der größte. 2001 lagen der Anteil der Kurse bei 29,3 % und der Anteil an Kursstunden bei 38,4 % (vgl. Pehl/Reitz 2002, S. 23). Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass es Trendsprachen gibt, während andere kaum in Erscheinung treten. So ist Englisch (39,6 %) absoluter Spitzenreiter, gefolgt von Spanisch (12,6 %), Französisch (12,2 %) und Italienisch (11,5 %) (vgl. auch v. d. Handt 2002, S. 10 f.). Diese Sprachen machen zusammen 75,9 % – mit Deutsch als Fremdsprache 88 % – des Angebotsvolumens aus und werden in westlichen Ländern gesprochen, die in engen Handelsbeziehungen zueinander stehen, Trendsetter europäischer Politik und touristisch attraktiv sind. Was aber ist mit Sprachen anderer Kulturen wie Chinesisch, Arabisch oder Hindi? Die Volkshochschul-Statistik gibt auch hierüber Auskunft (vgl. Tabelle 1). Die übrigen 12 % des Sprachangebots verteilen sich auf 17 seltener gelernte Sprachen. Die folgende „Rangliste“ (vgl. Tabelle 1) macht deutlich, dass auch Sprachen ihren Marktwert haben. Fremdsprachen von (vermeintlich) hohem Nutzen werden häufiger gelernt als andere, die weniger populär sind.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Tabelle 1: Seltener gelernte Sprachen an Volkshochschulen im Jahr 2001
(Eigene Darstellung nach Pehl/Reitz 2002, S. 27)

Neugriechisch	1,1 %	Japanisch	0,4 %
Russisch	1,1 %	Norwegisch	0,4 %
Niederländisch	1,0 %	Chinesisch	0,3 %
Schwedisch	1,0 %	Tschechisch	0,3 %
Dänisch	0,6 %	Ungarisch	0,3 %
Polnisch	0,6 %	Finnisch	0,1 %
Portugiesisch	0,6 %	Neuhebräisch	0,1 %
Türkisch	0,6 %	Serbokroatisch	0,1 %
Arabisch	0,5 %		

2. Wie können seltener gelernte Sprachen beworben werden?

Seltener gelernte Sprachen zu bewerben, unterscheidet sich grundsätzlich nicht von der Werbung für andere Weiterbildungsangebote. Das Besondere am „Verkauf" von Bildungsangeboten ist, anders als bei Konsumprodukten, dass die Herstellung des „Produkts", unter Mitwirkung aller Beteiligten gemeinsam erfolgt. „Konsumierbar" sind lediglich die (Vor-)Leistungen des Bildungsträgers (die Akquisition der Lehrenden, die Organisation der Teilnehmenden, die Bereitstellung der physischen oder virtuellen Lernumgebung, das pädagogische Konzept und der Service wie Anmeldung und Beratung). Wenn es jedoch um die Bereitschaft zu lernen geht, ist die ganze Person mit ihrer individuellen (Lern-)Biografie angesprochen, denn Lernen macht zwar Spaß, ist aber gleichzeitig anstrengend. Und hier beginnt die Schwierigkeit, Bildung zu verkaufen.

In der Weiterbildung findet der Verkauf in der Beratungs- und Anmeldesituation statt. Hier beginnt der gemeinsame Aushandlungs- und Gestaltungsprozess des zu antizipierenden Ergebnisses. Von institutioneller Seite kann das entstehende Weiterbildungsprodukt nur vage umschrieben werden. Wie erfolgreich ein Kurs tatsächlich sein wird, hängt entscheidend von der Lernbereitschaft der Teilnehmenden ab und ist nur ansatzweise auf Grund von Erfahrungen (Berichte ehemaliger Teilnehmenden, angewendete Methoden, geplanter Medieneinsatz, Unterrichtsstil und Persönlichkeit der Lehrenden) und wenigen festen Rahmenbedingungen wie der Ort vorhersagbar. Es sind lediglich Hochrechnungen möglich, unbekannt sind dagegen die Kursgröße und das Zustandekommen des Kurses überhaupt. Da Weiterbildungsangebote „erklärungsintensive" Produkte'" (Faulstich 2001, S. 297) sind, gewinnt die Beratung im Weiterbildungsmarketing eine außerordentliche Bedeutung, um vorab über den Nutzen zu informieren und zu motivieren. Denn, was außer den oben genannten Vorleistun-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

gen entgeltlich verkauft werden kann, betrifft nun die Vision, dass das Lernen erfolgreich sein wird. Für das Sprachenlernen hieße das, zu versprechen, dass das Sprachniveau der Teilnehmenden nach dem Kurs im Vergleich zu vorher gestiegen ist, was keine Selbstverständlichkeit ist. Während des gesamten Planungs-, Organisations-, Durchführungs- und Evaluationsprozesses in der Weiterbildung stehen also die personalen Komponenten im Zentrum.

3. Marketing in der Weiterbildung

„Marketing" hat seinen etymologischen Ursprung im angelsächsischen Gerundium des Verbs, das ins Deutsche übersetzt „absetzen, vermarkten" heißt und es ersetzte Ende der 1960er Jahre im deutschsprachigen Raum den Begriff Absatzpolitik. Grundvoraussetzung für Marketing ist die Situation des Käufermarktes: D. h., die Nachfrage ist geringer als das Angebot. Um diese Situation besser als die Mitbewerber meistern zu können, werden Marketingstrategien entwickelt. Diese Strategien beziehen sich auf alle Arten materieller und immaterieller Güter, Produkte sowie Dienstleistungen. In Abhängigkeit von der Rechtsform und der finanziellen Zielsetzung wird zwischen dem kommerziellen und nichtkommerziellen Marketing unterschieden. Beiden Richtungen gemeinsam ist das Postulat eines strategischen, systematischen und geplanten Vorgehens, weshalb m. E. ein „Marketing aus dem Bauch heraus" (Heinrichs/Klein 1996, S. 201) abzulehnen ist. Wenngleich es keine einheitliche Marketing-Definition gibt, so verpflichten sich zahlreiche Autoren (Bruhn/Tilmes 1994, S. 31; Hasitschka/Hruschka 1982, S. 1; Kotler 1974, S. V; Meffert 1980, S. 64 ff.) dem entscheidungsorientierten Ansatz. Dieser besagt, dass im Marketing bei der Lösung von Auswahlproblemen Entscheidungen zu treffen sind. Exemplarisch sei hier auf die Definition von Hasitschka/Hruschka verwiesen, die Marketing als „zielfunktionales und plandeterminiertes Herbeiführen von Tauschrelationen" (1982, S. 10) begreifen.

Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre gab es in der Weiterbildung einen regelrechten „Marketingboom" (Möller 2002, S. 7). Schnell geschriebene Artikel – meist ohne empirische Grundlage – überschwemmten die Fachlandschaft. Die Inhalte reichten von Forderungen, die öffentlich verantworteten Weiterbildungsträger müssten marktorientiert arbeiten, über Verteidigungsreden, weshalb dies unlautere Handlungsaufforderungen seien, bis hin zu Lippenbekenntnissen, Marketing sei Alltagswissen. Die Befürworter/innen von Marketing in der Weiterbildung überschlugen sich mit Ratschlägen, Tipps und positiven Erfahrungsberichten, während sich die Gegner/innen auf die traditionelle Arbeit des Erwachsenenbildners beriefen. Humoristische Züge nahmen Vergleiche mit Schokoriegeln, Waschmitteln und Autos als Äquivalente für (Weiter-)Bildung an.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Inzwischen gibt es eine Reihe von Publikationen zum Marketing in der Weiterbildung, die sich zum Teil auch empirisch mit der Thematik befassen (von Rein 2000; Bernecker 2001; Meisel 2001; Möller 2002).

4. Marketingstrategie für seltener gelernte Sprachen

„Die" Marketingstrategie gibt es nicht. Sie ist immer institutionell verankert, weshalb sie nicht im luftleeren Raum, sondern vor Ort im gegebenen Kontext entwickelt wird. Um nun für eine fiktive Marketingstrategie für seltener gelernte Sprachen Überlegungen anstellen zu können, wird auf die öffentlich geförderte Weiterbildung am Beispiel der Institution Volkshochschule Bezug genommen. Diese fiktive Strategie orientiert sich an der von mir entwickelten Systematik für das Weiterbildungsmarketing (vgl. Möller 2002).

4.1 Marketing-Zielsystem

Marketingziele sind den Unternehmenszielen nach- bzw. untergeordnet. Da in Non-Profit-Organisationen das dominante Oberziel mit dem obersten Marketingziel identisch ist, entspricht es in der Volkshochschule der Erfüllung des Bildungsauftrags (vgl. Hasitschka/Hruschka 1982, S. 84). Dieser fordert ein breites, allen Bevölkerungsteilen erreichbares und erschwingliches Angebot. Hiervon leiten sich alle operativen Marketingziele zur Kursstruktur, Preissetzung, Bekanntheitsgrad etc. ab. Die aktuelle Situation weist unweigerlich darauf hin, dass seltener gelernte Sprachen im Marketing-Zielsystem einer Volkshochschule nicht an oberster Stelle stehen. Bei der Mittelvergabe z. B. gehören sie im Gegensatz zu den häufig gelernten Sprachen zu den Verliererinnen. Vor diesem Hintergrund könnte ein operationales Marketingziel für eine seltener gelernte Sprache wie z. B. Russisch (1,1 % am Sprachangebot im Bundesdurchschnitt) folgendermaßen lauten: Innerhalb der nächsten zwölf Monate einen Anstieg auf 2 % am Sprachangebot im Bereich Russisch.

4.2 Segmentierung

Ausgangspunkt der Marketingstrategie ist die Definition und Segmentierung des Marktes, die auf den Methoden der Marktforschung beruhen. Die Idee ist es, Angebote auf eine homogene Zielgruppe – im ökonomischen Sinne – zuzuschneiden, die von diesem Personenkreis auch tatsächlich nachgefragt und genutzt werden. Um das Marketingziel zu erreichen, ist es nötig, die Marktlage, den Adressaten- und Teilnehmerkreis zu eruieren. Dabei sind folgende Fragen von Interesse:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

- **Sprachanbieter**
  - Wer bietet seltener gelernte Sprachen an?
  - Welche Anbieter und welche Sprachen konkurrieren miteinander?
  - Wo gibt es Kooperationen und Netzwerke?
- **Sprachen**
  - Welche Sprachen werden besonders, welche seltener nachgefragt?
  - Wie bekannt sind die Angebote seltener gelernter Sprachen?
  - Was macht das Erlernen seltener gelernter Sprachen unattraktiv?
- **Aktuelle und potenzielle Zielgruppen**[1]
  - Wer erlernt welche Sprachen zu welchem Zweck und in welchem Kontext?
  - Wer sind die Lernenden, wer die Nicht-Lernenden seltener gelernter Sprachen? (Alter, Geschlecht, Ausbildung, Beruf, Lernmotivation, Milieu etc.)?
  - Wie viel sind die (potenziellen) Teilnehmer/innen bereit, für das Erlernen einzusetzen (Motivation, Zeit und Entgelt)?
  - Welches Ambiente, welche Zusatzangebote wie E-Learning, welche Serviceleistungen wie Beratung, Tandemvermittlung und Kinderbetreuung wünschen und kennen die aktuellen bzw. potenziellen Teilnehmenden?

Angesichts fehlender Mittel für repräsentative Datenerhebungen sind zur Erforschung des Marktes auch kleine empirische Studien z. B. im Rahmen von Diplomarbeiten möglich, außerdem haben die Dozent/inn/en ein sehr gutes Gespür für ihre Lernenden und können bei der Beschreibung der bereits Teilnehmenden behilflich sein. Aus der Volkshochschul-Statistik ist beispielsweise bekannt, dass der Frauenanteil beim Sprachenlernen 70 % beträgt (Pehl/Reitz 2002, S. 31). Bei der Altersstruktur ist in den Kohorten der 25- bis unter 35-, 35- bis unter 50- und 50- bis unter 65-jährigen die Nachfrage fast identisch. Das heißt, das Gros der Teilnehmenden ist weiblich und zwischen 25 und 65 Jahre alt. Zur Erweiterung des Adressatenkreises zeichnen sich deutlich die Männer, junge Erwachsene und Senior/inn/en über 65 als zu favorisierende Zielgruppe ab. Das Ergebnis der Segmentierung für die fiktive Marketingstrategie könnte nun lauten, dass das Russischangebot weitgehend unbekannt ist und Angestellte deutscher Unternehmen mit Ambitionen am osteuropäischen Markt einen Bedarf an Wirtschaftsrussisch haben. Daraus könnten dann folgende Marketingziele und Zielsegmente definiert werden: Erhöhung des Bekanntheitsgrades und Erweiterung des Adressatenkreises auf Geschäftsreisende mit Handelsbeziehungen nach Osteuropa. Als Strategie könnte unter Einsatz aller vier Marketinginstrumente eine Imagekampagne sowie ein spezifisches Angebot für diese Zielsprache entwickelt werden. Gleichzeitig liegen neue Erkenntnisse für die anderen Sprachen vor, die analysiert werden müssen und woraufhin entschieden werden muss, welche Strategie gewählt wird. Das Entscheidende bei der Entwicklung einer Marketing-Strategie ist die Kommunikation mit allen Beteiligten über die Ziele und die einzusetzenden Instrumente. In diesem Prozess liegen die größten Konfliktpotenziale, weshalb erst über die Planung und die Organisation entschieden werden muss, bevor es in die Durchführungsphase geht.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

4.3 Marketinginstrumente

Um nun einen Marketing-Mix für die Marketingziele Veränderung des Images, Erweiterung des Adressatenkreises und Erhöhung der Teilnahmefälle zu ermitteln, sind die Ressourcen (Personal, Räume, finanzielle Mittel, Kooperationen) zu erfassen und dann die vier Marketing-Instrumente

- Angebotspolitik,
- Gegenleistungspolitik,
- Kommunikationspolitik,
- Distributionspolitik

optimal, also synergetisch, zusammenzustellen.

4.3.1 Angebotspolitik

Hier werden makro- und mikrodidaktische Entscheidungen zu folgenden Aspekten getroffen:

- Dozent/in (Qualifikation, Muttersprachler/in, Bezahlung),
- Angebotsform (z. B. Verbundlernen, Fachsprachkurs, Sprachreise),
- Sprachniveau,
- Zertifizierung,
- Kursform (Kompaktkurse oder extensive Kurse),
- Dauer (Stundenanzahl und -intervall) und
- Termin (Wochentag, Tageszeit) der Veranstaltung.

In die Entscheidungen zur Angebotsgestaltung sind optimalerweise neben der Institution die Dozent/inn/en und die Teilnehmenden einbezogen. Es ist wichtig, die „Kundenwünsche“ schon früh durch Mitspracheregelungen und Beschwerdemanagement einfließen zu lassen. Bei der Planung des Russischkurses ist darauf zu achten, dass er z. B. nicht (unnötigerweise) räumlich, zeitlich und durch beliebte Dozent/inn/en mit den Trendsprachen in Konkurrenz tritt.

> Hier gilt es: Entwickeln Sie spannende Angebote! Binden Sie verschiedene audiovisuelle Medien wie Filme, Internet und Computer Based Trainings (CBT) ein. Wie wäre es mit einer Kurseinheit, in der Gerichte der Zielsprache zubereitet und die Tischsitten thematisiert werden?
> Bieten Sie maßgeschneiderte Angebote für Betriebe an, z. B. Wirtschaftsrussisch für eine Branche, die sich auf dem osteuropäischen Markt etablieren möchte.

4.3.2 Gegenleistungspolitik

Gegenleistungspolitik wird im klassischen Marketing als Preispolitik bezeichnet. Im Marketing für die Weiterbildung besteht die Gegenleistung neben dem Entgelt aus Zeit und Motivation der Teilnehmenden. Voraussetzung für den effektiven Einsatz dieses Instruments sind Daten über die Konkurrenzpreise

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

sowie Kaufkraft und -bereitschaft der potenziellen Teilnehmenden, um den Preis bilden, Rabatte geben und z. B. Ermäßigungen gewähren zu können.

In diesem Kontext ist das Kursmanagement, die Entscheidungspraxis hinsichtlich des Zustandekommens von Kursen, als maßgebliche Größe hervorzuheben, da in der Praxis häufig Kurse aus Mangel an Teilnehmenden abgesagt werden. In der Hoffnung, dass noch unangemeldete Teilnehmende hinzustoßen, wird diese Entscheidung kurz vor oder nach dem ersten Kurstermin getroffen. Eine anschließende Kursabsage ist allerdings weder kunden-, dozenten- noch imagefreundlich. Für angemeldete Teilnehmende ist der späte Entscheidungstermin nur dann von Vorteil, wenn tatsächlich neue Interessent/inn/en hinzukommen. Findet der Kurs nicht statt, hat die Einrichtung unzufriedene (potenzielle sowie eventuell ehemalige) Teilnehmende, die sie womöglich in die Arme der Konkurrenz treibt. Vor allem für die Dozent/inn/en ist die hinausgezögerte Entscheidung sehr belastend, da sie sich nicht nur vorbereitet, sondern auch ihre Zeit freigehalten haben. Die ihnen abverlangte Verbindlichkeit wird bei Kursausfall ganz selten honoriert. Sie bekommen lediglich den ersten Unterrichtstermin bezahlt. Auch bei frühzeitigerer Absage haben sie das Nachsehen, weil sie so kurzfristig die unfreiwillig freie Zeit nicht mehr beruflich nutzen können. Sie tragen als Freischaffende das volle Risiko. Für die Einrichtung erscheint die späte Absage einer Veranstaltung, wirtschaftlich gesehen, richtig zu sein. Sie ist jedoch eine Fehlentscheidung: Bildungswillige potenzielle Teilnehmende werden abgeschreckt, Dozent/inn/en vergrault und ein bürokratisches und kundenunfreundliches Image wird transportiert. Da sich das Verhalten der Teilnehmenden gegenüber früheren Zeiträumen entscheidend geändert hat, erscheint die frühzeitige Festlegung für Teilnehmende unmöglich. Am liebsten melden sie sich am Tag des Kursbeginns an.

