



BLK-Projekt
„Sprachnetzwerke in Grenträumen“

Abschlussbericht

„Sprachnetzwerke in Grenträumen“ ist ein Projekt der Volkshochschule des Stadtverbandes Saarbrücken in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes und dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms zum Lebenslangen Lernen, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und durch die Europäische Union (Europäischer Sozialfonds). Programmkoordination: Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz; Programmträger: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Förderkennzeichen: A 6682SL01, Förderzeitraum: 1. Januar 2001 – 31. Dezember 2004.

0. Inhalt

1. Kurzdarstellung des Projekts (Projektziele)

2. Das Projekt im LLL-Programmkontext

2. 1. Notwendigkeit und Bedeutung interkulturellen Sprachenlernens im Kontext des lebenslangen Lernens, insbesondere bildungsbenachteiligter Schichten
2. 2. Innovation und ‚Neue Medien‘
2. 3. Netzwerke
- 2.4. Eigenverantwortung und Selbststeuerung des Lernens

3. Projektdurchführung

- 3.1. Anfangsphase; State-of-the-Art
- 3.2. Eine plattformgestützte Lösung: Chancen und Probleme
- 3.3. Beginn der inhaltlichen Projektarbeit
- 3.4. Ein exemplarischer Prozessverlauf
- 3.5. Exemplarische Produkte
- 3.6. Vernetzungen
- 3.7. Schlussphase

4. Bewertungen

- 4.1. Vorbemerkung
- 4.2. Bewertungen auf der Mikroebene
 - 4.2.1. Mediengestütztes Lernen: Individuelle Einschränkungen
 - 4.2.2. Mediengestütztes Lernen: Individuelle Chancen
- 4.3. Bewertungen auf der Mesoebene
 - 4.3.1. Mediengestütztes Lernen: Das Problem der Gruppengröße
 - 4.3.2. Mediengestütztes Lernen in kleinen Gruppen: Der Aspekt der Motivation
 - 4.3.3. Mediengestütztes Lernen in kleinen Gruppen: Erfolge bezüglich der Sprachkompetenz
- 4.4. Bewertungen auf der Makroebene
 - 4.4.1. Inhalte: Die Medien verändern die Sprache und das Sprachenlernen
 - 4.4.2. Die Notwendigkeit transnationaler Vernetzungen und bildungsbereichsübergreifender Fortbildungsmaßnahmen

5. Transfer

6. Ausblick

7. Zusammenfassung

1. Kurzdarstellung des Projekts (Projektziele)

Ziel des Projekts war es, bildungsbenachteiligte Jugendliche im Grenzraum Saarland – Lothringen an die jeweilige Nachbarsprache zu führen. Dazu sollten neue Sprachnetzwerke gebildet werden, um anlassgerechte, innovative Lernsituationen schaffen zu können. Grundsätzlich sollten diese innovativen Lernsituationen medial, aber auch unter Einbeziehung realer Begegnungen gestaltet werden. Dies wurde als Voraussetzung dafür gesehen, die Stärkung des einzelnen Lerners zu forcieren und damit die Kompetenz zu fördern, sich auf lebenslange Lernprozesse einlassen zu können.

2. Das Projekt im LLL-Programmkontext

2. 1. Notwendigkeit und Bedeutung interkulturellen Sprachenlernens im Kontext des lebenslangen Lernens, insbesondere bildungsbenachteiligter Schichten

Dass auch bildungsbenachteiligte Jugendliche wie Erwachsene die Nachbarsprache lernen sollten, ergibt sich einerseits aus ‚Wissens-‘ bzw. ‚Bildungsüberlegungen‘. Zudem liegt ein wichtiger Aspekt in der ökonomischen und politischen Situation der Region.

Das Saarland ist das Bundesland mit den prozentual längsten Außengrenzen; sie alle beziehen sich auf den frankophonen Sprachraum (Frankreich, Luxembourg). Im Saarland (aber übrigens auch im benachbarten Lothringen) besteht jedoch zunehmend die Tendenz, die Nachbarschaftssprachen zugunsten des Englischen zu verdrängen. Einerseits belegt dies ein Bedürfnis nach zumindest rudimentären Kenntnissen dieser *lingua franca*, das auch nicht ignoriert werden sollte. Natürlich gibt es dieses Bedürfnis auch bei bildungsschwächeren Jugendlichen, die sich über das Englische einen verbesserten Zugang zu den Kommunikationsmedien (und nicht zuletzt auch zu den Unterhaltungsmedien) erhoffen. Gerade für bildungsbenachteiligte Jugendliche ist auch das Argument wichtig, dass die Nachbarsprachen Deutsch und Französisch schwerer zu erlernen seien als das Englische.

Andererseits ignoriert diese Entwicklung die daraus entstehenden, teilweise fatalen Folgen. So sei auf negative Konsequenzen bis hin zu politisch-gesellschaftlichen Problemen hingewiesen. (Insbesondere wäre es problematisch, wenn knapp sechzig Jahre nach Kriegsende wieder eine ‚Sprachlosigkeit‘ einsetzen würde, die auch interkulturelle Missverständnisse und Dissonanzen evozieren kann). Demnach ist es bereits für den Alltag und die Einkaufs- und Konsumgewohnheiten sinnvoll und notwendig, zu einer gemeinsamen Kommunikation zu kommen.

Umgekehrt mag das Englische sogar eher noch für weniger bildungsbenachteiligte Schichten die aus kulturellen wie ökonomischen Gründen wichtigere Sprache sein. Die im Sinne der Globalisierung geforderte Mobilität kann es bei ihnen sogar erzwingen, sich primär auf das Englische einzustellen. Für solche Schichten gelten die hier beschriebenen Überlegungen jedoch weniger, denn sie haben einen leichteren Zugang zum „Lebenslangen Lernen“ und sind im übrigen ja in der Regel auch bereits in der Schule mehrsprachig erzogen worden (bzw. haben zumindest Grundkenntnisse in einer weiteren Sprache neben dem Englischen, und im Saarland eben zumeist im Französischen).

Für bildungsbenachteiligte Schichten, die zugleich weniger mobil sind, müssen aber andere Überlegungen gelten. Diejenigen, die in der Region leben, im Nachbarland einkaufen oder auf Tagesbesucher aus dem Nachbarland treffen, sollten zumindest eine Basis haben, um mit den Nachbarn zu kommunizieren. Zudem sprechen, wie erwähnt, regionale bzw. ökonomische

Überlegungen dafür, gerade solche Schichten für das Französische zu sensibilisieren. So ist sicher das Argument von Belang, dass auf dem regionalen Arbeitsmarkt inzwischen ein bei Jugendlichen nur noch schlecht zu deckender Bedarf an bilingualen Arbeitskräften besteht. Auch Selbstständige haben ökonomische Vorteile, wenn sie die Nachbarsprache beherrschen; Handwerker (Schreiner, Elektriker...), die an der Grenze leben, haben nur einen 180 Grad-Radius, um Dienstleistungen anbieten zu können, wenn sie nicht die Nachbarsprache zumindest so weit beherrschen, um von potentiellen Kunden in der gesamten Region verstanden werden. Ein weiteres Beispiel sind Einzelhändler oder Verkäufer in Kaufhäusern an der Grenze, die einen auch ökonomischen Vorteil davon haben, wenn sie potentiellen Kunden ihre Produkte sprachlich korrekt darstellen können. Schließlich wird auch umgekehrt der Arbeitsmarkt in Lothringen immer wichtiger, selbst für bildungsbenachteiligte Schichten; als Beispiel sei das *Smart*-Werk direkt hinter der Grenze erwähnt, in dem natürlich nicht nur ein Management vorhanden sein muss, sondern auch und vor allem Arbeiter. Daher können Grundkenntnisse der Nachbarsprache (und nicht des Englischen) ein unter Umständen entscheidender beruflicher Vorteil auch und gerade für Schüler aus traditionell bildungsbenachteiligten Schichten sein. Da aber insbesondere lern- und bildungsbenachteiligte Jugendliche nach vorliegender Erfahrung auf den regionalen Arbeitsmarkt in besonderem Maß angewiesen sind, müssen sie auch aus dringlichen sozialen und ökonomischen Gründen an die Nachbarsprache geführt werden.

Ein weiteres gesellschaftspolitisches Argument, das heute von grundsätzlicher Bedeutung ist, bezieht sich auf das zusammenwachsende Europa, in dem nicht nur die Muttersprache und das Englische, sondern auch die Nachbarsprache (und gegebenenfalls eine weitere Fremdsprache) zumindest verstanden werden sollten. Dies erst schafft die Voraussetzung dafür, dass interkulturelles Verständnis entstehen kann – und dies wiederum ist angesichts der politischen und wirtschaftlichen Verzahnung Europas von entscheidender Bedeutung.

Die Erfahrungen des Projekts „Sprachnetzwerke in Grenzübereichen“ aus dem Saarland, das zunächst und direkt regional politischen und politischen Gegebenheiten verpflichtet ist, kann deshalb Erfahrungen und Erkenntnisse in andere Regionen einbringen, wo zumindest diese grundsätzlichen Überlegungen ebenfalls Gültigkeit haben.

In jedem Fall setzt die Bildungspolitik aus all diesen Gründen inzwischen wieder verstärkt auf eine erweiterte und verbesserte Sprachkompetenz. Regional kann dies am Beispiel der beiden Länder Frankreich und Deutschland beobachtet werden, wie auch verschiedene Neugründungen (wie etwa diejenige der Deutsch-Französische Hochschule in Saarbrücken) belegen.