Um dieser Zitterpartie entgegen zu wirken, mehr Planungssicherheit zu gewinnen, sowie das Image als kundenorientierte Einrichtung zu verbessern, gibt es mehrere Möglichkeiten. Um auch kleine Kurse zustande kommen zu lassen, bieten sich die Kooperation mit anderen Anbietern sowie eine Neukalkulation des Kurses z. B. durch Stundenreduktion an (vgl. Möller 2002, S. 212). Es gibt verschiedene Rabatte: Einen Frühbucherrabatt für das frühzeitige Anmelden. Vielbucherrabatt: Wer zwei Kurse besucht, bekommt die Teilnahme an einem Kurs für eine seltener gelernte Sprache vergünstigt. Partnerrabatt für das Mitbringen eines Partners. Und schließlich ist aus sprachdidaktischer Sicht das Argument der Mehrsprachigkeit nicht von der Hand zu weisen. Aus Marketingsicht könnten die seltener gelernten Sprachen vom Erfolg der oft gelernten Sprachen profitieren.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Hängen Sie sich an die nachgefragten „großen“ Sprachen und machen Sie das Erlernen einer seltener gelernten Sprache durch einen Mehrsprachenrabatt attraktiver, indem das Buchen eines Trendsprachkurses durch die Zweitbuchung einer kleinen Sprache rabattiert wird.

4.3.3 Kommunikationspolitik

Die Kommunikationspolitik umfasst „alle geplanten Entscheidungen, deren Aufgabe in der zieladäquaten Beeinflussung von Zielgruppen unter Einschaltung von Medien oder mit Hilfe persönlicher Kontakte besteht“ (Hasitschka/Hruschka 1982, S. 113). Im Folgenden werden die kommunikationspolitischen Instrumente Imagebildung, Corporate Identity, Öffentlichkeitsarbeit und Werbung vorgestellt.

Imagebildung

In der psychologischen Marktforschung wird Image definiert als „das Vorstellungsbild eines Gegenstands oder einer Person in Form einer Komplexqualität von Gefühlen, Einstellungen, Haltungen und Erwartungen, die zusammen das Verhalten des Individuums bezüglich dieses Gegenstandes prägen“ (Salcher 1995, S. 132). Um das Image seltener gelernter Sprachen zu eruieren, sind die Vorstellungen der anbietenden Institution, der Lehrenden und Lernenden, mit denen der Öffentlichkeit abzugleichen. Hier bietet sich z. B. die Vergabe qualitativer Analysen im Rahmen von Werkverträgen an. Es ist anzunehmen, dass nur ein geringer Teil der Bevölkerung weiß, dass die „Orchideen“-Sprachen angeboten werden. Vor diesem Hintergrund ist wahrscheinlich, dass überhaupt erst mal ein Image für dieses Angebotssegment generiert werden muss[2], was im Übrigen weniger problematisch ist, als ein falsches oder schlechtes Image ausräumen zu müssen.

Corporate Identity

Corporate Identity (CI) ist ein Begriff, der inzwischen in aller Munde ist, was allerdings nicht gleichbedeutend damit ist, dass dafür auch eine einheitliche Begriffsbestimmung existiert. Achterholt hat in ihrer vielzitierten Monographie die Vielfalt von CI-Ansätzen klassifiziert und definiert Corporate Identity als „zentrale Kommunikationsstrategie“ folgendermaßen (Achterholt 1991, S. 33):

- den Zustand der Harmonie von Fremd- und Eigenbild (Ziel)
- die Konsistenz von Verhalten, Kommunikation und Erscheinungsbild (Subziel)
- das gesamte Planungsprogramm, das zu dieser Zielerreichung führt (Strategie)
- die Ausrichtung einzelner Maßnahmen, deren Gefüge sich zur Strategie verdichtet (Aktion).

Inwieweit sich Institution, Lehrende und Lernende mit den seltener gelernten Sprachen identifizieren, zeigt sich, wenn man die Konsistenz zwischen Anspruch und Umsetzung vergleicht. Haben die seltener gelernten Sprachen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

sowieso eine Randstellung, weil sie z. B. weniger Aufmerksamkeit, keine PR-Mittel, „schlechte“ Zeiten und Räume zugeteilt bekommen, sind das Zeichen einer schwachen CI. Wie wichtig einer Einrichtung die Aufrechterhaltung eines breiten Sprachangebots ist, wird hier schnell deutlich. Die institutionelle Haltung wird auf alle Fälle nach innen und außen transportiert, gemäß Watzlawick/Beavin/Jackson (1969, S. 51): „Man kann nicht nicht kommunizieren“. Um den seltener gelernten Sprachen einen Wiedererkennungswert zu verleihen, ist daher ein Logo notwendig. In Anlehnung an das Synonym der Orchideen wäre zum Beispiel eine Orchidee denkbar. Inwieweit dies politisch korrekt ist, ist zu erörtern. Diese Blume hätte jedoch für ein Logo diverse Vorteile: Erstens kann auf einem bereits vorhandenen Namen aufgebaut werden. Zweitens braucht die Orchidee wie die „kleinen“ Sprachen Schutz für die Erhaltung ihrer Art und drittens ist sie positiv konnotiert.

Öffentlichkeitsarbeit

Öffentlichkeitsarbeit (Public Relations) „zielt auf eine Darstellung und eine Vertrauenswerbung der Organisation in der Gesellschaft. Spezifische Zielsetzung ist es, positive Einstellungen gegenüber der Organisation zu erzeugen und zu festigen“ (Bruhn/Tilmes 1994, S. 141). Da Werbung gerne mit Öffentlichkeitsarbeit gleichgesetzt wird, sei folgende Definition den weiteren Ausführungen vorangestellt: „Unter Werbung wird ... die (direkt) bezahlte Einschaltung von Medien, unter P. R. (Public Relations) die unbezahlte Einschaltung von Medien zur Erreichung kommunikationspolitischer Ziele verstanden“ (Hasitschka/Hruschka 1982, S. 117). Zur Öffentlichkeitsarbeit zählen Presse- und Medienarbeit sowie die Gestaltung von Events.

Auch wenn oder gerade weil das Jahr der Sprachen (2001) vorbei ist, muss weiter für Sprachenlernen geworben werden. Das A und O erfolgreicher Öffentlichkeitsarbeit ist die Kontinuität, die ständige Präsenz in den Medien. Dies ist einleuchtend, jedoch schwer realisierbar. In der Kürze ist eine umfangreiche Darstellung nicht möglich, daher seien ein paar Basisfertigkeiten und Ideen vorgebracht. Zwei Dinge sind bei der Pressearbeit zu beachten: das professionelle Schreiben von Pressemitteilungen – die so aufgebaut sein müssen, dass sie von hinten kürzbar sind – und der enge Kontakt mit Journalist/inn/en. Dass Nachrichten zu diversen Bildungsveranstaltungen aus Sicht der Redaktionen wenig Neuigkeitswert haben, ist zwar aus erwachsenenpädagogischer Sicht unverständlich, entspricht aber der Realität. Daher gibt es das Event, das eine einmalige PR-Veranstaltung aus besonderem Anlass darstellt. Die Chance, dass darüber berichtet wird, ist höher, weil es Ausnahmecharakter besitzt und sich von den anderen Ankündigungen absetzt. Hier ist der Phantasie freien Lauf gelassen, z. B. Tage der offenen Tür, interkulturelle Wochen, Straßenfeste und Jubiläen zu initi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

ieren. Wichtig ist es, Multiplikatoren zu gewinnen. Die Kooperation mit Konsulaten und Botschaften, mit den Akademischen Auslandsämtern an den Universitäten, dem Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdsprachenininstitute (AKS), dem Deutschen Akademischen Austausch Dienst (DAAD), dem Unesco-Institut für Pädagogik (UIE), dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) sowie mit der Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (WBT) bieten Möglichkeiten, Gastdozent/inn/en, Lektor/inn/en und Prominente aus den Kulturkreisen der Zielsprachen für Vorträge, Schirmherrschaften, Patenschaften etc. zu gewinnen.

Werbung

Wie aus der oben zitierten Definition hervorgeht, ist Werbung die bezahlte Nutzung von Medien. Hierzu gehören alle Arten von Druckerzeugnissen wie Handzettel, Flyer, Plakate, Anzeigen sowie Rundfunk- und TV-Werbespots. Was Giveaways betrifft, so ist der nachhaltige Nutzen dieser kleinen Präsente an die Kundschaft noch nicht empirisch erwiesen. Der Verzicht darauf fällt den meisten Unternehmen jedoch schwer, scheinen sie doch eine wichtige Legitimationsfunktion für die Marketingabteilung zu sein. Am Tag der Offenen Tür könnten z. B. Orchideen zusammen mit einem Flyer für die seltener gelernten Sprachen verschenkt werden. Ein weiterbildungsspezifisches Werbemittel – Schnupperkurse – wird leider aus Kostengründen zu selten eingesetzt, dabei können hier sämtliche Werbebotschaften, Zusatznutzen usw. anschaulich übermittelt werden.

- Bewerben Sie die Kurse aus didaktischer Sicht positiv, indem Sie auf die kleinen Lerngruppen hinweisen (bei entsprechender Kalkulation).
- „Sprachen lernen im Verbund ist abwechslungsreich und man erwirbt Medienkompetenz." – Erläutern Sie die (Verbund-)Didaktik von angeleitetem und selbstorganisiertem Lernen und weisen sie auf die Lernziele hin.
- Heben Sie den „Nebennutzen" hervor: Erwerb interkultureller Kompetenz.
- Benennen Sie die Dozent/inn/en und ihre Qualitäten als Muttersprachler/innen.
- „Lernen im Tandem macht Spaß" – Weisen Sie auf Zusatzleistungen wie die Vermittlung von Tandempartnern und steuerliche Absetzbarkeit der Kurse hin.[3]

Angesichts der knappen Mittel sei das Sponsoring erwähnt, das es ermöglicht, Wege zu gehen, die sonst unmöglich sind. Sponsoring (englisch: für „gönnen", „fördern") bedeutet im Marketing „die Verbesserung der Aufgabenerfüllung im sozialen Bereich durch die Bereitstellung von Geld-/Sachmitteln oder Dienstleistungen durch Unternehmen, die damit auch direkt oder indirekt Wirkungen für ihre Unternehmenskultur und -kommunikation anstreben" (Bruhn/Tilmes 1994, S. 168). Hier ist allerdings auf das richtige Briefing und die bilaterale Leistungserbringung hinzuweisen. Insbesondere das Fehlen der konzeptionellen Ausrichtung des Sponsorings, einer spezifischen Gegenleistung, einer

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Zusage professioneller Abwicklung und der internen Abstimmung beim zu sponsernden Unternehmen verhindern oftmals Sponsorships genauso wie zu kurzfristige Anfragen oder die Bitte um einen Sponsorenbetrag, obwohl eine Spende, also eine einseitige Leistungserbringung, gemeint ist.

4.3.4 Distributionspolitik

Zur Distributionspolitik in Weiterbildungseinrichtungen gehören die Entscheidungen über Standorte, Unterrichtsräume, Öffnungszeiten, Anmeldemodalitäten und Serviceleistungen. Für die Kurse zu seltener gelernten Sprachen ist darauf zu achten, dass sie nicht aufgrund ihres marginalen Charakters besonders schlechte Räume und Zeiten zugeordnet bekommen. Zu den Serviceleistungen, die den Nebennutzen des Angebots erhöhen, gehören die Information, die Beratung, eine Cafeteria bzw. ein Aufenthaltsraum und Kinderbetreuung. Insbesondere für den Spracherwerb ist eine professionelle Beratung, die motivierenden und nicht ausschließenden Charakter hat, unabdingbar. Zum Service gehören des Weiteren die Vermittlung von Tandempartner/inne/n[4] (vgl. Kleppin 2002, S. 99 ff.).

4.4 Marketing-Organisation

Für die Organisation der Marketing-Aktivitäten sollte mindestens eine Person zuständig sein, die für besondere Anlässe personell unterstützt wird. Diese koordiniert die Pressearbeit, pflegt die Kontakte mit den Multiplikatoren und ist Ansprechpartnerin für das gesamte Marketing. Die Leitung, so sie nicht identisch ist mit der Person für die Marketing-Organisation, muss diese Aktivitäten unterstützen, sonst sind die Anstrengungen kontraproduktiv. Dies ist auch der Grund, weshalb Marketing-Stellen Stabsstellen sind.

4.5 Marketing-Kontrolle

Selbstverständlich muss der Einklang zwischen Marketingzielen, -instrumenten und Erfolg kontrolliert und gegebenenfalls revidiert werden. Es geht darum, die eingesetzten Marketinginstrumente hinsichtlich Effizienz, Kosten und Nutzen in Relation zu bringen. Machen die Russischkurse nach zwölf Monaten 2 % des Sprachangebots aus? Welche Maßnahmen waren fruchtbar, und wie viel haben sie zur Zielerreichung beigetragen? Welche neuen Ideen sind im vergangenen Jahr in die Marketing-Durchführung eingeflossen? Wie muss daher der Marketing-Mix fürs kommende Planungsjahr aussehen?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

5. Ausblick

In Krisenzeiten können sich weniger nachgefragte Bildungsangebote nur schwer behaupten und fallen zuerst dem Kostenargument zum Opfer. Dies ist der Zeitpunkt, an dem Marketing aushelfen soll. Marketing versteht sich aber als Gesamtunternehmensstrategie, die nicht als temporärer Bestandteil, sondern als permanente Philosophie angelegt ist. Das Schwierige am Marketing für Bildung ist die Besonnenheit, welche die „Marketer" an den Tag legen müssen. Die Entscheidungen im Bildungsmarketing sind deshalb so schwerwiegend, weil es sich immer um Menschen handelt. Jede Entscheidung muss bis in jede Konsequenz durchdacht sein. Immer mit der Maxime, dass die Bildungsinstitution und ihre Entscheidungsträger die Anwälte der Lernenden sind. Sie vertreten primär pädagogische Interessen, die kaufmännisch abgesichert sein müssen. Darum ist Marketing im Weiterbildungsbereich eine hohe Kunst. Will sie nicht darin münden, dass sich Erwachsenenpädagogen und Erwachsenenpädagoginnen ihr pädagogisches Selbstverständnis und am Ende sich selbst wegrationalisieren, dann geht es darum, kostenbewusst die Ideale zu vertreten und kreativ umzusetzen. Zu diesen Idealen gehört dann auch, die seltener gelernten Sprachen durch weit reichende Marketingstrategien abzusichern.

Anmerkungen

1 Der Begriff „Zielgruppe" wird im Marketing anders verwendet als in der Erwachsenenbildung (EB), weshalb betriebswirtschaftliche Literatur oft missverstanden wird. In den 1960er Jahren übernahm die Marketinglehre diese Begrifflichkeit für die Segmentierung von Kundenkreisen. Seit Anfang der 1970er Jahre kennt die Erwachsenenbildung den Zielgruppenansatz. Sein Kennzeichen ist die Maxime, dass „primär sozial- und bildungsbenachteiligte Gruppen angesprochen werden sollen, die auch selbst ihre Lebenssituation als belastend empfinden" (Schiersmann/Thiel/Völker 1984, S. 9).

2 Einer Studie aus England zufolge gibt es eine positive Korrelation zwischen dem „Grad des Informationsniveaus und der Einstellung zum Unternehmen" (Achterholt 1991, S. 19). Je bekannter ein Unternehmen war, desto höher waren seine Sympathiewerte bei den Befragten (vgl. Worcester 1972, S. 514).

3 Gemäß Entscheidung des Bundesfinanzhofs vom 10. April 2002 (VI R 46/01) können die Kosten für Fremdsprachenkurse künftig leichter steuermindernd geltend gemacht werden. Im Vergleich zu früher muss nicht mehr nachgewiesen werden, dass das erworbene Wissen im Beruf benötigt wird. Das Finanzamt muss den Posten mit der Begründung akzeptieren, dass der Wunsch nach beruflicher Veränderung vorhanden aber derzeit die Nützlichkeit der neuen Kenntnisse im Job noch nicht präzise nachweisbar sind.