Interkulturelles Sprachenlernen ist also ein zunehmend bedeutsames Thema, das im Bereich des lebenslangen Lernens auch und gerade bei bildungsbenachteiligten Schichten eine heutzutage

entscheidende Rolle spielt. Das saarländische Projekt hat versucht, dieser Bedeutung im Prozess des „Lebenslangen Lernens“ gerecht zu werden

2. 2. Innovation und ‚Neue Medien‘

Ein wichtiges Ziel des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ ist es, innovative Projekte zu fördern, um neue, möglicherweise effizientere Lernformen zu erproben. Es ist eindeutig, dass die ‚Neuen Medien‘ Lernprozesse (zunächst in ihrem Kontext) verändert haben; dies hat über das Lernen mit und durch Medien hinaus Ausstrahlungseffekte auch auf weitere Bereiche unseres Bildungssystems. So werden mit und durch ‚Neue Medien‘ Formen des selbstgesteuerten, autonomen Lernens möglich, die über die Schranken traditioneller Bildungssysteme hinausweisen. Umgekehrt haben gerade die technischen und ökonomischen Entwicklungen durch die und mit den ‚Neuen Medien‘ Innovationsschübe und Globalisierungseffekte zur Folge, die „Lebenslanges Lernen“ mehr denn je erfordern, geradezu erzwingen.

Das Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ ist unserer Überzeugung zufolge diesem Schwerpunkt des Programms einerseits inhaltlich gerecht geworden, indem es sich auf das Sprachenlernen und das interkulturelle Lernen (als zwangsläufige Notwendigkeit im Zuge der Globalisierung) bezogen hat. Zudem hat das Projekt versucht, den neuen Anforderungen auch formal gerecht zu werden, indem der Einsatz ‚Neuer Medien‘ im beschriebenen Kontext erprobt worden ist. Das Projekt sieht sich in einem inhaltlich-formalen Schnittpunkt, der auf entscheidende Fragestellungen, die durch die aktuellen Umwälzungen entstanden sind, eingeht.

Ziel des Projekts war es, die besonderen Chancen zu nutzen, die die Arbeit mit neuen, computergestützten Medien für die moderne Lerngesellschaft darstellt. Es wurde versucht, (zumindest) den anfänglichen Zugang und die Motivation bildungsbenachteiligter Jugendlicher durch ‚Neue Medien‘ zu erleichtern.

Dies erschien uns aus verschiedenen Gründen naheliegend zu sein. So ist das Image ‚Neuer Medien‘ als zeitgemäße Form des Lernens und Arbeitens noch immer weitgehend positiv; insbesondere bildungsbenachteiligte Jugendliche dürften sich aufgewertet fühlen, wenn sie mit solchen Medien arbeiten können. Des weiteren ist es möglich, Lerninhalte mit ‚Neuen Medien‘ adäquater und zielgruppenorientierter zu erstellen, als dies mit ‚alten Medien‘ oder mit traditionellen Lernformen machbar war und ist. Auf diese Art und Weise können Lernanlässe geschaffen werden, die den betroffenen Jugendlichen neue, nicht direkt schulbezogene Lernwege eröffnen.

Aus diesem Grund sollten Inhalte für neue computergestützte Medien erstellt werden. Im Sinne der mit den und durch die ‚Neuen Medien‘ immer stärker verbreiteten Formen des selbstgesteuerten, autonomen Lernens wurde erprobt, das Sprachenlernen leichter, zwangfreier und selbstbewusster

erfolgen zu lassen, indem versucht wurde, es in die Lebenswelt der Lernenden einzubinden und den Lernern die Sinnhaftigkeit oder das Interessante der Inhalte sofort und im Alltag deutlich werden zu lassen.

Die Sprachprojekte sollten mithin, aufgrund der Arbeit mit ‚Neuen Medien‘ auch im Schulkontext, die Selbstlernfähigkeit der Zielgruppe fördern und moderne, oft auch zufällige Gelegenheiten und Umgebungen zum Sprachenlernen eröffnen.

2. 3. Netzwerke

Ein wichtiges Charakteristikum ‚Neuer Medien‘ ist, dass sie mit ihrer Hilfe nicht nur Lehrinhalte in einem neuen Kontext aufbereitet werden können (so dass sie ein *Kanal* darstellen, über den Inhalte transportiert werden, die aber oftmals genauso gut oder vielleicht gar besser in anderer Form, beispielsweise als Buch oder als Hörkassette, hätten verbreitet werden können). Das Spezifische dieser Medien liegt vielmehr darin, dass sie eine gewisse Vernetzung und somit neue, kooperative Formen des Lernens und Arbeitens ermöglichen.

Dies kann insbesondere im Bereich des Sprachenlernens zu neuen Mehrwerten führen. Hier ist die Vernetzung theoretisch von besonderem Charme, denn hier kann sie mit Muttersprachlern erfolgen. Ein solcher Kontakt hätte vielfältige positive Auswirkungen. So ist, um nur ein Beispiel zu nennen, auf diese Art und Weise eine individuelle beziehungsweise subjektive Erfolgskontrolle und -spiegelung möglich. Deshalb sollte ein Netzwerk entsprechender Einrichtungen und Organisationen aktiviert und, wo möglich, auch neu geschaffen werden. Es war uns bewusst, dass sich das Projekt damit die Vernetzung mehrerer Akteure und Kooperationspartner zum Ziel gesetzt hat, die in Alltagssituationen in der Regel weder organisatorisch, noch didaktisch-methodisch miteinander verkoppelt sind.

Die Vernetzung war bildungsbereichsübergreifend angelegt und hat sowohl deutsche und französische Schulen und Schulpartnerschaften, aber auch Universitäten und Lehrerfortbildungsinstitutionen umfasst. Dies entspricht dem Ziel des Programms, die bisherige Trennung der Bildungslandschaft in unterschiedliche, voneinander strikt unabhängigen Sektoren aufzubrechen.

Zudem hat das Projekt dies bezüglich der noch immer wirksamen alten nationalstaatlichen Grenzen zu leisten versucht.

2.4. Eigenverantwortung und Selbststeuerung des Lernens

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass insbesondere die ‚Neuen Medien‘ die Lernkulturen verändern und auch weit über ihren Einsatz ausstrahlen. Tendenziell können sie zu mehr Eigenverantwortung und Selbststeuerung des Lernens und der Lerner führen.

Vorgängerprojekte, die sich ebenfalls im Grenzbereich und auf das Sprachenlernen bezogen haben, mussten aber auch Grenzen des selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernens erfahren. Insbesondere bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen spielt das Element der Selbstdisziplin eine entscheidende Rolle – die Zielgruppe hat damit besondere Schwierigkeiten. Problematisch ist auch, dass Eigenverantwortung und Selbststeuerung ein offeneres, freieres Umfeld benötigen, als es die Schule normalerweise schaffen kann.

Das Projekt „Sprachnetzwerke in Grenträumen“ hat sich deshalb (auch) zur Aufgabe gemacht, die Rahmenbedingungen selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernens zu untersuchen. Wie müssen unsere Bildungseinrichtungen, insbesondere unsere Schulen, auf die Veränderungen der Lernkultur reagieren? Wie müssen sich Bildungsinhalte und Vermittlungsformen ändern – und wo stoßen gegebenenfalls Änderungsbestrebungen an ihre Grenzen?

3. Projektdurchführung

3.1. Anfangsphase; *Sate-of-the-Art*

Die Anfangsphase des Projekts war von allgemeinen institutionellen und organisatorischen Vorarbeiten geprägt. Dazu gehörten die Produktion eines eigenen Web-Auftritts¹, eines Flyers sowie eine Posterpräsentation, die die Ziele des Projekts schlagwortartig zusammenfasste.

Zur theoretischen Abfederung des Projekts wie auch zur Klärung der didaktisch-inhaltlichen Probleme wurde zunächst, gemeinsam mit Kooperationspartnern, ein wissenschaftlicher Kongress organisiert, der vom 8. bis 10. Oktober 2001 im Saarbrücker Schloss stattgefunden hat und der den *State-of-the-Art* der Thematik "Sprachenlernen mit Hilfe von Medien" darstellen sollte. Am Kongress nahmen Spezialisten aus ganz Europa teil, die sich jeweils mit dem Sprachenlernen mit Hilfe ‚Neuer Medien‘ befasst haben. Es handelte sich um Forscher aus Hochschulen und Bildungseinrichtungen in Portugal, Spanien, Frankreich und Deutschland, hier unter anderem vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung; zudem um Praktiker aus dem beschriebenen Bereich, die unter anderem für die britische BBC, das französische TV5 sowie den deutschen Südwestrundfunk arbeiten. Die Teilnehmer waren W. Bufe, C. Compte, J. Déniz, M. Esteve, C. Ferrão Tavares, H. Giessen, J. C. Guerri, G. von der Handt, H. Hauke, M.-P. Herrmann, A. Hervás, C. Kellner, D. Martineau, C. Palau, C. Puren, M. E. Ricardo Marques und V. Viallon.²

Im Zusammenhang des Kongresses wurde auch versucht, die bereits vorhandene Literatur zum Lernen mit ‚Neuen Medien‘ systematisch zu sichten. Dies erfolgte sowohl durch Datenbankrecherchen, als auch durch Internetrecherchen, wobei als Suchstrategie stets eine Kombination der Suchworte "teaching", "distance learning", "knowledge transfer" sowie "information transfer" und, im Sinne einer Booleschen Verknüpfung, die Suchworte "computer based", "new media", "CD-Rom", "internet", "web", "virtual" sowie "cyber" gewählt wurde. Die Wahl der englischsprachigen Schlüsselworte erfolgte, weil davon ausgegangen war, dass wissenschaftliche Artikel in anderen Sprachen, akademischer Praxis zufolge, regelmäßig ein englischsprachiges *Abstract* samt *Key Words* beigefügt haben, so dass erhofft wurde, mit dieser Suchstrategie wissenschaftliche Arbeiten aus unterschiedlichsten Kulturkreisen und in verschiedenen Sprachen auffinden zu können. Dieser Annahme zum Trotz waren fast alle auf diese Art und Weise gefundenen Artikel englischsprachig.