4 Seit 1970 gibt es an deutschen Hochschulen Vermittlungsagenturen für Sprachpartnerschaften. Diese Tandem-Agenturen vermitteln deutsche und ausländische Studierende, die jeweils die Muttersprache des Anderen lernen wollen (Protze 2002, S. 7). Für den regelmäßigen Sprachaustausch wird ein „Tandem-Zertifikat" ausgestellt. Darüber hinaus gibt es auch Distanz- oder E-Tandems, in denen per E-Mail, Telefon und andere Kommunikationsmedien gemeinsam gelernt wird (vgl. auch das Projekt „E-Tandem Europa", URL: www.slf.ruhr-uni-bochum.de).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Literatur

Achterholt, G. (1991): Corporate Identity: in zehn Arbeitsschritten die eigene Identität finden und umsetzen. Wiesbaden

Bernecker, M. (2001): Bildungsmarketing. Ein dienstleistungsorientierter Ansatz für kommerzielle Bildungsanbieter unter besonderer Berücksichtigung strategischer Aspekte. Sternenfels

Bruhn, M./Tilmes, J. (1994): Social Marketing: Einsatz des Marketing für nichtkommerzielle Organisationen. Stuttgart u. a.

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

Faulstich, P. (2001): Supportstrukturen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 296-298

Hamburger Abendblatt (2002): Sprachkurse steuerlich absetzbar, 9./10. November 2002, S. 74

v. d. Handt, G. (2002): Lernende, Lehrende und Institutionen. In: Quetz, J./v. d. Handt, G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 9-29

Hasitschka, W./Hruschka, H. (1982): Nonprofit-Marketing. München

Heinrichs, W./Klein, A. (1996): Kulturmanagement von A-Z. Wegweiser für Kultur- und Medienberufe. München

Kleppin, K. (2002): Lernen als sozialer Prozess. In: Quetz, J./v. d. Handt, G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 83-101

Kotler, P. (1974): Marketing-Management. Analyse, Planung und Kontrolle. Stuttgart

Künzel, K./Böse, G. (1995): Werbung für Weiterbildung: Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen. Neuwied u. a.

Meffert, H. (1980): Marketing: Einführung in die Absatzpolitik; mit Fallstudie VW-Golf. 5. Aufl. Wiesbaden

Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Baltmannsweiler

Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung an Volkshochschulen. Bielefeld

Pehl, K./Reitz, G. (2002): Volkshochschul-Statistik. Arbeitsjahr 2001. Bielefeld

Protze, K. (2002): Vom anderen lernen. In: Hamburger Abendblatt, 5. November 2002, S. 7

Rein, A. v. (2000): Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung – am Beispiel von Volkshochschulen. Bielefeld

Salcher, E. F. (1995): Psychologische Marktforschung. 2. Aufl. Berlin u. a.

Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Völker, M. (Hrsg.) (1984): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn/Obb.

Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u. a.

Worcester, R. M. (1972): Corporate image research. In: Worcester, R. M. (Hrsg.): Consumer Market Research. Handbook. London u. a., S. 505-518

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

VeSuF – Das Projekt „Verbund Selbstlernen und Fremdsprachenunterricht für seltener gelernte Sprachen mit Unterstützung der neuen Technologien“

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Christina Lang

Verbundlernen und Einsatz Neuer Medien

Ein Fortbildungsmodell für Lehrende seltener gelernter Sprachen

1. Einleitung

Das Projekt „Verbund Selbstlernen und Fremdsprachenunterricht für seltener gelernte Sprachen mit Unterstützung der neuen Technologien", kurz VeSuF, wurde von Juli 2000 bis Dezember 2002 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt. Ziel des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts war es, an Sprachenzentren und Volkshochschulen selbstgesteuertes und angeleitetes Lernen in einem didaktisch begründeten Verbund zu erproben, d. h., Selbstlernen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren und herkömmliche Sprachkursstrukturen neu zu organisieren. Der Schwerpunkt lag auf seltener gelernten Sprachen (hier: Portugiesisch und Tschechisch). Da Selbstlernmaterialien für seltener gelernte Sprachen auf dem Markt bislang kaum zu finden sind, bedeutete dies, dass Lehrkräfte der beiden Zielsprachen diese Art von Materialien selbst entwickeln und erstellen mussten. Dabei sollten die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zum Einsatz kommen und bereits vorhandene Ressourcen (Lehrmaterialien, Selbstlernzentren) effizienter genutzt werden.

Ein Kernstück des Projekts war ein modular aufgebautes Fortbildungsmodell für Sprachlehrkräfte, das in diesem Beitrag vorgestellt wird. Eine Zielsetzung des Projekts war die Etablierung eines Kooperationsverbunds und eines Kompetenznetzwerks von Volkshochschulen (VHS) und Sprachenzentren an Universitäten, die für Lehrkräfte den Austausch von Materialien und Erfahrungen via Computer und in Präsenzphasen ermöglichte.

2. Die Projektidee

Das Projekt VeSuF verstand sich als Entwicklungsprojekt mit Modellcharakter. Hinter VeSuF verbirgt sich die Idee, innovative Ansätze, wie sie Ende der 1990er Jahre am DIE entwickelt wurden (vgl. v. d. Handt 1997; 1999), zu bündeln und im Kontext neuer aufkommender Lehr-Lernkonzepte (lebensbegleitendes Lernen, selbstgesteuertes Lernen, Lernen im didaktischen Verbund

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

etc.) weiterzuentwickeln. Insbesondere ging es darum, über das Europäische Jahr der Sprachen (2001) hinaus, seltener gelernte Sprachen zu fördern und damit sprachenpolitischen Zielen, wie Förderung von Mehrsprachigkeit und Erhaltung der Sprachenvielfalt Rechnung zu tragen. Dabei wurden gesellschaftliche Anforderungen an ein neues (selbstbestimmtes, lebensperspektivisches) Lernen berücksichtigt und Lernprozesse individualisiert. Spezifische Lernziele und neue Lehrziele, wie z. B. das Erlangen von Sprachbewusstheit und interkultureller Kompetenz, fanden Berücksichtigung.

3. Projektverlauf

Das Projekt begann im April 2001 mit einer Initialkonferenz. Im Rahmen dieser Konferenz wurden Zuständigkeitsbereiche der verschiedenen Beteiligten am Lernverbund diskutiert, Bedarfe ermittelt, Möglichkeiten der Kurskonzeptionen und Inhalte der Qualifikationsmodule diskutiert. Insgesamt waren acht Lehrkräfte folgender Institutionen bereit, zu kooperieren:

- VHS Stuttgart (eine Kursleiterin für brasilianisches Portugiesisch),
- VHS Köln (eine Kursleiterin für europäisches Portugiesisch),
- VHS Wetzlar (eine Kursleiterin für brasilianisches Portugiesisch und eine Kursleiterin für Tschechisch),
- Sprachenzentrum der Universität Bayreuth (eine Lektorin für europäisches Portugiesisch),
- Sprachenzentrum der Katholischen Universität Eichstätt (eine Lehrbeauftragte für brasilianisches Portugiesisch),
- Verband der Wiener VHS (eine Kursleiterin für brasilianisches Portugiesisch und eine Kursleiterin für Tschechisch).

Die Kursleiterin der VHS Stuttgart setzte die VeSuF-Selbstlernkomponenten später in Kursen der Universität Stuttgart ein, sodass diese Institution hinzu kam.

Als Autorenprogramm zur Erstellung der Selbstlehr-Lernmaterialien wurde das Programm KLEA 2000 eingesetzt. KLEA 2000 wurde am BZ Nürnberg entwickelt und erschien insofern geeignet, als es eine große Vielfalt von Vorlagen für verschiedene (Selbstlern-)Übungen bietet. Zudem hatten die Entwickler zugesichert, dass in der neuen Version KLEA 2002 ebenso die tschechischen Sonderzeichen berücksichtigt würden. Das Programm wurde den kooperierenden Institutionen zur Verfügung gestellt und im Laufe der Projektphasen von den Lehrkräften begutachtet.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Die Lernverbünde und die Kursorganisationen sollten sich nach

- institutioneller Einbindung,
- der Lehrkraft,
- der Zusammensetzung der Zielgruppe und deren Niveau und
- Lehr-Lern-Zielen richten.

Sie sollten zudem flexibel gestaltbar sein. Je nach institutionellen Rahmenbedingungen und Kapazitäten der Verantwortlichen (Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiter/innen an VHS oder Leiter/innen bzw. Geschäftsführer/innen von Sprachenzentren), variierte der Support durch die Institutionen.

4. Ein Fortbildungsmodell mit (Prozess-)Charakter

Das Kernstück des VeSuF-Projekts, das Fortbildungsmodell für Sprachlehrkräfte, bestand aus drei dreitägigen Workshops und fünf zwei- bis dreitägigen Arbeitssitzungen, die sich auf einen Zeitraum von eineinhalb Jahren erstreckten. Die Workshops der Qualifizierungsphase waren modular aufgebaut und folgten einer zyklischen Progression. Das hier beschriebene Fortbildungsmodell für Portugiesisch- und Tschechisch-Lehrkräfte an Volkshochschulen und Sprachenzentren von Universitäten erwies sich als komplexes Gebilde von Inhalten und Methoden, von Fortbildungs- und Ausbildungselementen, von selbstgesteuerten und angeleiteten Lernphasen. In Anbetracht vorgegebener zeitlicher, personeller und finanzieller Kapazitäten erforderte dies umfassende Kenntnisse des Handlungsfeldes, didaktisch-methodische Flexibilität, Ausdauer und Fingerspitzengefühl.

Ein Entwicklungsprojekt bedeutet immer auch „work in progress“. Die einzelnen Fortbildungseinheiten entwickelten sich aus Erkenntnissen vorangegangener Veranstaltungen heraus, sodass den Bedürfnissen der beteiligten Lehrenden Rechnung getragen werden konnte.

4.1 Zusammensetzung und Vorerfahrungen der Teilnehmenden-Gruppe

Die Akquise der Lehrkräfte seltener gelernter Sprachen für die zeitintensive Veranstaltungsreihe erwies sich anfangs als kein einfaches Unterfangen. Dies lag nicht an mangelndem Interesse, sondern in erster Linie in dem zu erwartenden (unbezahlten) Mehraufwand an Arbeit begründet, der sowohl Lehrkräfte als auch institutionell Verantwortliche (hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter/innen, Geschäftsführer/innen von Sprachenzentren) betreffen sollte (vgl. auch Duxa 2001, S. 20). Obwohl das Fortbildungsangebot für diese Zielgruppe sehr klein ist, ließ sich auch hier eine Zusammenhang zwischen geringerer Weiterbildungsbereitschaft und dem „fragilen Status“ bei der Mehrheit der angefragten Lehrkräfte (Schrader 2001, S. 136 f.) feststellen. Diejenigen Lehrkräfte, die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

sich schließlich bereit erklärten, am Projekt kontinuierlich teilzunehmen, zeigten eine außergewöhnlich hohe Motivation und ein kontinuierliches Weiterbildungsinteresse. Die Gruppe der Teilnehmenden erwies sich in vielerlei Hinsicht als heterogen (vgl. Abb. 1).

Insgesamt nahmen acht Lehrkräfte zwischen 26 und 54 Jahren an den Fortbildungsreihen teil, die an sieben Institutionen unterschiedlicher Größenordnung ihre Muttersprache unterrichten (VHS Wetzlar, VHS Köln, Verband Wiener Volkshochschulen, VHS Stuttgart, Universität Stuttgart, Universität Bayreuth, Katholische Universität Eichstätt). Der berufliche Status variiert von Honorarkraft bzw. Lehrbeauftragter über Lektorin und HPM (hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter/innen an der Volkshochschule). Alle Teilnehmenden haben eine akademische Ausbildung. Bis auf zwei Lehrkräfte sind sie Philologinnen bzw. haben Lehramt für Deutsch oder Portugiesisch studiert oder ein Übersetzer-/Dolmetscher-Diplom. Die Lehrerfahrungen der Teilnehmenden reichen von einem Jahr bis zu 29 Jahren.

Abbildung 1: Vorerfahrungen der Teilnehmenden

Medienkompetenz

Alle beteiligten Lehrkräfte nutzen die neuen Medien privat.
Vier der acht Lehrerinnen nutzen die neuen Medien (Internet, CD-ROM) auch beruflich, nur zwei haben neue Medien bisher im Unterricht eingesetzt. Zwei haben erst seit kurzer Zeit E-Mail-Erfahrung. Eine einzige Lehrkraft hatte bis zu diesem Zeitpunkt Kenntnis über das Autorenprogramm KLEA und den Übungsgenerator Hot Potatoes, konnte die Programme jedoch nicht anwenden. Keine Lehrkraft hatte zuvor mit einem Autorenprogramm gearbeitet und selbst Übungen erstellt.

Selbstgesteuertes Lernen

Die Hälfte der Lehrkräfte gibt an, bereits Elemente des Konzepts „selbstgesteuertes Lernen“ in den eigenen Unterricht zu integrieren. Allerdings hatte sich nur eine Lehrkraft bewusst mit dem Konzept auseinander gesetzt.

Lernstrategien

Fünf Lehrkräfte geben an, dass sie bereits Strategien und „Tipps“ zum Sprachenlernen im Unterricht einsetzen. Dabei handele es sich v. a. um Memotechniken, Strategien zum Wortschatzlernen zur Wiederholung und Vertiefung des bereits Gelernten.

Fortbildungserfahrungen

Bis auf eine Lehrerin haben alle bereits an Fortbildungsveranstaltungen zum Fremdsprachenlehren- und -lernen teilgenommen. Vier davon häufig und regelmäßig (mehrfach pro Jahr). Allerdings handelt es sich dabei in den meisten Fällen um sprachenübergreifende Fortbildungen. Das Fortbildungsangebot für die Zielsprachen Portugiesisch und Tschechisch ist sehr gering.

4.2 Vorüberlegungen zu einer zeitintensiven Fortbildung

Motivation und Weiterbildungsbereitschaft als Voraussetzungen

Aufgrund der Tatsache, dass Lehrende in die Rolle von Lernenden schlüpften, wurde von Beginn an die Motivation der „Lehrenden-Lernenden“ als

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

größter förderlicher Faktor im Lernprozess betrachtet. Eine Prämisse der Veranstaltungen war, mit unterschiedlichsten Mitteln und Methoden die Neugierde der Lehrkräfte zu wecken und sie kontinuierlich in die Welt didaktischer Neuheiten eintauchen zu lassen. Austauschmöglichkeiten und technischer Support erwiesen sich als Grundvoraussetzungen und elementare Motivationsfaktoren.

Austauschmöglichkeiten

In der Fortbildungsreihe wurden neue Lernräume in Form einer Internet-Arbeitsseite und eines Yahoo-Mailverbunds angeboten, um eine Austauschmöglichkeit über die geografische Distanz hinweg zu bieten und die Lernbereitschaft der Teilnehmenden aufrecht zu erhalten.

Technischer Support

Ohne technische Grundausstattung und insbesondere Hilfestellungen zu immer wieder auftretenden technischen Schwierigkeiten, die v. a. das Autorenprogramm KLEA betrafen, wäre diese Fortbildungsreihe nicht möglich gewesen. Das Autorenprogramm bedeutete für das Projektteam ebenso Neuland wie für die Lehrkräfte. Stärken und Schwächen des Programms wurden im Projektverlauf gemeinsam entdeckt und bearbeitet.

4.3 Ansatz des Fortbildungsmodells

Hauptziel war es, den Lehrenden die Verantwortung für ihr eigenes Lernen bewusst zu machen und zu fördern, damit sie die Ansätze und methodischen Ideen an sich selbst erleben und somit authentischer an ihre Lernenden weitergeben konnten („autonome“ Lernende brauchen „autonome“ Lehrende) (vgl. Abb. 2). Ihnen wurden im Rahmen jeder Veranstaltung unterschiedliche Lernquellenpools (eine Zusammenstellung von Methoden für selbstgesteuertes Lernen, Hilfsmitteln, Ressourcen, Unterrichtsbeispielen, Leittexten, Reflexionsimpulsen in Form von Notizen, Bildern und Postern an den Seminarraumwänden etc.) im Sinne einer reichen Lernumgebung (vgl. Legutke 1998) zur Verfügung gestellt. Explorative Selbsterfahrungsphasen in Form von Aktivitäten, Reflexionsphasen und theoretische Impulse, in Aktivitäten verpackt, wechselten sich ab. Die Lehrkräfte hatten während der Veranstaltungen die Möglichkeit, jederzeit im Raum umher zu laufen und zu Hilfsmitteln zu greifen. In den vier- bis achtwöchigen Phasen zwischen den Veranstaltungen bot sich die Gelegenheit, an den Übungen weiterzuarbeiten und das erstellte Material zu erproben. Die Erfahrungen der Lehrkräfte konnten per Mail oder in der darauffolgenden Präsenzphase diskutiert werden. Die im Laufe der Fortbildungen eingerichtete „Arbeitsseite“ im Internet, die über die Projekthomepage für die Teilnehmenden zugänglich war, beinhaltete weitere Tipps und Anregungen, bzw. erste Übungen der Lehrkräfte.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Abbildung 2: Der Fortbildungsansatz im Überblick

Rolle der Lehrkräfte

Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden als Expertinnen auf ihrem fremdsprachlichen Gebiet geschätzt, die etwas Neues lernen wollten. Von Beginn an erwiesen sie sich als reflektierende Praktikerinnen (vgl. Dirks/ Hansmann 1999; Duxa 1999), die am Bildungsprozess aktiv teilnehmen und ihn mitgestalten wollten.