¹ <http://www.lpm.uni-sb.de/sig/>

² Die Dokumentation des Kongresses ist erschienen: W. Bufe, H. Giessen (2003) (Éds), *Des langues et des médias*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble 2003

Die Untersuchung³ hat gezeigt, dass die Annahmen korrekt sind, selbstgesteuertes eigenverantwortliches Lernen mit ‚Neuen Medien‘ erfordere ein großes Maß an Selbstdisziplin. In der Literatur wird empfohlen, ein entsprechendes Maß an Selbstdisziplin mit Hilfe von Techniken sozialer Einbeziehung zu erreichen.

Die meisten Studien beziehen sich allerdings nicht auf den Schulunterricht, sondern auf die Hochschule. Da die Nutzer, auf die sich diese Studien beziehen, Studierende sind, handelt es sich aber um eine gewisse Auswahl, und es muss fraglich bleiben, in wie weit die dort gewonnenen Ergebnisse für ‚Normalschüler‘ und erst recht bildungsbenachteiligte Jugendliche gelten. Allgemein lässt sich vermuten, dass dort beschriebene Probleme in verstärktem Maß für bildungsbenachteiligte Jugendliche gelten, während umgekehrt fraglich sein kann, ob (alle) positiven Effekte auch bei der in unserem Projekte avisierten Zielgruppe greifen.

Zunächst (und sehr allgemein) kann bestätigt werden, dass die Mehrzahl der Studien keine Nachteile mediengestützten Lernens erkennen können. Der Unterricht mit Hilfe ‚Neuer Medien‘ hat sich im Rahmen experimenteller Studien, also im direkten Vergleich mit traditionellem Präsenzunterricht, im Schnitt offenbar als nicht schlechter erwiesen als die herkömmlichen Unterrichtsmethoden, häufig gar als überlegen.

Noch einmal sei allerdings darauf hingewiesen, dass sich fast alle Studien auf den Hochschulbereich beziehen. Dies bedeutet, dass es sich bei den Probanden nicht um bildungsbenachteiligte Jugendliche handelt – im Gegenteil wird in der Regel bereits eine gewisse Motivation vorhanden gewesen sein, denn Studierende befassen sich ja mit Fächern, die sie sich selbst gewählt haben. Für Schulen gibt es dagegen, wie erwähnt, nur wenige Studien. Bei den wenigen, die in der Anfangsphase des Projekts auffindbar waren, war das Ergebnis problematischer. Die umfassendste Studie stammt aus Israel, wo der Staat im Jahr 1994 damit begonnen hatte, Grund- und Mittelschulen nach einem Losverfahren mit Computern auszustatten. Das hat es erlaubt, Viert- und Achtklässler aus jeweils ähnlichem sozialen Umfeld (das Umfeld konnte also als Ursache für unterschiedliche Leistungen ausgeschlossen werden) direkt zu vergleichen. Auch hier gab es positive Effekte des Computers beim Lernen; sie erforderten aber sehr viel Zeit, so dass fraglich ist, ob sich die Kosten rechtfertigen lassen – und in Mathematik schnitten die Computer-Schüler gar schlechter ab als die ‚traditionell‘ unterrichteten Schüler.⁴

Im Rahmen der Studien, die sich auf Studierende beziehen, gibt es jedoch auch (verschiedene) Arbeiten, die im statistischen Sinn signifikant positive Effekte der ‚Neuen Medien‘ nachweisen konnten. So konnten R. Agarwal und A. E. Day vom *Department of Economics* des *College of Business Administration* an der *University of Central Florida* in einem Vergleich herkömmlicher

³ ausführlich in: H. Giessen, Conditions requises pour l’emploi des « nouvelles technologies » dans l’instruction (en tenant compte particulièrement de l’enseignement des langues étrangères). In: W. Bufe, H. Giessen (Éds.), *Des langues et des médias*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003. Pp. 133 – 148.

⁴ J. Angrist, V. Lavy, New Evidence on Classroom Computers and Pupil Learning, *Economic Journal*, Vol. 112 (482), 2002, Pp. 735 – 765.

Vorlesungen im Fach Volkswirtschaftslehre (*Economics*) mit einem Online-Kurs samt offener Lernumgebung, die auch E-Mails und Mailinglisten zu Beantwortung von Fragen integriert hat, bezogen auf die Prüfungsleistung und die Abschlussnote im statistischen Sinn signifikant positiv für die Internet-Studierenden belegen ($p < .05$).⁵ D. R. Wallace und P. Mutooni vom *Computer-Aided Design Laboratory* des *Mechanical Engineering Department* am *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* haben eine ingenieurwissenschaftliche Vorlesung beziehungsweise deren multimediale Aufbereitung miteinander verglichen; das Ergebnis ist nicht signifikant im statistischen Sinn, aber es gibt doch eine gewisse Tendenz, wonach die Nutzer des computergestützten Angebots bessere Leistungen erzielt haben als die Zuhörer der Vorlesung ($p < .063$).⁶

A. J. Pitman, M. Gosper und D. C. Rich von der *Macquarie University* in Sydney haben umgekehrt die Noten von 348 Geographie-Studierenden ihrer Universität analysiert und auf das Lernverhalten der Studierenden bezogen; dabei zeigte sich, dass Studierende mit besseren Noten häufiger und regelmäßiger die computergestützt präsentierten Zusatzangebote abgerufen und genutzt hatten, als die Studierenden mit den schlechteren Noten.⁷ A. H. Schulman und R. Sims von der *Nova Southeastern University* konnten diese Vermutung ebenfalls bestätigen – sie haben beobachtet, dass die besseren Lerner lieber und häufiger mit ‚Neuen Medien‘ lernen und arbeiten, während schlechtere Lerner eher traditionelle Lernformen wählen.⁸ Und selbst die Studien, die keine statistisch signifikanten Unterschiede belegen können, weisen Indizien auf, die zu einer positiven Sicht raten. So konnten S. Wegner, K. Holloway und E. M. Garton von der *Southwest Missouri State University* feststellen⁹, dass *distant learner* ihres Experiments die Lernerfahrungen zumeist auch deutlich positiver bewerteten als die Kontrollgruppe – das Lernen hat ihnen also offenbar (zumindest) mehr Spaß gemacht. Selbst wenn sich die Lernerfolge kurzfristig dann nicht von denen der ‚Lerner im traditionellen Umfeld‘ unterscheiden, könnte beispielsweise vermutet werden, dass die Lerner, die positive Gefühle mit der Unterrichtserfahrung verbinden, *in Zukunft* engagierter und vielleicht auch erfolgreicher lernen. Solche möglicherweise langfristigen Lernerfolge konnten aber im Rahmen dieser Studien nicht gemessen werden.

Das Lernen mit ‚Neuen Medien‘ scheint also komplexer zu sein (auch: nachweisbar zu sein). Auch wenn der Einsatz des Computers ‚im Schnitt‘ nicht zu schlechteren Schulleistungen führt, kann es

⁵ R. Agarwal, A. E. Day, The Impact of the Internet on Economic Education. In: *Journal of Economic Education*. Vol. 29, 1998, Pp. 99 – 110.

⁶ D. R. Wallace, P. Mutooni, A Comparative Evaluation of World Wide Web-based and Classroom Teaching. In: *Journal of Engineering Education*. Vol. 86, 1997, Pp. 211 – 219.

⁷ A. J. Pitman, M. Gosper, D. C. Rich, Internet-Based Teaching in Geography at Macquarie University: An Analysis of Student Use. In: *Australian Journal of Educational Technology*. Vol. 15, 1999, Pp. 167 – 187.

⁸ A. H. Schulman, R. Sims, Learning in an Online Format versus an In-class Format: An Experimental Study. In: *Technological Horizons in Education – T.H.E. Journal* Vol. 26, No. 11, 1999, Pp. 59 – 65.

⁹ S. B. Wegner, K. C. Holloway, E. M. Garton, The Effects of Internet-Based Instruction On Student Learning. In: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 3, 1999, Pp. 98 – 106.

sein, dass einzelne Schüler mit den ‚Neuen Medien‘ weniger gut zurecht kommen und letztlich eben schlechter abschneiden, als sie dies im Kontext traditioneller Lehrmethoden täten. Demnach könnten die experimentellen Studien also eine Zweiteilung der Schülerschaft in diejenigen, die vom Lernen mit dem Computer profitieren, und anderen, die unter dem Rechner eher leiden, verstecken. So schildern Wallace und Mutooni in ihrer Studie, dass die Nutzer des computergestützten Angebots im Gegensatz zu den Teilnehmern der Präsenzveranstaltungen die Tendenz zeigten, so lange bei den einzelnen Themen zu verweilen, bis ein hohes Verständnis des Lernstoffs erreicht war. Sie lernten auch flexibler über den ganzen Tag verteilt als ihre ‚Konkurrenten‘. Offensichtlich benötigt das ‚Lernen mit *Neuen Medien*‘ mehr Zeit als der traditionelle Unterricht. Studierende, die diese Zeit nicht aufbringen konnten oder wollten, profitierten von ‚Neuen Medien‘ dagegen nicht, im Gegenteil.

Unterschiedliche Zeitvolumina wären demnach ein zusätzliches Kriterium, das für den Erfolg ‚Neuer Medien‘ bedeutsam sein kann. Man muss offenbar genug Zeit haben, um mit dem Computer zu lernen – offensichtlich mehr Zeit, als beim ‚klassischen Unterricht‘; wenn man aber diese Zeit aufbringt, scheint man auch einen größeren Lernerfolg zu haben. Dies bestätigen beispielsweise auch D. Scott, C. Durnell Cramton, S. Gauvin, G. Steinke und K. Patterson. Sie haben 123 *distant learners* im Rahmen eines multinationalen *E-Learning-Projekts* nach ihrer Einschätzung befragt. Erneut gaben die Probanden an, dass ihnen große Zeitvolumina und eine angemessene Zeitkoordination ausgesprochen wichtig waren.¹⁰ Ähnlich ist das Ergebnis von M. Ward und D. Newlands vom *Department of Economics* der *University of Aberdeen* im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Einsatz des *World Wide Web* im Volkswirtschaftskunde-Unterricht. Die Versuchspersonen gaben als entscheidende Vorteile an, dass sie größere Freiheiten hatten, den Zeitpunkt und das Tempo des eigenen Lernens zu bestimmen. Dies führte auch hier dazu, dass die Studierenden länger bei den Lerninhalten blieben und dass sie solange studierten, bis sie alle Informationen aufgenommen und verarbeitet hatten. Die Hauptkonsequenz von Ward und Newlands ist deshalb, erneut, dass durch Lernen mit ‚Neuen Medien‘ mehr Inhalte aufgenommen werden können, dass dazu aber auch mehr Zeit benötigt wird.¹¹ Schließlich bestätigen beispielsweise auch E. E. Usip und R. H. Bee die Bedeutung des Faktors ‚Zeit‘. Sie untersuchten, welche Merkmale die Nutzer von Online-Angeboten von den Nutzern traditioneller Vorlesungen unterschieden. Auch bei ihnen gab es als wichtigstes Ergebnis, dass die Nutzer computergestützter Angebote zunächst offenbar im Schnitt nicht schlechter oder sogar besser waren als ihre ‚Konkurrenten‘. Ganz entscheidend war aber auch hier, dass sie mehr Zeit benötigten, um den Inhalt dann aber in der Regel auch intensiver aufzunehmen, beispielsweise Tests und Leistungsüberprüfungen durchzuarbeiten. Es war aber auch Zeit, die für die Erlernung der Bedienung, für das Verständnis von *Hard-* und *Software* benötigt wurde. Erfolgreich war letztlich nur der

¹⁰ D. Scott, C. Durnell Cramton, S. Gauvin, G. Steinke, K. Patterson, Internet-based Collaborative Learning. An Empirical Evaluation. *Proceedings 3rd Ausweb Conference*, Lismore, Australia, 1999.

¹¹ M. Ward, D. Newlands, Use of the Web in Undergraduate Teaching. In: *Computers and Education*, Vol. 31, 1998, Pp. 171 – 184.

Teilnehmerkreis, der sich auf dieses Zeitvolumen einließ beziehungsweise schlicht so viel Zeit auch verfügbar hatte. Andererseits erarbeiteten sich die Teilnehmer, die sich eben darauf einließen, weitere Kompetenzen, die nun etwas mit dem Medium, aber nicht mehr mit dem Lerninhalt zu tun hatten.¹² Vermutlich nehmen sich die leistungsstärkeren Studierenden einfach die benötigte Zeit beziehungsweise wissen besser und effektiver mit den ‚Neuen Medien‘ umzugehen. Umgekehrt haben viele vor allem schwächere Studierende Schwierigkeiten damit, die Zeit und vor allem die Selbstdisziplin aufzubringen, die für ein erfolgreiches Studium notwendig sind.

Es ist mithin eindeutig, dass es zu den Aufgaben der Lehrenden zählt, Maßnahmen zu ergreifen, die es den Lernenden erleichtern, Zeit und Selbstdisziplin für den Lehrstoff aufzubringen, wenn sie denn ‚Neue Medien‘ einsetzen wollen. Eine wichtige pädagogische Maßnahme ist offenbar, dies mit Hilfe einer erhöhten sozialen Einbindung zu ermöglichen. Das Ausmaß und die Art und Weise des *sozialen Kontakts* sind demnach – im Gegensatz zur landläufigen Vorstellung über die Arbeit und das Lernen mit dem Computer – bei ‚Neuen Medien‘ offenbar noch wichtiger als beim Präsenzunterricht. Dies ergab auch eine Befragung, die C. Haythornthwaite von der *Graduate School of Library and Information Science* der *University of Illinois* in Urbana-Champaign durchgeführt hat. Sie hat positive Befragungsergebnisse erzielt, weil verschiedene *Tools* gut in das Lehrangebot integriert waren, in ihrem Fall insbesondere ein *Chat-Tool*. Dies wurde von den Studierenden gar als wichtigster Punkt für die positive Bewertung genannt.¹³ Es gibt verschiedene Bestätigungen dieses Befunds, so ebenfalls von D. Scott, C. Durnell Cramton, S. Gauvin, G. Steinke und K. Patterson. Negativ kommen M. Ward und D. Newlands zum gleichen Ergebnis, wenn sie als größte Nachteile des Unterrichts mit ‚Neuen Medien‘ gegenüber traditionellen Vorlesungen den in ihrem Fall offenbar unbefriedigenden Kontakt unter Studierenden beziehungsweise zwischen Studierenden und Tutoren nennen.

Zusammenfassend hängt der Erfolg von Lernen mit ‚Neuen Medien‘ offenbar von verschiedenen Kriterien ab. Die wichtigsten scheinen die *Selbstdisziplin* sowie die zur Verfügung stehende *Zeit* zu sein. Schüler, die hier Schwierigkeiten haben, werden demnach am besten in ein soziales Korsett gebracht – der *soziale Druck* wirkt sich offenbar positiv auch auf ‚disziplinlose‘ Schüler aus.

¹² E. E. Usip, R. H. Bee, Economics: A Discriminant Analysis of Student’s Perceptions of Web-Based Learning, In: *Social Science Computer Review*, Vol. 16, 1998. Pp. 16 – 29.

¹³ C. Haythornthwaite, A Social network Study of the Growth of Community among distant Learners. In: *Information Research*, Volume 4 No. 1, July 1998

3.2. Eine plattformgestützte Lösung: Chancen und Probleme¹⁴

In einem nächsten Arbeitsschritt wurde versucht, die Erkenntnisse dieser Literatursichtung wie auch des vom Projekt organisierten Kongresses in eine dem Projekt und seiner Zielgruppe angemessenen Form umzusetzen. Um die allgemeinen Ziele, bildungsbenachteiligte Jugendliche an die Nachbarsprache zu führen, erfolgreich gestalten zu können, muss der Sprachunterricht so konzipiert werden, dass er den Jugendlichen die Option eröffnet, bei Bedarf im Berufsleben weitere Kenntnisse zu erwerben. Zum einen spielen dabei die Themen eine entscheidende Rolle. Mindestens ebenso wichtig erscheint uns aber, Treffen (sei es virtueller, sei es realer Art und Weise) zwischen Jugendlichen zu organisieren. Dabei sollten die Jugendlichen aus den beiden Sprach- beziehungsweise Kulturräumen stammen. Die Tatsache, dass allgemein Sprachkompetenz und konkret Projektergebnisse einer Gruppe gleichaltriger Jugendlicher (mithin aus der *Peergroup*) präsentiert werden sollen, sollte motivationssteigernd und selbstdisziplinierend wirken; wenn die Begegnungen mit der Produktion von Medien gekoppelt wird, erhofften wir uns noch positivere Effekte. Die Projektkonzeption entsprach demnach den Erfordernissen der Literatur.

Die inhaltlich-praktische Tätigkeit begann mit einem Treffen im saarländischen Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft. Aufgrund einer Ausschreibung des Ministeriums hatte eine Reihe saarländischer Schulen ihr Interesse an der Mitwirkung am Projekt geäußert; die interessierten Schulen wurden zunächst ins Ministerium eingeladen. Diese Initiative legte einerseits die Projektarbeit auf Schulen fest. Andererseits wurde deutlich, dass die Schulpraktiker die Notwendigkeit einer Unterstützung für bildungsbenachteiligte Schüler insbesondere im Bereich des Fremdsprachenunterrichts (Französisch) bereits als brennend erleben und sich durch Neue Medien starke Impulse erhoffen.

Angesichts der großen Zahl interessierter Schulen beziehungsweise Lehrer bot es sich zunächst an, die Begegnungen mediengestützt zu organisieren. Die Projektarbeit hat deshalb mit dem Versuch begonnen, ein rechnergestütztes Lernprogramm einzusetzen, das auch Plattform-Funktion aufweisen sollte. Wir haben Kontakte mit der Fachrichtung Informatik der Universität des Saarlandes aufgenommen, um ein dort existierendes Programm einzusetzen, das für dieses Projekt sehr gut geeignet zu sein schien.