Rolle des Fortbildungsteams

beratend, unterstützend, moderierend, impulsgebend

Forschungsethische Zielsetzungen

Freiwilligkeit,
Transparenz,
Gegenseitigkeitsprinzip

Grundprinzipien der Fortbildung (didaktisch-methodisch)

partizipatorisch
impulsdidaktisch
handlungsorientiert
Lernquellenpools,
reiche Lernumgebungen
„Lernwerkstatt"-Charakter

(erhoffte) Lehr-Lernziele

- Lehrende initiieren Prozesse der Selbststeuerung in ihren Kursen
- Lehrende überdenken Lernziele im Fremdsprachenunterricht
- Lehrende überdenken die eigene Lehrpraxis (Selbstevaluation) und ihre Rolle im Lehr-Lernprozess
- Beratungskompetenz
- Medienkompetenz
- Materialentwicklungskompetenz
- Kurskonzeptionskompetenz
- Organisationskompetenz

weitere Ziele

- Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte fördern
- Stärkung des professionellen Selbstbewusstseins (u.a. indem den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben wird, Selbstlernmaterialien als Autorinnen zu publizieren oder an der Kursplanung bzw. -konzeption mitzuwirken)
- Immersion (Eintauchen in die Welt didaktischer Neuheiten, Neugierde wecken)
- Lehrenden als „Mit-Forscherinnen" eine neue Aufgabe geben (in Form von Dokumentation des eigenen Unterrichts und kritischer Reflexion)

Inhalte

In den Workshops und Arbeitssitzungen erwarben die Sprachenlehrerinnen didaktisch-methodische Kenntnisse (z.B. über neuere Lehr-Lerntheorien, Übungsformen, Projektarbeit, Sprachstandmessung, etc.), Kenntnisse zum selbstgesteuerten Lernen (Lernstrategien, Lerntechniken, Lernertypen, Nutzung von Ressourcen zum Selbstlernen, Selbstlernaktivitäten, Selbstevaluation) und eine spezifische Medienkompetenz, d.h. den Umgang mit Sprachlernsoftware, Internet, Übungsgeneratoren (Hot Potatoes, Quia) und insbesondere dem Autorenprogramm KLEA 2002 zur Erstellung multimedialer Selbstlernmaterialien. Den teilnehmenden Lehrenden wurde die Möglichkeit geboten, modellhaft zielgruppen- und personenspezifische Lehr-Lernmaterialien zu entwickeln und damit zur Differenzierung und Erweiterung des Lehr-Lernmaterials für diese Sprachen beizutragen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Das zunächst makrodidaktisch geplante Konzept wurde prozessbegleitend, bedarfsgerecht und zielgruppenspezifisch auf mikrodidaktischer Ebene weiterentwickelt. Die drei Workshops waren modular aufgebaut und folgten einer zyklischen Progression. Dabei wurde Wissen aktiviert, an vorhandenes Wissen angeknüpft und Kenntnisse wurden erweitert. Es wird vielerorts beschrieben, dass Einstellungen zum (eigenen) Lehrverhalten und herkömmliche Lehr-Lernarrangements einem Wandel unterzogen werden, wenn selbstgesteuertes Lernen hinzu kommt (Bergold u. a. 1999; Dietrich 2001, Heuer u. a. 2001 und Götz/Massoni in diesem Band).

4.4 Phasen der Fortbildung

Vor Beginn des ersten Workshops bekamen die teilnehmenden Lehrkräfte einen Reader mit Denkanstößen und kleinen Reflexionsaufgaben zu den angedachten Fortbildungsinhalten. Der Reader stellte ein Warm-up- und Reflexionsangebot dar, keine Voraussetzung zur Teilnahme an der Fortbildungsreihe. Die Veranstaltungen fanden in drei aufeinanderfolgenden Monaten jeweils an einem Wochenende statt. Im Folgenden werden die Makromodule der drei Workshops im Überblick dargestellt. Das Mikromodul „Lernstrategien“ wird ausführlicher beschrieben (vgl. Abb. 3).

Workshop I: Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts
Module: Selbstgesteuertes Lernen (I)
Inhalte: Lernertypen, Lernstrategien, Lerntechniken, Lernberatung, Informationsbeschaffung, Nutzung von Ressourcen, Selbstlernmaterialien

Schwerpunkt: Didaktik und Methodik des FSU
Lehr-und lerntheoretische Ansätze (anhand von Beispielen), Lernzieldiskussion, Übungstypologien, Projektarbeit, interkulturelles Lernen, Bewertung der Sprachlernleistung, Selbstevaluation, Sprachenportfolio
- KLEA (I)
- Kurskonzeption (I)
- Sammlung von Lernerbeschreibungen und Ideen für Kurskonzeptionen

Workshop II: Multimedia im Fremdsprachenunterricht
Module: Selbstgesteuertes Lernen (II)
Inhalte: Lernertypen, Lernstrategien, Lerntechniken, Lernberatung, Informationsbeschaffung, Nutzung von Ressourcen, Selbstlernmaterialien, Präsentationsmethoden (Mind-Maps etc.)

Schwerpunkt: Multimedia im FSU
CBT: Nutzung und Bewertung von Sprachlernsoftware
WBT: Internet, Navigation, Selektion, E-Mail, Chat, Foren, webgestützte Materialien, E-Mail-Tandemmöglichkeiten
- KLEA (II)
- Kurskonzeption (II)
- Dokumentation (I)

Diskussion um Kurskonzeptionen und Verbundidee,
Diskussion des Vorschlags „Lehrerinnen-Tagebuch“

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Abbildung 3: Mikromodul „Lernstrategien“ (Workshop I)

Kurzbeschreibung der inhaltlichen Schwerpunkte	Methode/Sozialform	intendiertes Ziel	Reaktion der Lehrkräfte	Bemerkungen
Kleine Geschichte: „Über den erfolgreichen Sprachenlerner und wie die Lernstrategien entdeckt wurden“ (Erwähnung Rubin, Oxford, Rampillon)	Fortbildnerin erzählt, Plenum	Warm-up Wecken von Interesse, Einführung in die Themen selbstgesteuertes Lernen/ Lernstrategien	zeigen großes Interesse	
selbstgesteuertes Lernen	**Aktivität 1** Poster an Tafel, Lehrende tragen ein: „Mir geht es heute...“; „Was ich über segeL weiss...“, „Was ich über segeL wissen möchte...“; resümieren im Plenum	Aktivierung von Vorwissen; Abfragen der Bedürfnisse	z.T. wenig Vorkenntnisse zum Thema, aber große Neugierde	Lehrende versprechen sich viel von der Veranstaltung, demonstrieren Lernbereitschaft.
	Aktivität 2 Wortsalat: Teilnehmende organisieren sich selbstständig zu zweit und ordnen Wörter, die folgenden Satz ergeben: Gib einem Hungernden einen Fisch und er wird einen Tag lang satt. Lehre ihn fischen und er wird nie mehr hungern (chin. Weisheit).	Reflexion zum Konstrukt „selbstgesteuertes Lernen“, Diskussion	Lehrkräfte diskutieren angeregt über die Bedeutung des Sprichwortes und ein für sie eher noch ungefülltes Konzept. Die Rolle von Lernstrategien wird bereits angesprochen	
Grundlage: drei kurze Texte zum Thema aus der Fachliteratur Leseaufgabe: Was ist für Lernende und Lehrende neu, wenn selbstgesteuertes Lernen ins Spiel kommt?	**Aktivität 3** Jede Teilnehmerin darf sich einen von drei (kurzen) Texten aus-wählen, die Lehrkräfte organisieren sich selbst in drei Gruppen mit jeweils demselben Text und haben 20 Minuten Zeit, die Texte auf diese Frage hin zu lesen.			
	Bevor die Inhalte besprochen werden, werden die Lehrkräfte gebeten, ihre Kriterien für die Wahl des Textes und ihr Lesevorgehen zu reflektieren, stichpunktartig zu notieren und den anderen mitzuteilen.	Selbsterfahrung, Reflexion des eigenen Lernverhaltens, des eigenen Lehrhandelns und des Verhaltens der Lernenden in den Sprachkursen Diskussion über Textinhalte, d.h. veränderte Aufgaben von Lehrenden und	Diskussion über unterschiedliche Auswahlkriterien für die Texte, unterschiedliche Textbearbeitungsweisen und Lesestrategien kommen zu Tage.	Lehrende stellen Bezug zum eigene Unterricht her und überlegen, wie sie ihre Lernenden an Lernstrategien heranführen können; Lernwege transparent machen können. Einwand einer Lehrkraft: „Viele Lerner wollen gar nicht autonom lernen“. Lehrkräfte sind erstaunt über die unterschiedlichen Vorgehensweisen und Lern-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

		Lernenden, wenn segeL dazu kommt		typen allein in dieser kleinen Gruppe. Lehrende ziehen das Fazit, dass sie die Lerngewohnheiten ihrer oft sehr heterogenen Gruppen kennen lernen müssen und in ihre Unterrichtsplanung mit ein beziehen müssen.
Lesestrategien, Sprachlernerfahrungen	**Aktivität 4** Die Lehrkräfte bekommen einen einseitigen fremdsprachlichen Text (Flämisch) und werden gebeten ihn in drei Minuten zu überfliegen und dabei laut zu denken. (Idee von Ute Rampillon)	Anknüpfen an Vorwissen, Sprachlernerfahrungen	Lehrkräfte versuchen Wörter zu erkennen, indem sie auf ihre Muttersprache oder andere Sprachen zurückgreifen; der Aufbau des Textes und das Layout hilft bei der Identifizierung der Textsorte.	Lehrende betonen die Wichtigkeit des Anknüpfens an vorherige Sprachlernerfahrungen.
Wie sieht „gutes Sprachenlernen" aus? Was sind „Strategien"?	**Aktivität 5** Kleingruppenarbeit Die Teilnehmerinnen notieren Eigenschaften und Attribute eines „good language learners" auf Kärtchen und kleben sie auf ein Poster.	Sammeln und Reflektieren von Strategietypen	Lehrkräfte reflektieren die Eigenschaften, ordnen sie und versuchen eine erste Klassifizierung von Strategien.	
Sammeln von Lernstrategien	**Aktivität 6** Partnerarbeit Jede Zweiergruppe bekommt eine kleine Aufgabe zum Thema Gedächtnisstrategien (Zahlenreihen, Wortschatz) bzw. Erschließungsstrategien (Lückentext).	Bewusstmachung von Lernmöglichkeiten und Lernertypen	Lehrende reflektieren ihr eigenes Handeln und ihre Vorgehensweisen, übertragen Reflexionen auf ihr Unterrichtshandeln und ihre Lernenden.	
Ordnen von Lernstrategien	Theoretischer Input: Text „Klassifizierung von Lernstrategien" aus der Fernstudieneinheit 23	Verbindung zu theoretischen Zusammenhängen	Lehrende versuchen, die „neu erlebten" Lernstrategien und die vorher diskutierten anhand des Fachtextes weiter zu systematisieren.	Positives Feedback seitens der Lehrenden im Hinblick auf das Heranführen an die theoretische Seite von Lernstrategien
Erstellen von strategieinitiierenden und -fördernden Übungen Diskussion von Anwendungsmöglichkeiten	**Aktivität 7** Lehrende entscheiden sich für ein Lernziel (Lesen, Schreiben, Hören, Wortschatz, Grammatik etc.), lesen einen kleinen Text dazu, finden sich selbst in Kleingruppen zusammen; Aufgabe: Erstellen einer Übung für den eigenen FSU, bei der Lernende die Möglichkeit haben, Reflexionen über das eigene Lernen mit ein zu beziehen		Lehrende fassen an der Tafel zusammen, wie Materialien zum Selbstlernen aussehen sollten...	Lehrkräfte malen ihre Übungen auf Plakate... die Vorstellung derselben findet am folgenden Tag statt. Am Tag darauf wurden von den drei Gruppen, drei Übungen vorgestellt. Das Feedback der Lehrkräfte war sehr positiv, sie betonten den effizienten Austausch und die Tatsache, dass sie im Geiste bereits weitere Übungen für ihren Unterricht generiert hätten. Sie freuten sich bereits, die erstellten Übungen im eigenen Unterricht zu erproben.

Workshop III: Erstellung von Selbstlernmaterialien
Module: Selbstgesteuertes Lernen (III)
Inhalte: Lernertypen, Lernstrategien, Lerntechniken, Lernberatung, Informationsbeschaffung, Nutzung von Ressourcen, Selbstlernmaterialien

Schwerpunkt: Erstellung von Selbstlernmaterialien
Auseinandersetzung mit dem Autorenprogramm (technisch und didaktisch) und Erstellung von Übungen
- KLEA (III)
- Kurskonzeption (III)
- Dokumentation (II)

Die darauf folgenden fünf Arbeitssitzungen wurden bedarfsgerecht mit den Lehrkräften zusammen gestaltet. Während der ersten Produktionsphase wurden die Lehrkräfte in einem zweimonatigen Abstand in Form zweier Arbeitssitzungen betreut. Erste Modellkurse wurden, soweit eine zeitgemäße Ankündigung noch möglich war, von den Institutionen angeboten. In diesem Zeitraum fand eine Zusammenstellung und Begutachtung der ersten mit KLEA erstellten Multimediaanwendungen und anderer Selbstlernmaterialien statt. Zeitgleich wurden die entwickelten Kurskonzeptionen und Materialien von den Lehrkräften in der Unterrichtspraxis erprobt.

Auf Grund der Prozessorientierung des Projekts gleicht kein Workshop dem anderen. Dasselbe gilt für die Arbeitssitzungen. Workshop I hatte einführenden Charakter und basierte auf Erkenntnissen der Initialkonferenz. Festzustellen war im Laufe der Monate, dass mit zunehmender Beschäftigung mit der Thematik auch das Maß an Selbststeuerung der Teilnehmenden zunahm: Die Lehrenden begannen, sich selbst zu organisieren. Das Mikromodul „Lernstrategien“ schien als Einführung in die Thematik des selbstgesteuerten Lernens geeignet, da alle teilnehmenden Lehrkräfte bereits davon gehört hatten bzw. selbst Strategien im Unterricht einsetzten.

5. Das Fortbildungsmodell: Erkenntnisse und Potenziale

Wie vorher angenommen, kristallisierte sich die Lernmotivation der Lehrkräfte als eine Hauptdeterminante des Lernprozesses heraus. Schon vom ersten Zusammentreffen an, begannen die Teilnehmenden praxisrelevante Fragen von allein zu diskutieren und übernahmen die Verantwortung für die Materialentwicklung. Ein weiteres Potenzial des Projekts und der Veranstaltungen lag in seinen „Produkten“, die nachhaltig das Lernen und Lehren der Sprachen Portugiesisch und Tschechisch beeinflussen können. Die CD-ROM mit der enthaltenen didaktischen Handreichung und den Materialien ist einmalig und für alle Akteure, die an der Verbreitung dieser Zielsprachen interessiert sind, von Bedeutung. Lehrenden anderer Fremdsprachen können sie als beispielhafte Vorlage dienen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

5.1 Motivation und Motivierungschancen

Die Teilnehmenden des VeSuF-Projekts waren vorwiegend intrinsisch motiviert (List 2002) und lernten für sich selbst. Eine Qualitätssicherung und -steigerung des eigenen Unterrichts war ihnen wichtig, erfahrungsgemäß erwarteten sie keine Erhöhung ihres Honorars an ihrer Institution, die Inhalte der Veranstaltung reizten sie. Die Teilnehmenden hatten Spaß an der neuen Aufgabe, am Experimentieren und am Problemlösen, sie reflektierten kritisch ihr eigenes Professions- und Rollenverständnis (zum Rollenwandel vgl. Götz/Massoni in diesem Band). Weitere emotionale, affektive und attitudinale Komponenten, z. B. die Entwicklung von Freundschaften, Pflichtgefühl und Hilfsbereitschaft gegenüber der Gruppe, positive Einstellung zum Projektteam, Neugierde und Freude am Lernen generell, spielten ebenso eine große Rolle. Das Potenzial lag in dieser Gruppe. Selbst bei organisatorischen oder technischen Schwierigkeiten bewiesen die Lehrkräfte Durchhaltevermögen und Risikobereitschaft, es entwickelte sich eine Eigendynamik, die dazu führte, dass mehr erreicht wurde als angedacht war.

Auf Grund der Dauer und der Komplexität der Fortbildungsmaßnahme wurde es zu einer Herausforderung für das Projektteam, diese Motivation beständig aufrecht zu erhalten und Maßnahmen für die Motivierung der Lehrkräfte zu finden. Dörnyei (2002) unterscheidet für den Fremdsprachenunterricht Motivierungsstrategien auf drei Ebenen, wobei er die letzte Ebene noch in drei weitere Motivationsfaktoren ausdifferenziert:

- Sprache,
- Lernende,
- Lernsituation,
  - Unterrichtsspezifische Motivationsfaktoren,
  - Lehrerspezifische Motivationsfaktoren,
  - Gruppenspezifische Motivationsfaktoren.