Das Programm ermöglichte es verschiedenen Lernern, synchron über das Internet miteinander zu arbeiten; also auch über Ländergrenzen hinweg. Es ist sehr motivierend, da es mit kompetitiven Elementen arbeitet. Die Lernenden müssen als Team gemeinsam versuchen, verschiedene Übungsaufgaben zu lösen. Dabei spielen verschiedene Teams gegeneinander; es geht also darum, schneller als andere Teams die Aufgaben korrekt gelöst zu haben. Konkret werden Aufgaben – etwa

¹⁴ ausführlicher: Vorträge auf der Tagung „Saar Lern Netz“, Kirkel, Bildungszentrum, 18. – 19. Dezember 2003, sowie auf der Arbeitstagung des Arbeitskreises der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS), Universität Potsdam, 25. – 28. Februar 2004

Lückentexte oder Kreuzworträtsel – bearbeitet, die der Dozent zuvor erstellt hat. Zudem ermöglicht es das Programm, dass die Lernenden im Rahmen ihrer jeweiligen Teams bei der Bearbeitung der Aufgaben über einen sogenannten *Chatroom* schriftlich in der Fremdsprache miteinander kommunizieren. Das Programm überprüft dabei mit Hilfe eines integrierten Wörterbuches, ob die Lernenden die Fremdsprache benutzen. Die Muttersprache ist nicht zugelassen und wird vom Programm sofort verschlüsselt; die eingetippten Worte erscheinen dann auf dem eigenen Bildschirm wie auch auf dem Bildschirm des Teampartners lediglich als Sternchen. Arbeitet der französische Lerner also mit dem deutschen Lerner synchron über das Internet zusammen, so muss der Franzose Aufgaben auf Deutsch, der Deutsche Aufgaben auf Französisch lösen. Damit wird jeder Lernende gezwungen, die Zielsprache einzusetzen – da es sich um einen Wettbewerb handelt, gewinnt er die Sprachpraxis spielerisch und quasi unintentional. Die Didaktisierung, also die vom Lehrenden erarbeitete Konzeption der Übungsaufgaben, sollte ebenfalls spielerisch sprachliche oder landeskundliche Kenntnisse betreffen und sie mithin kognitiv vertiefen. – Die Lernenden sollten dann in ihren Teams gemeinsam Lösungsworte herausfinden. Ein Lösungswort führt zur jeweils nächsten Aufgabe; dazu rücken die Lerner auf einem Spielfeld, das in einem eigenen *Frame* dargestellt wird und in dem sie auch die Position der anderen Teams des Wettstreits sehen können, ein Feld nach vorne (dieses Spielfeld hat annäherungsweise das Aussehen eines ‚Mensch-ärgere-Dich-nicht‘-Spielfelds).

Allerdings hat sich gezeigt, dass das Programm im Alltag nicht sinnvoll genutzt werden kann. Wir haben daher bereits in unserer ersten Projektphase schmerzlich die Grenzen des Lernens mit ‚Neuen Medien‘ erlebt. Die Schwierigkeiten haben nicht im engeren Sinn mit dem Programm zu tun; es handelt sich vielmehr um Schwierigkeiten, die erst während des Einsatzes aufgetreten sind. Sie sind teilweise technischer Art, zudem gibt es zuvor nicht erkannte, von kulturellen Faktoren abhängige organisatorische Schwierigkeiten.

Zunächst fallen natürlich technische Schwierigkeiten ins Auge. Zum einen ist das zu übermittelnde Datenaufkommen teilweise sehr groß. Dies ist die zwangsläufige Folge davon, dass Übungsaufgaben, dem Medium gemäß, multimedial angereichert und Bilder oder gar Videoclips mit authentischen Sprachbeispielen integriert wurden. Des weiteren spielt die Netzanbindung eine große Rolle. Da die beiden Teams räumlich getrennt sind, müssen alle Informationen von den einzelnen *Hosts* an den *Server* und wieder zurück geschickt werden. Während dies beispielsweise im Saarland kein Problem dargestellt hat, war die Situation in Lothringen noch anders. Hier waren Schulen teilweise noch mit einem Modem angeschlossen. Dies führte dazu, dass der Datenverkehr zwischen den Lernenden und dem *Server*, von dem die Übungsaufgaben aufgespielt werden und über den die Kommunikation mit den jeweiligen Teampartnern verläuft, sehr langsam und unbefriedigend vonstatten ging. Das Problem vergrößerte in der Anfangsphase des Spiels, da dann fast gleichzeitig Übungsaufgaben an alle Rechner geschickt werden müssen. Dass dies zu Frustrationserlebnissen geführt und die Motivationseffekte zunichte gemacht hat, liegt auf der Hand.

Vor der Nutzung des Programms muss also überprüft werden, ob die Ausstattung beider Partnereinrichtungen den Einsatz erlaubt. Die einzelnen Rechner müssen über einen angemessenen Arbeitsspeicher verfügen; zudem muss die Netzanbindung entsprechend leistungsfähig sein. In manchen Ländern oder Schulbezirken beziehungsweise französischen Rektorat ist dies oft noch immer nicht der Fall.

Interkulturelle organisatorische Schwierigkeiten waren zunächst weniger auffällig, im Alltagsbetrieb aber mindestens ebenso gravierend. Besonders deutlich waren diese Unterschiede im Schulbereich. Bei Schülern bedurfte es einer gewissen Zeit, bis die ‚Teams‘ miteinander ‚warmwurden‘, sich (im wahrsten Sinne des Wortes) aufeinander ‚eingespielt‘ und nicht zuletzt die Übungsaufgaben gelöst hatten – möglicherweise dauerte dies länger als bei erwachsenen Lernern, die in der Regel ja auf eingespielte Sozialschemata zurückgreifen können. Für das ‚Warmwerden‘ und Lösen der Aufgaben war eine Schulstunde von 45 Minuten in der Regel deutlich zu knapp. Es war jedoch im deutschen Schulsystem kaum möglich, zugunsten eines ‚Spiels‘ den Stundenplan zu verändern und beispielsweise eine Doppelstunde zu organisieren. Dazu kommt, dass die Unterrichtszeiten und Stundenrhythmen in Frankreich gänzlich anders als in Deutschland sind. Den deutschen Dreiviertelstunden stehen in Frankreich ganze Zeitstunden (beziehungsweise 55 Minuten mit kurzer Pause) gegenüber. Mithin fangen beide auch stets zu anderen Zeiten an. In der Praxis gab es also im Kontext des morgendlichen Schulalltags kaum eine Gelegenheit, das Programm gemeinsam zu erproben.

So blieben die Nachmittage. Französische Schulen sind in der Regel Ganztagschulen, so dass die Schüler die Nachmittage in ihren Schulen verbringen (mit Ausnahme des freien Mittwochs). Bemerkenswerterweise sind die Franzosen dadurch nachmittags in der Regel flexibel – wenn die Lehrenden beschließen, in Ergänzung zur Hausaufgabenbetreuung oder anstatt einer anderen Arbeitsgemeinschaft einen Teil des Nachmittags der Zusammenarbeit mit den saarländischen Partnern zu widmen, standen die französischen Schüler dem Vorhaben zur Verfügung. Die deutschen Schüler waren dagegen in der Regel Fahrschüler. Sie fuhren nach Schulende mit dem Schulbus nach Hause und konnten mitunter nachmittags aus simplen organisatorischen Gründen die Schule nicht mehr erreichen. Da es keinen obligatorischen Nachmittagsunterricht gibt, waren sie häufig auch anderweitig verplant, beispielsweise im Sportverein. Die jeweilige Strukturierung des Alltagslebens führte also dazu, dass der Nutzung des Programms beziehungsweise der Plattform erhebliche Schwierigkeiten im Wege standen.

Weitere Schwierigkeiten betrafen das unterschiedliche sprachliche Leistungsniveau der Partner, das in der Regel dann auftrat, wenn das Kriterium der Gruppenfindung etwa die gleiche Altersstufe war – ein Kriterium, das in anderen Kontexten ja durchaus sinnvoll sein kann. In der Regel haben beispielsweise junge Lothringer noch geringere Deutschkenntnisse als umgekehrt gleichaltrige Saarländer Französischkenntnisse, da Saarländer mit Französisch als erster Fremdsprache beginnen. Ein

Lösungsansatz war, Gruppen nicht entsprechend einer formalen Zugehörigkeit (etwa zu einer Alterskohorte) zu finden, sondern entsprechend des Leistungsniveaus. Auch dies war natürlich kein unlösbares Problem; im Alltag erwies es sich angesichts der schulischen Organisationsstrukturen aber als kaum lösbar. Zudem hätte dies ein weiterer Irritationsfaktor dargestellt, weil es nun noch schwerer gewesen wäre, Themen altersadäquat aufzubereiten.

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass das Erstellen der Übungsaufgaben nur eine Herausforderung von mehreren darstellt, der sich die Lehrenden im Rahmen eines solchen didaktischen, plattformgestützten Spiels widmen müssen; möglicherweise handelt es sich nicht einmal um die aufwändigste Herausforderung. So muss vor dem Einsatz des Programms überprüft werden, ob die Partneereinrichtungen so ausgestattet sind, dass die Anwendung möglich ist (angemessenen Arbeitsspeicher der eingesetzten Rechner; leistungsfähige Netzanbindung). Dazu kommen organisatorische Schwierigkeiten, die beispielsweise zur Folge haben müssen, dass der Unterricht nicht nach Alterskohorte, sondern nach Sprachkompetenz erfolgt (mit der weiteren Folge, dass die Themen oft nicht mehr gezielt altersadäquat gestaltet werden können). Schließlich gab es Schwierigkeiten bezüglich des Zeitaufwands und der Organisation gemeinsamer virtueller Treffen. Es hat sich gezeigt, dass es sehr schwierig war, solche Treffen im Rahmen des ‚normalen‘ Schulunterrichts zu organisieren; auch nachmittags erwies sich ein solches Unterfangen zumindest in Deutschland, wo Fahrschüler mit eigenem Nachmittagsprogramm vorherrschend waren, als schwierig.

3.3. Beginn der inhaltlichen Projektarbeit

In der Folge hat sich die Frage gestellt, ob plattformgestützte Treffen weiter durchgeführt werden sollten. Uns erschien dies zumindest in der Grenzregion Saarland-Lothringen nicht sinnvoll zu sein, wo andere Formen einer (auch: medialen) Begegnungsdidaktik leichter realisierbar sind. Im Rahmen des Projekts „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ wurde deshalb die Arbeit mit der beschriebenen Lernplattform nicht weiterverfolgt, vielmehr haben wir uns auf reale Begegnungen sowie auf die Produktion gemeinsamer deutsch-französischer (saarländisch-lothringischer) CD-Roms und Videoclips fokussiert. Das Projekt konzentrierte sich deshalb seit Sommer 2001 auf die Projektarbeit mit Einzelschulen. Dies bedeutete freilich auch, dass das Gros der Schulen, die im Rahmen der Veranstaltung des saarländischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft ihr Interesse an einer Zusammenarbeit mit dem Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ geäußert hatten, nun nicht mehr an der weiteren Projektarbeit beteiligt werden konnten.

Um den Schulen und Lehrern die technischen und didaktischen Möglichkeiten des Medieneinsatzes demonstrieren zu können, wurde zunächst eine erste CD-Rom produziert. Sie wurde breit gestreut und auch außerhalb der Schulen des Landes eingesetzt, beispielsweise im Euro-Info-Bus.

Der Euro-Info-Bus ist zugleich ein Beispiel dafür, dass sich das Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ in dieser Phase einer breiteren Fachöffentlichkeit bekannt gemacht hat. Dies erfolgte einerseits durch Informationsbriefe. Es gab des weiteren Informationstreffen mit den für die konkrete Lehrerfortbildung im relevanten Bereich (Sprachen, Medien) zuständigen Mitarbeitern des Landesinstituts für Pädagogik und Medien sowie mit anderen Institutionen im Umfeld (Ministerium, VHS, Sprachenrat Saar u.a.). In der Folge konnten konkret Schulen beziehungsweise Lehrerinnen und Lehrer gewonnen werden, die bereit waren, am Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ zu partizipieren. Zudem wurden Vorträge und Präsentationen organisiert und erste Veröffentlichungen vorgenommen.¹⁵

Die Partnerschulen mussten folgende Mindestvoraussetzungen erfüllen: Sie mussten eine französische Partnerschule und einen Computerraum zusagen können. Zudem sollten Klassen beziehungsweise Kurse angesprochen werden, die entsprechend der Projektkonzeption als ‚bildungsbenachteiligt‘ gelten konnten (Fördergruppen oder D- beziehungsweise E-Klassen, in keinem Fall aber A-Klassen in Gesamtschulen). Es hat sich gezeigt, dass die formalen Kriterien nicht einschränkend wirkten, dass jedoch das Interesse der Lehrenden ganz wesentlich ist. So sind einzelne Kontaktaufnahmen auch an der Furcht vor der Technik oder der Angst, die Mitarbeit am Projekt würde zu viel Zeit kosten, gescheitert.

Mit dem zweiten Halbjahr 2001 (also mit Beginn des Schuljahres 2001 / 2002) wurde die konkrete Projektarbeit an zwei saarländischen Schulen aufgenommen. Es handelt sich einerseits um die Gesamtschule aus Gersheim, im anderen Fall um die Gesamtschule aus Bexbach. Beide Schulen

¹⁵ Die Veröffentlichungen und Präsentationen aus dieser Anfangsphase (erstes Projektjahr): H. Giessen, Alte Grenzen, Neue Medien, Lebenslanges Lernen. Zum Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“. In: [Lerncafe. Online-Journal zur allgemeinen Weiterbildung](http://www.uni-ulm.de/LiLL/learncafe/learncafe26/index_open.htm). Ausgabe 6, 15. Mai 2001. (http://www.uni-ulm.de/LiLL/learncafe/learncafe26/index_open.htm); Vortrag auf dem Fachkongress 'Vernetzung auf allen Ebenen', Katholischen Bundes-Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bad Honnef, 10. – 11. Mai 2001; Veröffentlichung: H. Giessen (2002a), Neue Medien an der Grenze. Zum Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“. In: R. Bergold, A. Mörchen, O. Schäffter (Hrsg.): *Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen*. Recklinghausen: Bitter 2002, Beitrag auf der dem Band beiliegenden CD-Rom; Vortrag im Rahmen der XII IDT 2001, Luzern, Schweiz, 30. Juli – 04. August 2001; dazu: H. Giessen, « Pour aller en France ... en passant par la Lorraine ... virtuellement ». In: M. Clalüna (Hrsg.), *XII IDT 2001: Konzepte und Thesen*. Luzern 2001, S. 54; Präsentation im Maison Européenne Robert Schumann, Scy-Chazelles, Metz, Frankreich, 16. August 2001; Präsentation im Rahmen des Euro-Info-Busses, Saarbrücken, Schlossplatz, 24. August 2001 (Anmerkung: die CD-ROM « Un amour franco-allemand » sowie der Flyer des Projekts stand während der gesamten Reise des Euro-Info-Busses durch das Saarland, Rheinland-Pfalz, Lothringen, Luxemburg, Wallonien und den deutschsprachigen Teil Flanderns zur Verfügung); Vortrag auf der Fachtagung 'Neue Herausforderungen an die Weiterbildung' im Rahmen der Kampagne 'Saarland 21', Organisation: Ministerium für Wirtschaft des Saarlandes, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes. Saarbrücken, VHS-Forum, 30. August 2001; Präsentation auf der Internationale Fachtagung zum zehnjährigen Bestehen des Sprachenrats Saar „Mehrsprachigkeit – Wie viel Sprache(n) braucht der Mensch?“, Schloss Saarbrücken, 25. September 2001; Darstellung: Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“, In: Tätigkeitsbericht des Wirtschafts- und Sozialausschusses der Großregion, Luxemburg 2001, Seite 88; französische Fassung: Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“, « Réseaux linguistiques en régions frontalières ». Dans: Rapport d'activité du Comité économique et social de la grande région, Luxembourg 2001, page 87; sowie die Projektdarstellung in: Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen, Projektpräsentation, http://www.cicero-net.nl/html_de/library/comp_proj.php3?projnr=107

hatten zu diesem Zeitpunkt Partnerschulen in Frankreich; in beiden Fällen haben die Partnerschulen im Verlauf der Projektphase jedoch gewechselt. Der Wechsel hat aber in keinem der beiden Fälle die Arbeit beeinträchtigt; beide neuen französischen Partner waren nach einer Projektpräsentation zur Zusammenarbeit bereit. Allerdings wurde (insbesondere im Fall Bexbach und der neuen Partnerschule Geispolsheim / Elsass) der Charakter der Zusammenarbeit aufgrund der größeren Entfernung deutlich verändert. (Im Fall Gersheim wurde die Arbeit zunächst in Kooperation mit dem Collège N. Untersteller in Stiring Wendel aufgenommen; später war die Partnerschule das Collège Fulrad in Sarreguemines).

Im Fall von Bexbach erscheint im übrigen die Begründung erwähnenswert, weshalb die ‚alte‘ Partnerschule auf die weitere Zusammenarbeit verzichtet hatte: Die Schülerinnen und Schüler aus dem Saarland würden einen ähnlichen Dialekt sprechen wie die eigenen Schülerinnen und Schüler – beide Orte liegen im rheinfränkischen Mundartgebiet. Die dortige (zum Zeitpunkt des Projektbeginns: neue) Didaktikleiterin für Deutsch betonte aber, sie erachte es als wichtig, dass ‚ihre‘ Schülerinnen und Schüler das Hochdeutsche erlernen. Dies zeigt, dass auch scheinbar institutionalisierte Kooperationen netzwerkartigen Charakter aufweisen und schnell enden können, wenn einer der Partner keinen Vorteil in der Zusammenarbeit mehr sieht. Offenbar stellen auch Schulpartnerschaften eher lockere Verknüpfungen eigenständiger Einheiten dar; die institutionelle Verankerung bedeutet nur bedingt, dass es sich bei Schulpartnerschaften nicht um Netzwerke handeln würde.

Kurze Zeit nach Projektbeginn in Deutschland konnte die Zusammenarbeit auch auf die beiden französischen Partner in Stiring-Wendel und Geispolsheim ausgedehnt werden. Damit sind zwei Netzwerke etabliert worden, die sich, vom Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ aus betrachtet, jeweils an den beiden saarländischen Projektschulen orientiert haben. Von beiden Schulen aus wurde die Vernetzung mit den jeweiligen französischen Partnerschulen erreicht. An jeder dieser vier Schulen existieren nun zudem eigenständige Subnetzwerke, die personell definiert werden. Sie sind um die jeweiligen Fachlehrer zentriert und erreichen von ihnen aus unterschiedlich zu definierende Schülergruppen: Klassenverbände, aber auch Fördergruppen beziehungsweise eine freiwillige Arbeitsgemeinschaft. (Auch die Fördergruppe fußt teilweise auf dem Freiwilligkeitsprinzip, wenngleich hier bei einigen Schülerinnen offenbar auch ein gewisser Druck aus dem Elternhaus für die Teilnahme zumindest mitverantwortlich zu sein scheint.)

Im Rahmen dieser Netzwerke erfolgt der Kontakt über E-Mail beziehungsweise per Videocassette oder CD-Rom. So haben deutsche Schüler Videocassetten produziert und dabei die französische Sprache benutzt; diese Cassetten wurden der französischen Partnergruppe zugeleitet. Die französische Gruppe revanchierte sich, indem sie der deutschen Gruppe eine eigene Videoproduktion, nun in deren Fremdsprache Deutsch, also der Sprache des Partners, zukommen ließ. Ähnlich reziprok verlief der Kontakt im Rahmen der anderen Schulpartnerschaft, die über längere Besuche und in der dazwischenliegenden Zeit via E-Mail vonstatten ging.