Die letztgenannten Kategorien lassen sich ebenso auf die beschriebene Fortbildungssituation übertragen. Folgende Aspekte erwiesen sich im Fortbildungsprojekt als motivationsfördernd:

Unterrichtsspezifische Motivationsfaktoren: Fortbildungsveranstaltung und Lerninhalte

Reflexionsphasen (über die eigene Rolle und das Lehrerhandeln) erwiesen sich als Motivierungschance, die Lehrkräfte entwickelten eine Art „teaching awareness“. Interessant aufbereitete Inhalte mit Bezug zur Praxis und Anwendungsmöglichkeiten und die Attraktivität von Lehr-Lernmaterialien trugen dazu bei, Spannung und Neugierde aufrecht zu erhalten. Multimedia und Internet eröffnen neue Lernwelten, wobei die Technik als Katalysator von Motivation

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

und gleichzeitig als demotivierendes Moment betrachtet wurde, gerade wenn technische Schwierigkeiten auftraten. Die Transparenz der Lehr-Lernziele und das Einbeziehen der Sprachlehrkräfte in die Planung derselben während der Veranstaltung wirkten sich sehr positiv aus.

Lehrerspezifische Motivationsfaktoren: Projektteam und Fortbildner/innen

Für das Projektteam bestand eine Hauptaufgabe darin, die Balance zwischen Projektauftrag und prozessorientiertem Ansatz bzw. der Erprobung fortbildungsdidaktischer Ansätze kontinuierlich aufrecht zu erhalten. Die Konstellation und die harmonische Abstimmung innerhalb des Teams wirkte sich positiv auf die Projektatmosphäre aus. Ein Hauptanliegen war es, eine Atmosphäre des Wohlbefindens zu schaffen (wiederkehrende Erkennungsmerkmale, z. B. Poster, Merkzettel und Bücher in den unterschiedlichen Seminarräumen). Ein partizipatorisches, partnerschaftliches Verhältnis zu den Lehrenden und Ansprechbarkeit bzw. die Bereitschaft, Hilfestellung zu leisten, sorgten für eine angenehme entspannte Arbeitsatmosphäre. Fortbildner/innen und Team versuchten, „didaktisch zu verführen", dazu gehörten Mut zur Lücke und Kreativität. Es wurde angestrebt, das eigene Interesse am Gegenstand und seiner Vermittlung mit Begeisterung glaubhaft zu machen und Steuerungselemente so gering wie möglich halten (vgl. Raths 2002). Es war immer wieder eine neue Herausforderung, kooperative Lernmöglichkeiten zu schaffen und kooperatives Lernen zu fördern und dabei variationsreiche Inhalte und Arbeitsformen anzubieten.

Gruppenspezifische Motivationsfaktoren

Die regelmäßigen Treffen erwiesen sich in diesem Fall nicht als belastend, sondern als sehr motivierend, da der Austausch als bereichernd empfunden wurde. Oftmals arbeiteten die Lehrkräfte nach dem Abendessen an Notebooks weiter, um sich gegenseitig zu helfen und mit Übungen zu inspirieren. Die letzte Arbeitssitzung wurde von den Lehrkräften eingefordert. Gegenseitiger Ansporn förderte die Kreativität der Lehrenden, gerade für die Zielsprachen Portugiesisch und Tschechisch Materialien zu entwickeln. Für die Teilnehmenden war es sehr motivierend, selbst motivierende Materialien für ihre Sprachkursteilnehmenden zu erstellen, in der Erprobungsphase erzählten sie von Erfolgserlebnissen in ihrem eigenen Unterricht. Die Idee, eine Produkt zu erschaffen, anderen Lehrkräften exklusive Materialien zu präsentieren und zur Verfügung zu stellen, kam auch von den Lehrkräften und war ein Ansporn, weiterzumachen.

Der „geringe Marktwert" der Zielsprachen ist mehr oder minder im Bewusstsein der Lehrenden und institutionell Verantwortlichen verankert. Zu Beginn

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

der Fortbildung wurde diskutiert, ob sich der „Aufwand“ für diese Sprachen überhaupt lohne (zum Marketing für kleinere Sprachen vgl. Möller in diesem Band).

Die CD-ROM befindet sich in diesem Band, die Didaktische Handreichung ist über texte online auf der DIE-Hompepage als PDF-Datei abzurufen.

5.2 Kompetenzzuwachs durch Motivation

Im Projekt haben die Sprachenlehrkräfte den Weg quasi „vom ersten Mausklick zur CD-ROM“ geschafft. Dieser Kompetenzzuwachs baute sich zyklisch auf. Die Lehrkräfte hatten Freude daran, zu sehen, wie gut sie mit dem Autorenprogramm und der Entwicklung der Übungen vorankamen. Diese Erfolgserlebnisse motivierten zum Weiterlernen. Nach Ende des Projekts wünschten sie sich weitere Veranstaltungen. Dies lässt sich anhand von Äußerungen im Gruppengespräch und der Endauswertung für diese Gruppe festmachen (vgl. Götz 2002; Götz/Massoni und Nandorf in diesem Band).

Motivation ist nicht statisch und Motive können sich im Laufe eines Lernprozesses ändern (Berndt 2002). Aus diesem Grund wurden die Teilnehmenden im Rahmen der ersten Arbeitssitzung gebeten, ihre persönliche Motivationskurve bis zu diesem Zeitpunkt aufzumalen und Motivationshochs und -tiefs kurz schriftlich zu kommentieren und gleichzeitig diese Aktivität auf ihren eigenen Unterricht zu übertragen. Die Einschätzung des eigenen Motivationsverlaufs durch die Teilnehmenden brachte deutlich zum Vorschein, dass nicht das Arbeiten mit den Neuen Medien an sich, sondern lediglich technische Schwierigkeiten mit dem Autorenprogramm bzw. nicht funktionierende Technik bei einigen Teilnehmenden zu einem Motivationsknick führte.

5.3 Nachhaltigkeit der Fortbildungsreihe

Ob das in der Fortbildung erworbene Wissen oder die praktischen Erfahrungen hinsichtlich der Entwicklung multimedialer Selbstlernmaterialien und der Kurskonzeptionskompetenz auch langfristig in der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte eine Rolle spielen wird, wäre in deren zukünftigen Kursen zu überprüfen. Fest steht jedoch, dass während des Projekts Prozesse selbstgesteuerten Lernens im Unterricht angestoßen wurden und eigenständig entwickelte Selbstlernmaterialien in den Fremdsprachenkursen erprobt wurden. Eine Multiplikation der erworbenen Kenntnisse findet in Form der Projektprodukte (CD-ROM und Didaktische Handreichung) und des Einsatzes der Lehrkräfte als Fortbildner/innen in den Institutionen statt. Die Fortbildungsmodule können nachhaltig für andere Sprachen nutzbar gemacht werden: Das Mikromodul „Lernstrategien“ wurde z. B. bereits im Rahmen einer Fortbildung für Sprachlehrkräfte am Sprachenzentrum

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

der Katholischen Universität Eichstätt eingesetzt, die KLEA-Module sprachenübergreifend an den Volkshochschulen Wetzlar und Wien, das Modul „Lernberatung“ ist mit der diesem Band beigefügten CD-ROM erhältlich und vielseitig nutzbar.

6. Fazit und Ausblick

Der Weg vom ersten Mausklick bis zur didaktischen Handreichung und zur CD-ROM war zwar lang – aber lohnend. Der Balance-Akt Fremdsteuerung – Selbststeuerung wird als Paradoxon mehrfach beschrieben (vgl. u. a. Dietrich 2001). Bei aller Selbststeuerung sind Steuerungselemente, ein „geheimer Lehrplan“, doch nötig. Als schwieriger erwies sich die Dokumentation des Geschehens in den einzelnen Modellkursen, denn an dieser Stelle war das Projekt ebenso auf die Mitarbeit der Lehrkräfte angewiesen. Die Idee, Ansätze aus der Aktionsforschung mit einzubeziehen, z. B. nach jeder Kursstunde ein Tagebuch zu schreiben, ließ sich jedoch nicht realisieren. Neben der Arbeit an den Materialien und den regelmäßigen Treffen empfanden die Lehrkräfte diesen zusätzlichen Arbeitsaufwand als zu hoch. Projektteam und Lehrende trafen immer wieder auf organisatorische Stolpersteine, was daran liegt, dass selbstgesteuertes Lernen noch keine Selbstverständlichkeit und weder in Köpfen von Bildungsakteuren internalisiert noch institutionalisiert ist.

Die Einstellungen von Lehrenden und ihre Bereitschaft, sich auf neue Lehr-Lernkonzepte einzulassen, stellen einen Hauptfaktor bei der Einführung von selbstgesteuertem Lernen dar. Ihre Motive und ihre Motivation, sich fortzubilden, spielen dabei eine wesentliche Rolle. Aus diesem Grund wäre es wünschenswert, emotionale Faktoren und deren Wirkungsweisen (nicht nur) beim „Lehrer-Lernen“ weiterzuuntersuchen. Bei den Teilnehmenden des Projekts konnte Neugierde geweckt werden und der Wunsch nach weiteren Fortbildungen wurde explizit geäußert:

„Also, wie es weiter geht mit VeSuF – ich stelle mir das so vor: Es hat sich eine breite Tür geöffnet, ein Ausstellungsraum ist aufgegangen und ich sehe sehr viele Bilder und weitere Türen und ich habe mich zum Teil schon damit befasst, aber es ist noch sehr viel zu tun ...“

„Also, das, was die A. so schön bildhaft vorgestellt hat, mit den geöffneten Türen und vielen Bildern, eine Galerie, in der wir uns jetzt einige angeschaut haben, das gefällt mir sehr und ich finde auch, das entspricht der Realität. Das sind so viele Dinge, neue Ideen und auch neue Möglichkeiten und die muss man einfach noch weiter angehen, die kann man nicht einfach nur alleine lernen. Ich glaube, dafür braucht man eine wirkliche Unterstützung und eine Ausbildung. Ich denke: das, was wir angefangen haben, ist erst ein Tropfen auf den heißen Stein.“

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Literatur

Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.) (1999): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen

Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.) (1999): In der Gruppe liegt das Potenzial – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg

Berndt, A. (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. In: Fremdsprache Deutsch, H. 26, S. 11-15

Bimmel, P./Rampillon, U. (2000): Zum Verständnis eines veränderten Lernbegriffs – Lernen vom Lernenden aus. In: Bimmel, P./Rampillon, U. (Hrsg.): Fernstudieneinheit 23. Lernerautonomie und Lernstrategien. München, S. 38-41

Dietrich, S. (Hrsg) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld

Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim

Dörnyei, Z. (2002): Wie motiviere ich richtig? In: Fremdsprache Deutsch , H. 26, S. 16-17

Duxa, S. (2001): Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 57. Regensburg

Duxa, S. (2002): Aus- und Fortbildung der Lehrenden. In: Quetz, J./v. d. Handt, G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 195-211

Götz, J. (2002): Professionsverständnis im Wandel: Lehrende der Erwachsenenbildung in Auseinandersetzung mit neuen Lehr-Lernorganisationen. Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften – Erwachsenenbildung – an der Justus-Liebig-Universität Giessen.

v. d. Handt, G. (1997): Verbund „Organisiertes Lernen – Selbstlernen" – Konsequenzen für die Institution. In: Beiheft zum REPORT. Selbstorganisiertes Lernen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 46-53

v. d. Handt, G. (1999a): Neue Medien und ihre Konsequenzen für die Lernorganisation. In: Barkowski, H./Wolff, A. (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 52. Regensburg, S. 266-274

v. d. Handt, G. (2002): Lernende, Lehrende und Institutionen. In: Quetz, J./v. d. Handt, G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 9-29

Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr-/Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld

Kleppin, K. (2003): Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 1, S. 71-85

Königs, F. G. (Hrsg.) (2001): Impulse aus der Sprachlehrforschung – Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen

Krumm, H.-J. (2003): Lehr-Lernziele. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 116-121

Legutke, M. K. (1998): Handlungsraum Klassenzimmer and beyond. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin

Legutke, M. K./Ulrich, S. (1999): Neue Medien in der Lehrerfortbildung. In: Fremdsprache Deutsch, H. 21, S. 39-44

List, G. (2002): Motivation im Sprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, H. 26, S. 6-10

Quetz, J./v. d. Handt, G. (Hrsg.) (2002): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld

Raths, A. (2002): Der Fun-Faktor. In: Fremdsprache Deutsch, H. 26, S. 23-27

Schrader, J. (2001): Wachsende Verantwortung, fragiler Status. Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr-/Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 136-147

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Katja Nandorf

Angeleitetes und selbstgesteuertes Lernen im Verbund

Erfahrungen aus der Sicht von Lehrenden, Lernenden und Institutionen im VeSuF-Projekt

1. Einleitung

Verbundkonzepte, also die Verbindung von angeleiteten und selbstgesteuerten Lernphasen, gelten als neuer Trend im Weiterbildungsbereich, wie etwa die Diskussion um das so genannte *Blended Learning* zeigt (vgl. z. B. v. d. Handt in diesem Band; Sauter/Sauter 2002, S. 66; Reinmann-Rothmeier 2003). *Blended Learning* ist ein diffuser Begriff und nicht allgemeingültig definiert. Sauter/Sauter (2002) bestimmen ihn beispielsweise folgendermaßen:

> „Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit ‚klassischen' Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt."

Alternativ zu *Blended Learning* sind auch Begriffe wie *hybrides Lernen* oder *hybride Lernarrangements* gebräuchlich (vgl. Kerres 2000). Nun kann man zu dem Begriff stehen wie man will, fest steht, dass sich nach der ersten E-Learning-Euphorie die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass es nicht ausreicht, Lernende vor einen Computer zu setzen und auf autonomes, lebenslanges Lernen zu hoffen. Gerade beim Fremdsprachenlernen ist das soziale Lernen in Gruppen bzw. der kommunikative Austausch zwischen Menschen nicht zu ersetzen. Die Forderung nach mehr Selbststeuerung bzw. Autonomie von Lernenden ist allerdings keine neue Forderung in der Fremdsprachendidaktik. Vielmehr ist sie im Zuge der Etablierung digitaler Medien verstärkt in den Blickpunkt gerückt (vgl. Rösler/Tschirner 2002, S. 146; Rösler 1998).

Im Zusammenhang mit dem Postulat zum lebenslangen Lernen stellt diese Situation Bildungsinstitutionen vor neue Herausforderungen. Auch im Fremdsprachenbereich in der Erwachsenenbildung werden daher Verbundmodelle diskutiert, die angeleitetes Lernen im Gruppenunterricht mit Phasen des selbstgesteuerten Lernens – nicht zuletzt unter Einsatz digitaler Medien – kombinieren (vgl. z. B. v. d. Handt 1998, 1999; v. d. Handt/Ziyal 1999; Tamchina 2000). Empirische Untersuchungen zur praktischen Umsetzung solcher Verbundmodelle im

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Fremdsprachenbereich fehlen allerdings noch weitgehend. Angesichts der besonderen Herausforderungen, die Verbundkonzepte an Lehrende, Lernende und Institutionen stellen, sind jedoch Erkenntnisse, die sich aus den Erfahrungen in der Praxis ergeben, von großer Wichtigkeit. Gerade der Einsatz von digitalen Medien setzt sowohl bei Lehrenden wie bei Lernenden die Bereitschaft voraus, die eigene Medienkompetenz zu erweitern. Die Umsetzung eines Verbundmodells stellt auch die Institution, sei es nun eine Volkshochschule, Universität oder andere Einrichtung, vor neue Anforderungen organisatorischer Art.

Im Rahmen des Projekts „Verbund Selbstlernen und Fremdsprachenunterricht für seltener gelernte Sprachen mit Unterstützung der neuen Technologien" (VeSuF) wurden verschiedene Verbundkonzepte in die Praxis umgesetzt, wobei die eher selten gelehrten bzw. gelernten Sprachen (hier Portugiesisch und Tschechisch) im Mittelpunkt standen. Die Erfahrungen aus diesem Modellprojekt geben erste Hinweise darauf, welche Chancen und Grenzen die Beteiligten selbst – also die Lehrenden, Lernenden und Institutionen – bei der Umsetzung von Verbundkonzepten sehen. Im Folgenden werden die Perspektiven dieser drei Gruppen auf das Fremdsprachenlernen im Verbund aus angeleitetem und selbstgesteuertem Lernen zusammenfassend dargestellt und weitere Konsequenzen für die praktische Umsetzung entsprechender Verbundkonzepte abgeleitet. Als Basis für die Überlegungen dienen die Ergebnisse der VeSuF-Abschlussevaluation, die die Autorin durchgeführt hat. Die drei Gruppen Lehrende, Lernende und Institutionen wurden in jeweils eigens auf ihre Gruppe zugeschnittenen Fragebögen nach ihren Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich des Projekts bzw. der jeweiligen Sprachkurse befragt.

> So wurde beispielsweise bei der Gruppe der Lehrenden nach deren generellen Erfahrungen im Projekt, dessen Wert für die eigene Fortbildung, Veränderungen in Bezug auf die eigene Lehrtätigkeit und den Einsatz der Neuen Medien gefragt. Die Lernenden wurden unter anderem zu ihrer Einschätzung des besuchten Kurses, zum Einsatz der Neuen Medien und der Selbstlernübungen, zur Verwendung neuer Lern- und Arbeitstechniken und zur generellen Akzeptanz von Verbundmodellen befragt. Auch die Fragebögen für die Institutionen enthielten Fragen zur Einschätzung der Chancen und Probleme, die sich aus der Umsetzung von Verbundkonzepten ergeben, darunter auch in Hinblick auf die Fortbildung der Lehrkräfte und das Ansprechen neuer Zielgruppen.

Ausgewertet wurden die Fragebögen von acht Lehrenden, von sieben institutionell Verantwortlichen sowie von 14 der insgesamt ca. 30 Kursteilnehmenden. In diesem Artikel stehen die Fragenkomplexe, die sich auf die konkrete Umsetzung der Verbundmodelle und auf die Akzeptanz von Verbundkonzepten für das Sprachenlernen im Allgemeinen beziehen, im Mittelpunkt der Betrachtung. Da es sich bei dem VeSuF-Projekt um ein Modellprojekt mit relativ geringer Beteiligtenzahl handelt, können hier lediglich Tendenzen aufgezeigt wer-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

den. Dennoch ergeben sich interessante Erkenntnisse hinsichtlich der Chancen und Schwierigkeiten, die sich aus Sicht der Lehrenden, Lernenden und Institutionen bei der Umsetzung des Verbundgedankens ergeben.

2. Die Perspektive der Lehrenden

Die Umsetzung von Verbundkonzepten aus angeleitetem und selbstgesteuertem Sprachenlernen bedeutet für die Lehrenden einen deutlich höheren Arbeitsaufwand als bei „herkömmlichen" Kursen. Dies überrascht im Fall von VeSuF nicht, da die Lehrenden im Rahmen des Projekts an einem umfangreichen Fortbildungsprogramm teilnahmen. Die Umsetzung der erworbenen Kenntnisse, beispielsweise das Erstellen von Übungen mit einem Autorenprogramm, nahm daher viel Zeit in Anspruch, da dies auch eine Neukonzeption des Unterrichts erforderte. Gerade wenn digitale Medien zum Einsatz kommen und zusätzliche, unterrichtsbegleitende Übungen bzw. Materialien für die Phasen des selbstgesteuerten Lernens erstellt werden müssen, bedeutet dies einen hohen Aufwand für die Lehrenden, vor allem wenn sie mit digitalen Medien noch nicht so vertraut sind. Angesichts der besonderen Anforderungen an die Lehrenden hat sich daher auch der kontinuierliche Austausch von Erfahrungen, Tipps und Materialien per E-Mail und in den Präsenzphasen als positiv erwiesen und wurde von einigen Lehrenden auch für die Zukunft als wünschenswert angesehen, wie es eine Kursleiterin formuliert: „Die Entstehung eines elektronischen Forums, wo die Lehrenden Ideen austauschen können, wäre toll." Eine stärkere Vernetzung von Lehrenden über das VeSuF-Projekt hinaus könnte hier also gerade im Hinblick auf die Umsetzung neuer Unterrichtskonzepte sicher hilfreich sein.

Problematisch ist, dass der höhere Arbeitsaufwand der Lehrenden von deren Institutionen häufig nicht honoriert wird. Von den sieben VeSuF-Lehrerinnen, die auf diese Frage geantwortet haben, gibt nur eine an, von ihrer Institution finanziell unterstützt worden zu sein: „Ich kann den Computerraum benutzen so oft ich möchte, bekomme Geld für Material (CD-ROM) und für zusätzliche Unterrichtstunden." Besonders wo eine „moralische" bzw. finanzielle Unterstützung nicht in angemessener Weise vorhanden ist, kommt es sehr stark auf die Eigeninitiative und das Engagement der Lehrenden an. Wenn Kursformen, die angeleitetes und selbstgesteuertes Sprachenlernen verbinden, verstärkt eingesetzt werden sollen, müssen gerade in Bezug auf eine angemessene Honorierung der Lehrkräfte adäquate Lösungen gefunden werden.

Dabei wird das Verbundkonzept im Allgemeinen von den Lehrenden überwiegend als effiziente Lehr-Lernorganisation für das Sprachenlernen eingeschätzt. Von den acht Lehrenden schätzen zwei diese Form als sehr effizient und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

vier als eher effizient ein, nur eine Lehrerin antwortet hier mit unentschieden, eine Lehrerin macht hierzu keine Angabe.

Auch das VeSuF-Projekt als solches wird von den Lehrenden als erfolgreich eingeschätzt: Eine Lehrerin hält es für sehr erfolgreich, während die anderen sieben Lehrerinnen es als eher erfolgreich einschätzen. Dies zeigt, dass von den Lehrenden, die praktische Erfahrungen mit der Umsetzung eines Verbundkonzepts gesammelt haben, die meisten der Kombination aus angeleitetem und selbstgesteuertem Lernen positiv gegenüberstehen und darin ein Potenzial für das Sprachenlernen sehen.

3. Die Perspektive der Lernenden

Auch auf der Seite der Lernenden überwiegt die positive Resonanz bezüglich des Verbundgedankens. Die meisten Befragten geben an, sie fänden es gut, wenn in der Institution mehr Kurse mit der Kombination von angeleitetem und selbstgesteuertem Lernen mit Unterstützung der Neuen Medien angeboten würden: Neun antworten diesbezüglich mit „ja, auf jeden Fall“, drei mit „eher ja“, eine Person mit „unentschieden“ und eine mit „eher nein“.

Die überwiegende Mehrheit (elf von vierzehn Personen) nennt außerdem als sinnvollste Lehr-Lernorganisation für das Sprachenlernen das Modell „Herkömmlicher Kurs plus Neue Medien plus Selbstlernkomponente“, zwei Personen nennen das Modell „Herkömmlicher Kurs plus Neue Medien“ und eine Person sieht in der „herkömmlichen“ Kursform die sinnvollste Lehr-Lernorganisation für das Sprachenlernen. Wenn auch in diesem Fall die Mehrheit der Befragten dem Verbundkonzept den Vorzug gibt, zeigt sich dennoch, dass für einige Lernende trotz der Erfahrung mit einem Sprachkurs, in dem der Verbundgedanke in die Praxis umgesetzt wurde, die Selbstlernkomponente und/oder die Verwendung der digitalen Medien keine bevorzugte Form des Sprachenlernens darstellt. Dennoch bewerten von den vierzehn Lernenden, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, zehn ihren Kurs allgemein mit der Note „sehr gut“ und vier mit der Note „gut“. Diese positive Bewertung mag nicht zuletzt auch an dem Engagement und dem Einsatz der Kursleitenden gelegen haben, wie ein Kommentar einer Kursteilnehmerin zeigt: „Am meisten beeindruckt mich die Freude und Intensität der Kursleiterin.“ Außerdem geben zehn der vierzehn Lernenden an, der Kurs habe ihnen im Vergleich zu „herkömmlichen“ Sprachkursen viel mehr Spaß gemacht, drei geben an, er habe etwas mehr Spaß gemacht, eine Person ist diesbezüglich unentschieden. Die unterschiedlichen Interessen und Einstellungen von Lernenden müssen also bei der Planung von Sprachkursangeboten berücksichtigt werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Im Rahmen des VeSuF-Projekts wurde das Verbundkonzept in Portugiesisch- und Tschechischkursen umgesetzt, beides Sprachen, die eher selten gelernt werden. Die Frage, ob ein solches Verbundmodell vor allem für die „kleineren", seltener gelernten Sprachen vorteilhaft sei, bejahen die meisten Lernenden. Diejenigen, die dem nicht zustimmen, wollen das Statement nicht auf die „kleineren" Sprachen beschränkt sehen, sondern sind der Auffassung, es sei für alle Sprachen sinnvoll. Dabei ist es vor allem das schlechtere Materialangebot bei den „kleineren" Sprachen im Vergleich zu den häufiger gelernten Fremdsprachen, was besonders für ein Verbundkonzept spricht, bei dem auch das selbstgesteuerte Lernen mit von den Kursleitenden erstellten Materialien oder mit Webseiten eine besondere Rolle spielt. Insgesamt zeigt sich also bei den meisten Lernenden eine recht hohe Akzeptanz von Verbundmodellen für das Sprachenlernen. Hinsichtlich der Selbstlernkomponente könnte dabei aus Sicht einiger Lernender allerdings von Seiten der Institution eine bessere Unterstützung erfolgen, etwa durch eine bessere Ausstattung und Gestaltung der Kursräume, Fernstudienangebote, bessere Qualität von Computern und längere Öffnungszeiten der Mediothek. Hinsichtlich der Infrastruktur für das Selbstlernen gibt es also aus Sicht der Lernenden Verbesserungsbedarf bei den Institutionen. Gerade bei Kursen, bei denen das selbstgesteuerte Lernen am Computer eine wichtige Rolle spielt, dürfte dies vor allem für Lernende von großer Bedeutung sein, die zu Hause nicht über einen Arbeitsplatz bzw. Computer verfügen, an dem sie ungestört Selbstlernübungen bearbeiten oder Internetrecherchen durchführen können. Gerade wenn Institutionen durch neuartige Kursangebote weitere Kundenkreise anzusprechen versuchen (s. u.), ist eine geeignete Infrastruktur etwa in Form von Mediotheken oder Selbstlernzentren von großer Wichtigkeit. Dies sollte eine Betreuung der Lernenden und der Lehrenden – nicht nur im technischen Bereich – mit einschließen (vgl. Kleppin und Langner in diesem Band).

4. Die Perspektive der Institutionen

Am VeSuF-Projekt waren als Institutionen Volkshochschulen und Sprachenzentren an Universitäten vertreten. Auch von Seiten der beteiligten Institutionen erfährt das VeSuF-Projekt eine insgesamt positive Einschätzung: Es wird einmal mit „sehr erfolgreich" bewertet, fünfmal mit „eher erfolgreich" und einmal mit „unentschieden". Alle institutionell Verantwortlichen geben an, sie würden in Zukunft wieder ähnliche Projekte zum Einsatz Neuer Medien unterstützen, die Gründe hierfür sind u. a.:

- Es gibt selten Fortbildungen für Lehrende von seltener gelernten Sprachen, Fortbildungen in diesem Bereich werden von den institutionell Verantwortlichen als wichtig angesehen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

- Die Entwicklung von Materialien besonders für die seltener gelernten Fremdsprachen wird als wichtig angesehen.
- Der Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht wird als wichtig anerkannt und soll gefördert oder ausgeweitet werden.

Dabei geben auch die institutionell Verantwortlichen an, dass der Arbeitsaufwand für sie bei der Umsetzung eines Verbundkonzepts im Vergleich zu herkömmlichen Kurskonzepten zunehme. Außerdem habe sich aufgrund neuer Kursformen und des Einsatzes Neuer Medien ihr eigenes Tätigkeitsprofil verändert. Diese Veränderungen ergeben sich laut einer Befragten daraus, dass die Einführung Neuer Medien in vielfältiger Weise begleitet und gefördert werden müsse, z. B. hinsichtlich der Dozentenfortbildung, der Schaffung bzw. dem Organisieren von technischen Voraussetzungen, der Bereitstellung finanzieller Ressourcen, der Werbung und planerischen Abstimmung, der Einbettung in das vorhandene Programm und der Erschließung neuer Zielgruppen.

Verbundmodelle werden dabei vor allem für die „kleineren" Sprachen als vorteilhaft angesehen, z. T. wird aber auch ähnlich wie bei den Lernenden der Nutzen solcher Modelle für *alle* Sprachen hervorgehoben. Als Gründe, warum Verbundmodelle vorteilhaft für „kleinere" Sprachen seien, werden u. a. genannt:

- Es gibt mehr Möglichkeiten, Interessenten zu gewinnen und Motivation zu wecken, da besonders für die „kleineren" Sprachen wenig Materialien zu finden sind.
- Ein größerer Teilnehmerkreis wird erschlossen.
- Es gibt die Möglichkeit, Materialien selbst zu verbessern und zu erweitern.

Wichtig für die Institutionen ist dabei also auch, neue Zielgruppen mit dem Verbundmodell ansprechen zu können, z. B. Teilnehmende, für die aus inhaltlichen Gründen (z. B. mangelnde Angebote für Fortgeschrittene, besondere Inhalte oder Sprachen) oder aus zeitlichen bzw. räumlichen Gründen (Berufstätige, Mütter, Behinderte, große Entfernung des Wohnorts zum Unterrichtsort) ein – regelmäßiger – Unterrichtsbesuch nicht oder nur schwer möglich ist. Als weitere Zielgruppe werden junge Erwachsene, die gerne mit den Neuen Medien arbeiten, genannt. Vorteile sehen die institutionell Verantwortlichen allerdings nicht nur in dem Ansprechen neuer Kundenkreise. Die meisten sind der Meinung, dass sich das Image ihrer Institution durch den Einsatz Neuer Medien im Sprachunterricht verbessere. Die institutionell Verantwortlichen sind sich also des Aufwands, aber auch der Chancen und Potenziale von Verbundkonzepten im Fremdsprachenbereich bewusst. Alle befragten Institutionen geben an, das Verbundkonzept auch in Zukunft einsetzen zu wollen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Dies macht deutlich, dass sich Verbundkonzepte aus angeleitetem und selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen aus Sicht der institutionell Verantwortlichen bewährt haben. Folglich wird als weitere Anregung genannt: „Man sollte das Verbundlernen auf andere Sprachen erweitern", und: „Es ist eine Chance für alle Sprachen".

5. Fazit

Verbundkonzepte bzw. deren Umsetzung in mehreren Sprachkursen an Volkshochschulen und Universitäten werden von allen drei befragten Gruppen – den Lehrenden, Lernenden und institutionell Verantwortlichen – überwiegend positiv eingeschätzt. Dennoch zeigen sich auch einige Problembereiche, bei denen es noch Handlungsbedarf gibt. Hierzu gehört beispielsweise das Problem der angemessenen Honorierung der Lehrkräfte. Wie vergütet man den Mehraufwand, der durch die Erstellung von zusätzlichem Material und die intensivere Betreuung der Teilnehmenden entsteht? Hier sind die Institutionen gefordert, die Leistungen der Lehrenden angemessen zu honorieren. Des Weiteren zeigt sich ein großer Bedarf an Fortbildung der Lehrkräfte (vgl. Lang in diesem Band). Auch hier sind Lehrende wie Institutionen gefordert, die Herausforderungen anzunehmen, die sich durch die Implementierung neuer Lehr- und Lernkonzepte sowie durch den Einsatz von digitalen Medien ergeben.

Bei der Gruppe der Lernenden ist zunächst die recht hohe Akzeptanz des Verbundgedankens bzw. dessen Umsetzung in den Kursen positiv zu vermerken. In Hinblick auf das in der Literatur häufig angeführte Ziel, durch neue Kurskonzepte neben Sprachkompetenzen auch die Lernerautonomie und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bei den Kursteilnehmenden zu fördern, ist allerdings etwas mehr Zurückhaltung angebracht. Es ist keineswegs geklärt, wie dies im Rahmen eines Sprachkurses erreicht werden kann, auch wenn verstärkt selbstgesteuerte Lernphasen eingebaut und Lernstrategien und -techniken thematisiert werden. Die Frage, ob und wie ein solches Verbundkonzept zur Entwicklung von Lernerautonomie und lebenslangem Lernen beitragen kann, wäre genauer zu untersuchen, vor allem in Hinblick auf die Komponenten des selbstgesteuerten Lernens. Hier bedarf es verstärkter Anwendungspraxis und Begleitforschung. So müsste etwa genauer untersucht werden, wie groß die Akzeptanz von selbstgesteuertem Lernen tatsächlich ist. Im Fall von VeSuF zeigte sich beispielsweise, dass bei etlichen Lernenden trotz des Versuchs der Lehrkraft, Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Lernenden zu stärken, die lenkende Funktion der Lehrperson in den Köpfen der Lernenden immer noch eine wichtige Rolle spielt. So stimmen von den 14 Lernenden sechs Personen tendenziell der Aussage zu, dass man am besten lerne, wenn einem die Lehrper-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

son sagt, was man lernen solle. Nur drei Personen sind hier explizit der Meinung, dass diese Aussage eher nicht zutreffe, eine Person macht hierzu keine Angabe. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit sich bei den Lernenden basierend auf den Erfahrungen im Kurs eine längerfristige Verhaltensänderung und eine Änderung der Einstellungen zum selbstgesteuerten bzw. lebenslangen Lernen ergeben.

Die Erfahrungen aus dem Modellprojekt VeSuF zeigen, wie komplex der Gegenstand des Sprachenlernens im Verbund ist und dass dies von allen beteiligten Akteuren eine Neuorientierung verlangt. Es ist deutlich geworden, dass hierzu nicht nur weitere Forschungen angeregt, sondern auch vermehrt Erfahrungen in der Praxis gesammelt werden müssen. Zentrale Fragestellung dabei ist, wie die einzelnen Komponenten von angeleitetem und selbstgesteuertem Lernen in einem Verbundmodell für das Sprachenlernen sinnvoll verschränkt werden können und wie die Autonomie der Lernenden tatsächlich gefördert werden kann. Die insgesamt positive Resonanz der Lernenden, Lehrenden und Institutionen zeigt, dass in Verbundmodellen ein großes Potenzial für das Sprachenlernen steckt. Dies gilt es, in Zukunft verstärkt auszuschöpfen.

Literatur

v. d. Handt, G. (1998): Verbund „Organisiertes Lernen – Selbstlernen" – Konsequenzen für die Institution. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. u. a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 46-53

v. d. Handt, G. (1999): Neue Medien und ihre Konsequenzen für die Lernorganisation. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 52, S. 129-140

v. d. Handt, G./Ziyal, S. (1999): Medien als Grundlage für eine neue Lernorganisation. In: Stang, R./Apel, H./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Band 3: Konzepte, Analysen, Perspektiven. Frankfurt/M., S. 52-60

Kerres, M. (2000): Computerunterstütztes Lernen als Element hybrider Lernarrangements. In: Kammerl, R. (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen. München, S. 23-39

Reinmann-Rothmeier, G. (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern.