Inhaltlich wurde der Zielsetzung des Projekts „Sprachnetzwerke in Grensräumen“ im Rahmen des BLK-Programms zum „Lebenslangen lernen“ zufolge angestrebt, zielgruppenadäquate Angebote zu produzieren, die darüber hinaus lebensweltliche Kontexte in den Mittelpunkt stellen und die sich für eine Aufbereitung in computergestützten Medien eignen. In verschiedenen Fällen wurden auf Wunsch der Schulen beziehungsweise aufgrund regionaler Gegebenheiten auch andere Themen gewählt; es wurde jedoch immer versucht, die Thematik zielgruppenadäquat aufzubereiten. (Ein Beispiel für eine solche aus regionalen Erwägungen gewählte Thematik ist die Produktion einer CD-Rom über den „Europäischen Kultur-Park Bliesbrück-Reinheim“, der in unmittelbarer geografischer Nähe zu einer der Projektschulen liegt. Von Bedeutung war hier auch, dass es sich beim Schulträger der Projektschule – dem Landrat – gleichzeitig um den deutschen Träger des Europäischen Kulturparks handelt. Auch die Kontakte nach Frankreich liefen in diesem Fall zunächst über das Landratsamt und den Förderverein „Begegnungen auf der Grenze“, so dass die Schülerinnen und Schüler auf beiden Seiten der Grenze mit Unterstützung der Verantwortlichen für die CD-Rom recherchieren konnten. Mit dieser CD-Rom sollen die Schülerinnen und Schüler den Kulturpark jugendgerecht darstellen.)

Die medialen Produkte wurden regelmäßig den Partnergruppen präsentiert. Auf diese Art und Weise werden Mehrwerte in beide Richtungen erwartet. Eine Begegnung verläuft im Alltag oft enttäuschend, weil die Jugendlichen nicht wissen, was sie miteinander bereden können oder sollen. Damit verpuffen ihre pädagogischen Möglichkeiten. Haben aber beide Gruppen mediale Produkte erarbeitet, dann gibt es etwas, das sie sich gegenseitig präsentieren und über das sie dann auch miteinander reden können. Umgekehrt soll der im Vorfeld bekannte Termin (beziehungsweise bereits die Tatsache einer solchen zukünftigen Präsentation) die Selbstdisziplin beim Arbeiten an einem (fremdsprachigen) Medienprodukt fördern.

3.4. Ein exemplarischer Prozessverlauf¹⁶

Der beispielhaft dargestellte Projektverlauf bezieht sich auf eine Fördergruppe von neun Schülerinnen der Gesamtschule aus Bexbach. Die Projektarbeit hat im Schuljahr 2001 / 2002 begonnen; damals waren die Schülerinnen in der siebten Klassenstufe. Das beschriebene Projekt war auf eine Dauer von zwei Schuljahren angelegt, reichte also bis zum Ende der achten Klassenstufe im Schuljahr 2002 / 2003. Die Schülerinnen trafen sich durchgängig einmal in der Woche nachmittags um 13:15 Uhr, nach dem Ende der regulären Schulzeit. Die Gruppe bestand aus Schülerinnen, die alle mehr oder weniger große Schwierigkeiten in Französisch und manche auch insgesamt in der Schule hatten und daher einen Förderbedarf aufwiesen. Ein Drittel der Mädchen ist nicht in Deutschland geboren, sondern als Aussiedler aus der früheren Sowjetunion hierher gekommen. Eine Schülerin litt unter dem ADS-

¹⁶ ausführlicher: K. Bauer, H. Giessen mit Schülerinnen der Gesamtschule, Bexbach: Rhythmus, Sprache und Medien. In: Projekt „Sprachnetzwerke in Grensräumen“ (Hrsg.), *Interkulturelles Sprachenlernen heute – Begegnungsdidaktik und Neue Medien*. Saarbrücken: Projekt „Sprachnetzwerke in Grensräumen“ 2003, S. 47 – 58.

Syndrom; das heißt, dass es sich um eine sogenannte ‚hyperaktive‘ Schülerin mit großen Konzentrationsschwächen handelte.

Entsprechend der Konzeption des Projekts „Sprachnetzwerke in Grenträumen“ und des BLK-Programms zum „Lebenslangen lernen“ wurde versucht, eine Thematik zu finden, die zielgruppen- und altersadäquat interessant ist. Da die beteiligte Lehrerin fachlich wie persönlich kompetent bezüglich der Produktion populärer Musik war und zudem eine starke persönliche Motivation hatte, zu Toleranz und interkulturellem Verständnis beizutragen, wurde beschlossen, einen weiteren Fokus auf die Produktion afrikanischer, rhythmischer Musik zu richten. Die Schülerinnen begannen die Projektzeit daher zunächst und regelmäßig damit, afrikanische Rhythmen zu trommeln. Die Lehrerin hat dazu verschiedene Instrumente erworben: eine Chekere (eine Art Rassel, die aus einer Calebasse, das heißt einem Kürbis produziert ist), Djembes (westafrikanische Trommeln, die aus einem Baumstamm geschnitzt und mit Ziegenhaut bespannt sind), eine Dundumba und eine Kenkenni (Basstrommeln). Es hat sich als sinnvoll herausgestellt, zunächst mit dem Trommeln zu beginnen, da die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen nach sechs Schulstunden sehr begrenzt war. Das Trommeln bedeutete zugleich einen körperlichen Ausgleich, und es hat sich gezeigt, dass nach einer Trommelphase die Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen wesentlich größer war, so dass das ‚Zeitloch‘ bezüglich der Wissensaufnahme letztlich sogar zeitsparend gewirkt hat (dass die aktive Beschäftigung mit afrikanischer Musik auch didaktische Funktion hatte, sei hier nur kurz erwähnt und wird später weiter erläutert). Besonders auffallend war die positive Wirkung des Trommeln bei der Schülerin, die unter ADS litt; für sie handelte es sich fast um eine Therapie, da sie ihre Energie in Musik umsetzen konnte (sie musste sich aber auch sehr konzentrieren und auf die anderen Schülerinnen einstellen, damit der Rhythmus nicht in sich zusammenbrach).

Insgesamt erwies sich das Element des Trommeln als sehr erfolgreich. Eine Schülerin hatte sich sogar eine eigene Djembe zu Weihnachten gewünscht, weil ihr das Trommeln so viel Spaß machte. Allerdings wurde implizit eine weitere Zielsetzung verfolgt, indem den Schülerinnen Aspekte traditioneller afrikanischer Kultur nahegebracht wurden. Die Absicht war, Verständnis und Toleranz entstehen und wachsen zu lassen. Neben der aktiven Ausübung war es deshalb notwendig, Wissen über die entsprechenden Kulturen zu vermitteln. Aufgrund der sprachlichen Fokussierung des Projekts „Sprachnetzwerke in Grenträumen“ bezog sich dies auf das frankophone Westafrika. Aus diesem Grund wurden – parallel, jedoch formal unabhängig vom Förderunterricht – Unterrichtsphasen im ‚normalen‘ Schulunterricht eingebaut, in deren Rahmen die Schülerinnen und Schüler Informationen über das frankophone Afrika erhielten. Dies bezog sich auf den Französischunterricht, den Musikunterricht sowie den Deutschunterricht; dort beispielweise haben die Schülerinnen und Schüler gemeinsam ein afrikanisches Märchen gelesen.

Im Rahmen des Projekts beziehungsweise des Förderunterrichts wurden diese Kenntnisse vertieft. Zu diesem Zweck spielten die Schülerinnen nicht nur auf original westafrikanischen Instrumenten Musik.

Sie informierten sich auch im Internet über die Instrumente und die Bedeutung der Stücke, die sie trommeln und singen lernten. Auf diese Art und Weise erfuhren sie Interessantes über die Traditionen und Kulturen Westafrikas. Dies bedeutete, dass den Schülerinnen parallel dazu aktive Medienkompetenz vermittelt werden musste. Sie lernten zunächst, wie man zielgerichtet das Medium Internet nutzen kann (Recherche). Bemerkenswerterweise geschah dies auf Französisch, da Westafrika ja frankophon ist – alle wichtigen Informationen gab es deshalb auf Französisch, und manche auch nur auf Französisch. Natürlich sind auch viele der Musikstücke ins Französische übersetzt worden. Zudem erarbeiteten sich die Schülerinnen Kenntnisse über die Kleidung und zogen im Rahmen der Auftritte originalgetreue westafrikanische Festgewänder an.

Schulintern bedeutete dieses Vorgehen, dass Neuland betreten wurde, denn erstmals wurde langfristig (über zwei Schuljahre hinweg) immer wieder die Arbeit in einer Fördergruppe mit ‚normalem‘ Unterricht gekoppelt; und, was noch bedeutsamer erscheint: Es handelte sich um eine zweijährige Arbeit, die immer wieder und kontinuierlich fächerübergreifend angelegt war. Neben dem Französischunterricht waren regelmäßig die Fächer Musik, Deutsch, Gemeinschaftskunde sowie Informatik berührt. Dies bedeutete immer wieder Absprachen und nicht zuletzt auch immer wieder die Bereitschaft der entsprechenden Fachlehrer, sich auf das Projekt und seinen Verlauf einzulassen.

Des Weiteren wurden verschiedentlich im Saarland lebende westafrikanische Musiker eingeladen, und die Schülerinnen besuchten auch im Saarland lebende Westafrikaner, um deren Lebenswirklichkeit kennenzulernen; der Lernort verlagerte sich dadurch phasenweise auch auf den außerschulischen Bereich.