Rösler, D. (1998): Autonomes Lernen? Neue Medien und ‚altes' Fremdsprachenlernen. In: Info DaF, H. 1, S. 3-20

Rösler, D./Tschirner, E. (2002): Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache: Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 3, S. 144-155

Sauter, A. M./Sauter, W. (2002): Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Neuwied

Tamchina, R. (2000): Sprachenlernen im Medien- und Methodenmix. In: DVV-Magazin Volkshochschule, H. 2, S. 9-10

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Juliane Götz/Maria do Carmo Massoni

Die Rolle der Lehrenden in Verbundkontexten

Ergebnisse der Befragung von Sprachlehrkräften im Rahmen des VeSuF-Projekts

1. Einleitung

„Neue Anforderungen, erweiterte Kompetenzen und Aufgaben, gewandelte Funktionen und Rollen, ein verändertes Selbstverständnis" – dies sind Schlagworte, die bei Durchsicht der einschlägigen Literatur in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen und die Professionalität von Lehrenden immer wieder auffallen. Mit Einzug des selbstgesteuerten Lernens vollzieht sich ein Wandel der Anforderungen an die Professionalität der Lehrenden (vgl. Heuer 2001a, S. 9). Dementsprechend sind vielfältige, teils neue Aufgaben und Kompetenzen in der Literatur formuliert worden. Die traditionell Lehrenden – die Vermittler von Wissen – sind altmodisch geworden, dafür gibt es viele neue Rollenbezeichnungen. Noch ergeben die Anforderungen an Lehrende allerdings ein eher diffuses Bild. Wie sich ein neues „Professionsbild" gestalten wird (vgl. Klein 1998, S. 116 f.), ist noch unklar. Die Lehrenden müssen vor diesem Hintergrund das Verständnis der eigenen Rolle und Funktion verändern (Klein/Reutter 1998). Die Diskussion um Lehrende und ihre Funktion im Kontext des selbstgesteuerten Lernens wird bisher überwiegend normativ geführt (vgl. Heuer 2001a, S. 8). Eine Ausnahme ist die Studie von Gieseke/Käpplinger (2001), die versucht, eine erste empirische Grundlage zu schaffen. Befragt wurden Experten zu ihrem Wissen und ihren Erfahrungen bezüglich der neuen Lehr- und Lernkulturen; außerdem wurden in diesem Kontext Fortbildungsbedürfnisse der Lehrenden ermittelt.

Im Folgenden soll ein Überblick über die in der Literatur beschriebenen Aufgaben und Kompetenzen im Kontext der Realisierung neuer Lehr- und Lernkulturen gegeben werden. Diese werden ergänzt durch die Ergebnisse einer Befragung von Lehrenden im Rahmen des VeSuF-Projekts.

2. Neue Anforderungen an die professionell Handelnden

2.1 Neue Aufgaben

Im traditionellen Sinn umfassten die Aufgaben von Lehrenden hauptsächlich „die Festlegung der Lernziele und Inhalte, die Festlegung von Methoden, Hilfsmitteln und Sozialformen des Lernens, die Bestimmung von Lernzeiten und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Lernorten, die Motivierung der Teilnehmenden und die Kontrolle des Lernerfolgs" (Dietrich 2001, S. 123; vgl. auch Forneck 2001b, S. 183). Forneck ergänzt eine weitere Aufgabe: die Entscheidung über Lernstrategien und Lerntechniken (vgl. Forneck 2002, S. 247). Nach dem Prinzip des selbstgesteuerten Lernens werden diese „Parameter aus der professionellen Verfügung in die Entscheidungsfreiheit der Lernenden übergeben" (ebd.). Hof (2001, S. 218) fragt in diesem Kontext kritisch: „Werden pädagogische Profis überflüssig?" Sie greift damit eine Frage auf, die gerade in der anfänglichen Debatte um das selbstgesteuerte Lernen Brisanz besaß. Implizit erfuhren dort nämlich die professionellen Aufgaben der Lehrenden eine Abwertung. Bei Betrachtung der aktuellen Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen wird deutlich, dass den Lehrenden aufgrund der zunehmenden Eigenverantwortlichkeit der Lernenden nicht etwa weniger Aufgaben zukommen und sie somit überflüssig werden, sondern dass gerade das Gegenteil der Fall ist. Die Anforderungen und Aufgaben erfahren eine neue Akzentuierung (vgl. Nuissl 1997, S. 82) und werden sogar erweitert (vgl. Weber 1996, S. 179). Dies konnte mittlerweile auch empirisch belegt werden (vgl. Heuer 2001a, S. 8).

Neue Lehr-Lernkulturen verlangen ein „anderes Arrangement" (Heuer 2001b, S. 15). Kurse müssen demnach anders organisiert werden als bisher. Lernzeiten, die soziale Struktur der Lernzusammenhänge, die Kommunikationsstruktur und vor allem der Einsatz Neuer Medien sind aufeinander abzustimmen. Es genügt nicht, auf die Einrichtungen der Institution hinzuweisen (Bibliothek, Mediothek, Selbstlernzentrum, usw.), wo die im Unterricht erworbenen Kenntnisse erweitert werden können. Diese Orte müssen im Kurs integriert werden. Im Folgenden sei ein Kurs einer VeSuF-Lehrerin als Beispiel für ein verändertes Lehr-Lernarrangement aufgeführt, in dem versucht wurde, alle vorhandenen Möglichkeiten zum Sprachenlernen mit einzubeziehen (vgl. Abb. 1). Dieser Kurs fand nach der Erprobungsphase der VeSuF-Kurse statt.

Die Verantwortung im Lehr-Lernprozess wird beim selbstgesteuerten Lernen auf den Lernenden verschoben (vgl. BMBF 1999, S. 16). Für die Lehrenden kommt der Gestaltung von Lernumgebungen (vgl. Klein 1998, S. 117; vgl. auch Weber 1996, S. 179) eine immer größere Bedeutung zu. Sie sollen nicht mehr nur Fachwissen vermitteln, sondern den Lernenden beratend und begleitend zur Seite stehen (Hufschmid 2001, S. 79). Es sollen selbstgesteuerte „Lernarchitekturen" (Forneck/Robak/Wrana 2001a, S. 4) aus Lehrkraft, Medien und der dazu gehörenden Didaktik entwickelt werden und professionell strukturierte „Wissensplattformen" (ebd.) für die Lernenden bereitgestellt werden. Außerdem sollten die Lehrenden über Lernberatungstechniken verfügen, lerndiagnostische Kenntnisse haben und mit individuellen Lernwegen von erwachsenen Lernenden vertraut sein. Des Weiteren gehört die enge Zusammenarbeit mit den haupt-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Abbildung 1: Ankündigungstext einer Portugiesisch-Lernwerkstatt

Portugiesisch-Lernwerkstatt (WS 2002/2003)

Voraussetzung: Portugiesisch IV oder entsprechende Kenntnisse
Einstufung in der ersten Unterrichtsstunde

Ort: Mediothek

Am Anfang des Kurses werden Aufgaben erteilt, die in Gruppen oder in Einzelarbeit bearbeitet werden sollen. Den Teilnehmenden wird die Möglichkeit gegeben, die Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen), die sie üben wollen, zu bestimmen. In der Mediothek werden verschiedene Bücher (Grammatiken, Wörterbücher, Lehrbücher, usw.), Zeitschriften, Video- und Audiomaterial sowie Software-Lernprogramme zur Verfügung stehen. Die Aufgaben werden von der Lehrkraft korrigiert und kommentiert; die Arbeit mit Hörkassetten und am PC wird ebenso betreut. Neue Inhalte werden in kleinen Unterrichtsmodulen vorgestellt.

Für Romanisten und Linguisten werden nach Wunsch Spezialaufgaben gegeben.

Schreib- und Leseverständnis-Aufgaben können in den Bibliotheken bearbeitet werden.

Außerdem werden wir über verschiede Lerntechniken sprechen.

Wer sich für Lernen im Tandem interessiert, kann mit Hilfe der Lehrkraft eine/n Tandempartner/in im Internet suchen.

amtlichen pädagogischen Mitarbeitern (HPM) zu den Aufgaben der Lehrenden, da die HPM schließlich für die Einbindung der neuen Angebote innerhalb der Einrichtung verantwortlich sind (vgl. ebd.).

Die in der Literatur formulierten Aufgaben sind vielfältig und anspruchsvoll. In vielen Veröffentlichungen wird über potenzielle, zukünftige Aufgaben der Lehrenden diskutiert. Das Feld gestaltet sich noch recht unübersichtlich. Es lassen sich jedoch mindestens fünf große Bereiche ausmachen, denen die verschiedenen Aufgaben zugeordnet werden können:

- Aufgaben in Bezug auf die Gestaltung von Lernumgebungen,
- Aufgaben in Bezug auf die Förderung der Selbstlernkompetenzen bei den Lernenden,
- Aufgaben in Bezug auf den Einsatz Neuer Medien,
- Aufgaben in Bezug auf die Entwicklung computergestützter Lehr-Lernmaterialien,
- Aufgaben in Bezug auf die Organisation von Kursstrukturen.

2.2 Kompetenzen

Im Hinblick auf die genannten Aufgaben werden folgende Zusatzkompetenzen hinsichtlich selbstgesteuerten Lernens aus theoretischer Sicht von den Lehrenden gefordert. Es handelt sich hierbei um eine Auswahl aus der Literatur, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

- Moderations-/Animationskompetenz (vgl. Gieseke/Käpplinger 2001, S. 248),
- Beratungskompetenz (Lernberatung) (vgl. Gieseke/Käpplinger 2001, S. 246; Klein 1998, S. 126; Dietrich 2001, S. 125 f.; Brammerts/Kleppin 2001, S. 56; siehe auch Kleppin in diesem Band),
- Kompetenz beim Einsatz Neuer Medien (vgl. Gieseke/Käpplinger 2001, S. 25 f.),
- Medienkompetenz (vgl. Stang 1998, S. 15; Stadelhofer 1999, S. 147),
- Kompetenz zur Produktion computergestützter Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Emminger/Gieseke/Nuissl 2001, S. 191),
- Die Strukturierung von Lernumgebungen (vgl. Forneck 2001a, S. 239 ff.; Gieseke/Käpplinger 2001, S. 248 f.; Dubs 1993a, S. 117),
- Tele-Tutoring (vgl. Rautenstrauch 2001).

Die Praxis zeigt, dass eine optimale Ausübung dieser Kompetenzen im Rahmen eines herkömmlichen Kurses noch nicht möglich ist. Die Beratungskompetenz wird oft auf Augenblicke vor und nach dem Unterricht reduziert. Die Medienkompetenz gerät in Konfrontation mit den vorhandenen Medien und Bestimmungen für deren Benutzung im Unterrichtsort. Die Anwendung aller Kompetenzen in ausgewogener Weise erfordert eine Präsenz der Lehrkraft in der Institution, die den zeitlichen Rahmen eines Lehrauftrags jedoch weit überschreitet.

2.3 Ein verändertes Professionsverständnis

Die beschriebenen Anforderungen verlangen von den Lehrenden ein verändertes professionelles Selbstverständnis (vgl. Klein 1998). In der Vielfalt von Rollenbezeichnungen spiegeln sich die neuen Aufgaben wieder. Galten die Lehrenden bisher hauptsächlich als „Vermittler von Wissen“, so werden sie jetzt als Moderatoren, Organisatoren, Facilitators, Lernbegleiter, Lernberater, Teamer, Coachs, Lernexperten, Initiatoren, Supporter, Lernorganisatoren, Tutoren, Intermediäre, Dozenten, Kursleitende und Trainer, Mediatoren, Informationsbroker, Supervisor, Inszenierer, Deuter globaler Zusammenhänge, Online-Teacher, Teletutoren etc. bezeichnet. Der theoretisch formulierte Anspruch an die Lehrenden, auf Basis eines neuen Professionsverständnisses zu handeln und somit den Anforderungen einer neuen Lehr-Lernkultur gerecht zu werden, ist, mit Blick auf die Praxis, in der aktuellen Situation kaum realisiert worden (vgl. Dietrich 2000, S. 100). Dietrich bezieht sich in seinen Ausführungen hauptsächlich auf die Beratungskompetenz und begründet deren geringe Umsetzung in der Praxis damit, dass Lehrende selten Kompetenzen für die adäquate Beratungsarbeit besitzen, da diese in der Ausbildung nicht vorkommt und Fortbildungen meist zu teuer und zeitaufwändig sind und daher wenig genutzt werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Die hohen Anforderungen bei gleichzeitiger beruflicher Unsicherheit in finanzieller Hinsicht beschreiben Gieseke/Käpplinger (2001, S. 250) als „Dilemma“. Fortbildungskosten können oftmals von den Lehrenden nicht aufgebracht werden. Zur Entwicklung von Kompetenzen und eines veränderten Professionsverständnisses ist Fortbildung jedoch unumgänglich (vgl. Gieseke/Käpplinger 2001, S. 260 f.). Die Ausweitung der Aufgaben und Kompetenzen bedeutet gleichzeitig einen Einstellungswechsel gegenüber der Fachkompetenz als zentraler Kompetenz und der alleinigen Verantwortung über den Lehr-Lernprozess (vgl. Klein 1999, S. 6). Der Lehrende muss lernen sich zurückzunehmen und die Kontrolle über den Lernprozess den Lernenden überlassen können. Es wird deutlich, dass der Rollenwechsel einen Wandel von Einstellungs- und Verhaltensweisen erfordert, die eng mit dem individuellen professionellen Selbstverständnis zusammenhängen. Ein solcher Rollenwandel vollzieht sich nicht automatisch mit der Generierung neuer Rollenbezeichnungen, sondern erfordert eine Unterstützung in Form von Fortbildung und Qualifizierung hinsichtlich neuer Lehr-Lernkulturen (vgl. Klein/Reutter 2000).

Im Rahmen des Projekts VeSuF wurde eine solche Qualifizierung von Lehrkräften für die Arbeit mit neuen Lehr-Lernorganisationen aufgegriffen. Die Frage ist, ob sich im Rahmen der Qualifizierungsphase des Projekts VeSuF am Rollenverständnis bzw. am Rollenbewusstsein der teilnehmenden Lehrkräfte etwas verändert hat. Diese Frage wird im Folgenden näher betrachtet.

3. Das Professionsverständnis der VeSuF-Lehrkräfte

Im Januar 2002 befand sich das Projekt bereits in der Durchführungs- bzw. Erprobungsphase, d. h., dass die Lehrenden die Qualifizierungsphase beendet hatten und einige von ihnen bereits begonnen hatten, die „VeSuF“-Modellkurse an ihren Institutionen durchzuführen. Sieben Lehrerinnen aus dem Projekt VeSuF nahmen teil. Zu diesem Zeitpunkt wurden Lehrende im Rahmen einer Gruppendiskussion zu ihren Erfahrungen befragt. Die Auswertung erfolgte nach Prinzipien der *Qualitativen Inhaltsanaly*se nach Mayring (2000) und mit Hilfe der Erstellung eines Strukturbilds (Caspari 1997).

Die Auswertung kommt insgesamt zu dem Ergebnis, dass sich das Professionsverständnis der Lehrerinnen während der Qualifizierungsphase im Projekt VeSuF tendenziell verändert hat und ein verändertes Rollenbewusstsein angestoßen wurde. Es lässt sich ein Schwerpunkt im Selbstverständnis als Begleiterinnen und Beraterinnen der Lernenden im Lernprozess feststellen, obwohl sich keine einheitliche Rollenbezeichnung herauskristallisiert hat, welche die Lehrerinnen für sich gebrauchen. Die Bezeichnung „Lernberaterin“ wurde von den

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Lehrerinnen in der Diskussion selbst genannt. Der Begriff Lernbegleiterin trifft insofern zu, als die Lehrerinnen sich in der Funktion sehen, die Lernenden in ihrer Eigenständigkeit zu fördern und sich als gleichberechtigt neben den Lernenden im Lehr-Lernprozess sehen. Dies betrifft insbesondere auch die Arbeit mit den neuen Technologien.

3.1 Verschiedene Ebenen des Rollenverständnisses

„So wie wir hier im Projekt angefangen haben, diese Ausbildung für uns als Lehrer, genauso musste ich das jetzt erst mal an die Teilnehmer bringen: Was ist autonomes Lernen? Was wird von euch erwartet? Was ist eure Rolle und meine? Was ändert sich hier?" (Lehrerin in Gruppendiskussion).

Die Lehrerinnen befinden sich auf unterschiedlichen Ebenen im Selbstverarbeitungsprozess hinsichtlich ihres neuen Rollenverständnisses. Es lassen sich unterschiedliche Typen identifizieren:

- Lehrerinnen, die von sich berichten, dass sich ihr Verständnis geändert bzw. weiterentwickelt hat und für die dieses Verständnis der eigenen Rolle im Lernverbund handlungsweisend zu sein scheint.
- Lehrerinnen, die ein Bewusstsein für eine veränderte Rolle im Lernverbund gewonnen haben und die eine große Veränderungsbereitschaft zeigen, aber noch handlungsunsicher sind.
- Lehrerinnen, die das Rollenverständnis nicht als neu bezeichnen, die jedoch ein verändertes Bewusstsein für den Einsatz von Methoden und Übungen entwickelt haben.

Das Selbstverständnis in Richtung Lernberaterinnen und Lernbegleiterinnen bestätigt sich in den Schilderungen der Lehrerinnen über ihr Handeln im Unterricht und wird bei der Unterrichtsvorbereitung und der Erstellung von Lehr-Lernmaterialien deutlich.

3.2 Neue Technologien und Rollenverständnis

„Genauso wie im Flugzeug, wenn jemand erkrankt ist und man fragt, ob ein Arzt da ist, so fragt man bei den Teilnehmern, ob jemand dabei ist, der sich auskennt. Und dann versucht man locker zu bleiben, das nicht zu problematisieren, sondern als interessanten Punkt zu betrachten" (Lehrerin in Gruppendiskussion).
„Das ist an sich öfters der Fall, dass man diese technischen Probleme hat. Und dann sag ich ganz offen: „Also Portugiesisch kann ich, kann ich auch reden, aber vielleicht weiß jemand besser über diese technischen Probleme Bescheid und kann mir helfen. Es ist immer einer da, der besser, der technisch begabter ist als ich" (Lehrerin in Gruppendiskussion).

Die neuen Technologien, die im Lernverbund eine große Rolle spielen, beeinflussen das Selbstverständnis, die Aufgaben und die erforderlichen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Kompetenzen der Lehrerinnen entscheidend. Die Lehrkräfte sehen sich selbst als Lernende in der Lehr-Lernorganisation, da sie selbst die im Rahmen des Einsatzes der Neuen Medien erforderlichen Kompetenzen noch nicht vollständig besitzen. Das eigentliche Fachwissen, in diesem Falle das Wissen über die Sprache, gerät augenscheinlich in den Hintergrund. In der neuen Lehr-Lernorganisation scheinen die Lehrkräfte sich primär damit auseinander zu setzen, wie die Neuen Medien didaktisch in den Lernverbund integriert werden können, damit die Lernenden zu Eigenaktivität und Selbstständigkeit angeregt werden. Aber es werden dadurch auch neue Potenziale entdeckt, wie die Zielsprache für die Lernenden zugänglich gemacht werden kann. Damit entstehen technische und auch didaktische Schwierigkeiten, die vorher in dieser Form nicht existierten und zu Handlungsschwierigkeiten führen. Das professionelle Handeln muss sich als Konsequenz daraus verändern bzw. Lösungsmöglichkeiten müssen gefunden werden. Vorherrschend scheinen folgende technische Aspekte zu sein:

- Die Organisation technisch angemessener Unterrichtsräume,
- die technische Ausstattung der Institutionen und der Lernenden zu Hause,
- Schwierigkeiten im Umgang mit Autorenprogrammen,
- Schwierigkeiten im Umgang mit den Neuen Medien, der bei den Lehrkräften und Lernenden eine gewisse Medienkompetenz voraussetzt.

> „Was unsere Funktion als Lehrer angeht, müssen wir natürlich auch Hemmungen abbauen, bei uns selbst und auch bei den Teilnehmern, die auch Angst haben vor den neuen Technologien" (Lehrerin in Gruppendiskussion).

Die größte Veränderung, welche die Lehrerinnen explizit in ihrem Handeln beschreiben, ist die Unterrichtsvorbereitung. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Lehr-Lernmaterialien als auch in Bezug auf die Organisation der Räumlichkeiten. Die Lehrerinnen werden verstärkt zu Materialentwicklerinnen und Autorinnen von Selbstlernmaterialien. Technische Probleme, aber auch die Bereitschaft der Lernenden können die Unterrichtsplanung stark beeinflussen. Dies bedeutet für die Lehrerinnen: Sie müssen fähig und bereit dazu sein, Kontrolle abzugeben und eine gewisse Risikobereitschaft für neue Situationen zu zeigen. Der Einsatz von Neuen Medien und Übungen, welche die Lernenden zu mehr Selbststeuerung anhalten, muss erprobt werden. Seitens der Lehrerinnen ist daher ein reflexives und flexibles Handeln erforderlich. Neue Komponenten im Lernverbund müssen kontinuierlich reflektiert werden. Bei Handlungsschwierigkeiten sind flexible Lösungsprozesse erforderlich. Ein flexibles Methodenbewusstsein sowie didaktisches Konzeptionsbewusstsein seitens der Lehrerinnen entwickelt sich. Diese Fähigkeiten sind ein wesentlicher Bestandteil für die Arbeit in den neuen Lehr-Lernorganisationen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

3.3 Lernberatung

„Ich denke, Lernstrategien zu vermitteln und Lernberatung hat man irgendwie schon ab und zu gemacht. Es wurde nur nicht so genannt und wir haben das nicht so bewusst gemacht ...“ (Lehrerin in Gruppendiskssion).

Lernberatung wird zwar nicht als neue Aufgabe gesehen, jedoch erfolgt deren Einsatz nach subjektiver Einschätzung der Lehrerinnen bewusster und spezifischer als vorher. Lernberatung in neuen Lehr-Lernorganisationen wurde implizit in der Qualifizierungsphase des VeSuF-Projekts behandelt. Die Lehrkräfte, die an der Gruppendiskussion teilnahmen, definieren Lernberatung als „Tipps zum Lernen“. Diese können im Unterricht im direkten Kontakt zu den Lernenden oder, in den Selbstlernphasen, per E-Mail gegeben werden. Die Lernenden sollen angeregt werden, selbstgesteuert zu lernen und den eigenen Lernprozess zu reflektieren.

3.4 Den Rollenwandel beeinflussende Faktoren

Zweifelsohne stellt eine Veränderung im Selbstverständnis und die Durchführung einer veränderten Unterrichtspraxis hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Die erhöhten Anforderungen liegen vor allem im zeitlichen Mehraufwand der Unterrichtsvorbereitung und im Erwerb der Kompetenzen im Umgang mit den Neuen Medien in den Unterricht. Der begonnene Rollenwandel ist ein langwieriger Prozess, der von personenspezifischen sowie situationsspezifischen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Duxa 2001). Solche Faktoren können förderlich oder hinderlich für Weiterentwicklungsprozesse der Professionalität der Lehrenden sein (vgl. Abb. 2).

Aus der Gruppendiskussion lassen sich einige hinderliche und förderliche Aspekte herauskristallisieren. Die Lehrerinnen nennen in der Diskussion folgende Faktoren, die in einer Wechselwirkung die professionelle Entwicklung beeinflussen:

Förderliche Faktoren

- Ein *positives Feedback* der Lernenden gibt den Lehrerinnen moralische Unterstützung und motiviert sie, sich in ihrer Professionalität weiterzuentwickeln.
- Die professionelle Entwicklung entfaltet sich in einem Spannungsverhältnis zwischen dem professionellen Selbstverständnis und institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Duxa 2001, S. 60 f.). Die *Anerkennung durch die Institution,* insbesondere durch die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter/innen in den Volkshochschulen bzw. durch die Geschäftsführenden von Sprachenzentren an Universi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Abbildung 2: Das professionelle Selbst

Quelle: Duxa 2001, S. 66

täten, kann als bedeutender Faktor identifiziert werden, der die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte positiv unterstützt.

- Hohe *intrinsische Motivation* speziell bei dieser Gruppe von Lehrerinnen.
- Insbesondere im Hinblick auf neue Anforderungen, die teilweise auch als Überforderungen wahrgenommen werden, ist der *Austausch und die Unterstützung unter Kolleg/inn/en* substanziell. Insbesondere die Frage, wie theoretischer Input in die Praxis umgesetzt werden kann, ist von großer Bedeutung. Die reflexive Auseinandersetzung mit neuen Handlungserfahrungen neben einer intensiven theoretischen Beschäftigung mit neuen Themen ist sowohl individuell als auch in der Gruppe unabdingbar für den eigenen Entwicklungsprozess.
- *Adäquate Fortbildungsangebote* und Fragen der *Qualität und Qualitätssicherung* im Unterricht sind den Lehrerinnen sehr wichtig.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Hinderliche Faktoren:

- Die *unzureichende Förderung* der Lehrkräfte *durch die Institution* und die mangelnde Anerkennung von qualifizierten Lehrkräften ist wohl der entscheidenste Faktor.
- Lehrkräfte, die in ihrer persönlichen und professionellen Entwicklung bereits Fortschritte gemacht haben, stoßen häufig auf *institutionsspezifische Hindernisse*, die den Verlauf des Kurses erheblich beeinflussen und den organisatorischen Aufwand erhöhen.
- Starre, noch an den alten Kursmodi orientierte *Honorierungssysteme*, die der Vielfalt des Berufs keineswegs entsprechen, wirken zunehmend demotivierend auf die Lehrenden.

3.5 Motivation

„Also, was die G. bekommt, das ist nicht viel, aber es hilft uns. Es ist eine Anerkennung von der Institution, dass unsere Arbeit doch was wert ist. Wir machen vielleicht in erster Linie was für uns, aber die Institution profitiert auch davon. Das sind diese kleinen Sachen, die uns moralisch unterstützen. Und das brauchen wir mehr vielleicht als finanzielle Unterstützung" (Lehrerin in Gruppendiskussion).

Die subjektive Bedeutung von moralischer Unterstützung sowohl seitens der Lernenden als auch seitens der Institution zeigt, dass anscheinend allein die intrinsische Motivation der Lehrerinnen nicht ausreicht, um in der neuen Lehr-Lernorganisation unter den ansonsten unbefriedigenden Rahmenbedingungen engagiert zu arbeiten. Neben einer grundlegenden Motivation für Neues sind äußere Anstöße eine wichtige Unterstützung der Lehrerinnen bei der Bewältigung der erhöhten Anforderungen und der Weiterentwicklung des professionellen Selbst. Trotzdem ist die innere Motivation nicht zu unterschätzen, sie steht u. E. im Mittelpunkt des Selbstverständnisses dieser Gruppe von Lehrerinnen. Dies hängt jedoch auch mit gesellschaftlichen und bildungspolitischen Aspekten zusammen. Die Sprachen, die die Lehrkräfte unterrichten, werden kaum gefördert. Es gibt weniger Lernende als bei den „großen" Sprachen, der Marktwert der Sprachen ist daher gering. Fortbildungsangebote und adäquate Lehr- und Lernmaterialien existieren für die Lehrkräfte „kleiner" Sprachen nur in geringem Maße. Diese Rahmenbedingungen machen ein sehr hohes Eigenengagement der Lehrkräfte erforderlich.

4. Schlussbemerkung und Ausblick

Weiterentwicklungen im professionellen Selbstverständnis erfolgen immer in Auseinandersetzung mit eigenen persönlichen Komponenten (Wissen, Können, Vorerfahrung, lernbiografischen Aspekten etc.) und situationsspezifi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

schen Faktoren. Ein langjährig erworbenes Handlungswissen und herausgebildetes Professionsverständnis erfordern ein hohes Maß an Reflexionsbereitschaft in der neuen Lehr-Lernorganisation, um überhaupt Veränderungen möglich zu machen. Dazu benötigen die Lehrenden Unterstützung: zum einen durch Fortbildungsangebote, zum anderen durch moralische Unterstützung und Veränderung starrer institutioneller Strukturen.

Mit dem Projekt „VeSuF“ ist ein erster Schritt hin zur Realisierung von selbstgesteuertem Lernen im Fremdsprachenbereich gemacht worden, den es mit Blick auf eine weiterführende Qualifizierung der Lehrkräfte fortzusetzen gilt. Bereits angestoßene Lernprozesse sowie Veränderungsprozesse in den Bewusstseinstrukturen bzgl. der Rolle der beteiligten Lehrerinnen wären zu vertiefen. Außerdem könnten aufgebaute Support-Strukturen, wie bspw. das initiierte Netzwerk, sowohl zwischen den Lehrerinnen als auch zwischen den kooperierenden Institutionen weiter ausgebaut werden. Wünschenswert wäre auch die Beteiligung anderer Sprachen. Je mehr Sprachen einbezogen sind, desto größer sind die Chancen, die erlebte Veränderung in größerem Umfang innerhalb der Institution zu ermöglichen.

Literatur

Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn

BMBF (Hrsg.) (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn

Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen

Caspari, D. (1997): Untersuchung zum Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/innen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 1, S. 95-100

Dietrich, S. (2000): Beratung im Kontext selbstgesteuerten Lernens. In: REPORT. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 100-113

Dietrich, S. (2001): Der Lehrende als Lernberater. Neue Aufgaben für die Vermittlung. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 123-135

Dubs, W. (1993): Selbständiges (eigenständiges oder selbstbegleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, S. 113-117

Duxa, S. (2001): Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden. Regensburg

Emminger, E./Gieseke, W./Nuissl, E. (2001): Professionalität in der Weiterbildung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn, S. 190-207

Forneck, H. J. (2001a): Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens. Umrisse einer Didaktik. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 239-247

Forneck, H. J. (2001b): Selbstorganisiertes Lernen. Ein Sachzwang und seine Folgen für die außerschulische Bildung. In: Praxis Politische Bildung, H. 3, S. 180-188

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Forneck, H. J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 242-261

Forneck, H. J./Robak, S./Wrana, D. (2001): Neues Lernen und Professionalisierung. www.erziehung.uni-giessen.de/eb/ (26.02.2003)

Gieseke, W./Käpplinger, B. (2001): Lehren braucht Support. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Frankfurt/M., S. 233-270

Heuer, U. (2001a): Einleitung. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Frankfurt/M., S. 8-10

Heuer, U. (2001b): Lehren und Lernen im Wandel. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Frankfurt/M., S. 13-35

Hof, C. (2001): Werden pädagogische Profis überflüssig? In: GdWZ, H. 5, S. 218-221

Hufschmid, E. (2001): Lernkultur im Wandel. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 74-86

Klein, R. (1998): Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an Lehrende. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Hohengehren, S. 115-130

Klein, R. (1999): Vom Lehrenden zum Lernbegleiter – Erfahrungen aus der Bildungsarbeit mit Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen. www.die-frankfurt.de/esprid/documente/doc-2000/klein00_02.htm (26.02.2003)

Klein, R./Reutter, G. (1998): Einführung. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Hohengehren, S. 13-15

Klein, R./Reutter, G. (2000): Vom Wissensvermittler zum Lernberater: Neue Anforderungen für das pädagogische Personal in der beruflichen Weiterbildung. Berlin

Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Aufl. Weinheim

Nuissl, E. (1997): Weiterbildungsinstitutionen und selbstgesteuertes Lernen. In: Dohmen, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn, S. 75-83

Rautenstrauch, C. (2001): Tele-Tutor/in: Zur Qualifizierung einer neu entstehenden Profession. In: Limpact, H. 1, S. 23-25

Stadelhofer, C. (1999): Selbstgesteuertes Lernen und neue Kommunikationstechnologien. In: BMBF (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn. S. 147-194

Stang, R. (1998): Ein Begriffspaar mit Zukunft? Multimedia und Erwachsenenbildung. In: Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 1. Analysen und Lernorte. Frankfurt/M., S. 14-19

Weber, K. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: GdWZ, H. 4, S. 178-182

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf

Autorinnen und Autoren

Juliane Götz, Diplom-Pädagogin, von August 2000 bis Dezember 2002 als studentische Hilfskraft Mitarbeit im Projekt VeSuF am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. E-Mail: julianeselber@web.de

Gerhard von der Handt, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Professionelles Handeln" am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn. E-Mail: von-der-handt@die-bonn.de

Dr. Karin Kleppin, Professorin für Didaktik/Methodik der Fremdsprachenvermittlung am Herder-Institut der Universität Leipzig. E-Mail: kleppin@rz.uni-leipzig.de

Christina Lang, Diplom-Sprachenlehrerin (Romanistik, Anglistik, Fremdsprachendidaktik, Zusatzstudium DaF), langjährige Lehrtätigkeit an der Justus-Liebig-Universiät Giessen, von Juli 2000 bis Dezember 2002 Koordinatorin des Projekts VeSuF am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.
E-Mail: ChristinaLang_Bildung@web.de

Dr. Michael Langner, Direktor der (Fremdsprachen-)Mediathek am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/Schweiz.
E-Mail: michael.langner@unifr.ch

Maria do Carmo Massoni, Lehrerin für Portugiesisch an der Universität Stuttgart, an der Volkshochschule in Stuttgart und an der Fachhochschule für Technik in Esslingen. E-Mail: massoni@fht-esslingen.de

Dr. Svenja Möller, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. E-Mail: moeller.svenja@erzwiss.uni-hamburg.de

Katja Nandorf, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für England- und Amerikastudien der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. E-Mail: K.Nandorf@em.uni-frankfurt.de

Ute Rampillon, Regierungsschuldirektorin a. D., Lehrerfortbildnerin, Mitherausgeberin der Zeitschrift „Unterricht Englisch". E-Mail: guyute@vianwe.com

Isabella Winkler, Kursleiterin für Deutsch als Fremdsprache am Carl Duisberg Centrum in Dortmund. E-Mail: IsabellaWinkler@aol.com

Beate Zeidler, wissenschaftliche Referentin bei der WBT Weiterbildungs-Testsysteme GmbH in Frankfurt am Main. E-Mail: B.Zeidler@WBTests.de

Online: http://www.die-bonn.de/doks/lang0401.pdf