Besonders motivierend wirkten (natürlich) Auftritte in der Schule, etwa bei der Einweihung des Schulgartens oder bei verschiedenen Schulfesten. Zudem wurden die Stücke und Tänze in der Partnerschule in Frankreich aufgeführt.

In einer weiteren Projektphase sollten die Schülerinnen selbst Videoclips erstellen beziehungsweise bei der Erstellung eine mehr als nur darstellende (passive) Rolle einnehmen. Auch hierfür war es (natürlich) notwendig, ihnen spezifische Medienkompetenz zu vermitteln. Dies bezog sich einerseits auf technische Grunderfahrungen. Sie zielte zweitens aber auch auf den Bereich des inhaltlich sinnvollen Medienumgangs. Drittens sollte die Fähigkeit erreicht werden, die Medien zur Selbstdarstellung zu nutzen. Gerade durch diesen Wechsel vom *mass medium* zum *self medium* sollten viele Regeln und Gesetzmäßigkeiten der Medien verständlich und nachvollziehbar und damit auch versteh- und gegebenenfalls kritisierbar werden. Letztlich sollten die Jugendlichen in die Lage versetzt werden, nicht nur passiv Medienprodukte zu konsumieren, sondern sich selbst die Medien als Produktionsort anzueignen – zumindest sollte eine Grundlage dafür vermittelt werden, die ihnen dies erleichtern könnte.

Das Projekt hat also einen besonderen Wert auf konkrete Ergebnisse gelegt, seien es Auftritte, seien es Medienprodukte. Durch das Formulieren und Anvisieren konkreter Projektziele, die dann auch

schrittweise erreicht wurden, sollten die Effektivität und Motivation erhöht werden; durch die Tatsache, dass vorzeigbare Ergebnisse (wie Konzertauftritten) oder selbstproduzierte Medienprodukte (die Videocassette mit dem Musikclip, auf dem die Schülerinnen selbst zu sehen sind) erarbeitet wurden, sollte dieser Effekt noch gesteigert werden. Die Existenz dieser nach außen wirksamen Ereignisse / Produkte sollte wiederum positive Rückwirkungseffekte auf die alltägliche Projektarbeit und die damit angestrebten Lernziele haben. Das schulische Selbstbewusstsein sollte gesteigert werden; mithin sollte auch das Selbstwertgefühl der Schülerinnen erhöht werden.

Als weiteren Effekt erhofften wir uns, dass die Schülerinnen durch die Arbeit mit dem Computer neue Arten des (lebenslangen) Lernens lernen und motivierter in die Schule kommen sollten. Es wurde Wert darauf gelegt, dass die Schülerinnen weitgehend selbstbestimmt und entdeckend arbeiteten, um Primärkenntnisse (über die Musikinstrumente, die dahinterstehende Kultur) wie Sekundärkenntnisse (über die Arbeit mit Medien wie über interkulturelle Phänomene im allgemeinen) zu erwerben.

Im Vordergrund stand aber stets der Förderunterricht im Fach Französisch. Da das Vokabular überwiegend aus den Liedtexten stammte, handelte es sich um die französische Alltagssprache; dazu kamen während der Internet-Arbeit französische Vokabeln aus dem Bereich Computer, sowie während der Videoproduktion aus dem Bereich der Medien. Die gesamte Konversation auch beim Trommelkurs erfolgte auf Französisch.

Zudem wurde seit dem Besuch in Frankreich und dem Gegenbesuch der französischen Partner in Bexbach eine Mail-Partnerschaft initiiert. Schließlich wurde es den Schülerinnen ermöglicht, eine ganze Woche in der französischen Partnerschule zu verbringen und dort bei den Eltern der Partner-Schülerinnen zu wohnen; danach kamen die Partner-Schülerinnen eine Woche nach Bexbach. Auch dabei wurde versucht, den Kontakt (zumindest in der jeweiligen Anfangsphase des Besuchs) zu erleichtern, indem sich die Gruppen gegenseitig Musik vorspielten (die Gruppe aus Geispolsheim hatte elsässische Tänze einstudiert).

Der Wortschatz, der durch die Projektarbeit (noch überwiegend passiv) entsteht, sollte im Kontext der Präsentationen (insbesondere im Ausland, bei der Partnerschule in Frankreich) beziehungsweise mit Ausländern (den frankophonen Westafrikanern) zu einer selbstbewussteren und mithin effektiveren Sprachproduktion führen, als dies im Rahmen ‚normaler‘ Schulbegegnungen möglich gewesen wäre.

Tabelle 1: Umsetzung des exemplarisch geschilderten Prozessverlaufs

Arbeitsschritt	Zeitabläufe	Arbeitsteilung
<p>1. Phase: interkulturelle und musikalische Basisinformationen</p>	<p>Beginn des Projekts (eine Unterrichtseinheit parallel zur Konstituierung des Projekts im Rahmen des Förderunterrichts)</p>	<p>Integration in den Regelunterricht (GW-, Deutsch- und Musikunterricht) (gesamte Klasse)</p>
<p>2. Phase: Einstudierung neuer Musikstücke, neuer Lieder und Tänze</p>	<p>laufend</p>	<p>Dies ist ein Schwerpunkt des Projekts. Durchführung durch die Projektleiterin im Rahmen des Förderunterrichts, pro Woche ca. eine Schulstunde. Die Projektleiterin stellt die Instrumente und (bei Auftritten) die Kleidung</p>
<p>3. Phase: ergänzende interkulturelle und musikalische Informationen</p>	<p>laufend, phasenweise</p>	<p>teilweise im Rahmen des Förderunterrichts (dann: Umfang pro Woche ca. eine Schulstunde) außerdem teilweise außerschulischer Kontext: Besuche bei im Saarland lebenden westafrikanischen Musikern, die den Schülerinnen Informationen über die Lebensverhältnisse in Deutschland, wie auch über die ursprüngliche Kultur und Tradition vermitteln</p>
<p>4. Phase: ergänzende Sprachinformationen</p>	<p>laufend, teilweise ergänzt durch beziehungsweise im Wechsel mit Phase 8 ff.</p>	<p>Förderunterricht, pro Woche ca. eine Schulstunde.</p>
<p>5. Phase: Auftritte</p>	<p>unregelmäßig, zu besonderen Anlässen (erster Auftritt ca. ½ Jahr nach Projektbeginn aus Anlass eines Schulfestes).</p>	<p>Projekt Die Projektleiterin stellt Instrumente und Kleidung</p>
<p>6. Phase: Dokumentation auf Video, Erstellen eines Videoclips</p>	<p>Beginn der ersten Produktion ca. 1/3 Jahr nach Projektstart weitere Produktionen entsprechend der Entwicklungen aus Phase 2</p>	<p>Projekt</p>

7. Phase: Wortfelder Französisch zu Computer und Medien	Beginn ca. 1/3 Jahr nach Projektstart wird periodisch wiederholt	Integration in den Regelunterricht (Französischunterricht) (gesamte Klasse)
8. Phase: gegenseitige eintägige Besuche; daraufhin Initiierung und in der Folge regelmäßige Förderung von E-Mail-Tandems mit der französischen Partnerschule; anschließend auch gegenseitiger, jeweils einwöchiger Aufenthalt an der Partnerschule	Beginn ca. 1/3 Jahr nach Projektstart ständige Förderung gegenseitige Aufenthalte in der letzten Projektphase (letztes Halbjahr)	Integration in den Regelunterricht (Französischunterricht) (gesamte Klasse)
9. Phase: Einführung in die Arbeit mit dem Computer (Allgemeines zur Arbeit mit dem Computer; Text- und Bildverarbeitung, Internet und Browser; Suchen und Recherchieren, Editieren eigener Seiten)	Beginn ca. 1/2 Jahr nach Projektstart	Projekt
10. Phase: Auftritte außerhalb der Schule, insbesondere in Frankreich	Ende erstes sowie zweites Projektjahr	Projekt

3.5. Exemplarische Produkte¹⁷

Die Beschreibung eines exemplarischen Produkts bezieht sich auf die Projektarbeit an der Gesamtschule in Gersheim und ihrem (damaligen) Partner, dem Collège N. Untersteller in Stiring-Wendel. Auch hier sollte eine Videoproduktion im Sprachunterricht erarbeitet werden und sowohl das Interesse am Unterricht erhöhen, als auch die Sprachanwendung ermöglichen. Grundsätzlich sah die Konzeption vor, dass jede Gruppe in ihrer jeweiligen Fremdsprache produzieren sollte: die deutschen Schülerinnen und Schüler auf Französisch, und umgekehrt die französischen Schülerinnen und Schüler auf Deutsch. Im Rahmen der Produktion werden die Schülerinnen und Schüler demnach gezwungen, die Fremdsprache anzuwenden. Da sich die Videoproduktion aus ihrer Thematik oder ihrem Medium definieren sollte, war auch hier die Hoffnung, dass die Fremdsprache unintentional, spielerischer und möglicherweise effizienter und nachhaltiger angewandt und gelernt werden könnte.

Es wurden verschiedene Videoproduktionen erarbeitet. Die größte Außenwirkung erzielte eine gemeinsame Produktion zur französischen Sängerin P. Kaas. Dieses Thema lag insofern nahe, als die

¹⁷ ausführlicher: H. Giessen (im Druck), Lernen mit digitalem Video. In: H. Apel (Hrsg.), *Mit Neuen Medien Lebenslang Lernen*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), im Druck

Sängerin ehemalige Schülerin des Collège Untersteller, der Projektschule, gewesen war. Ihre Karriere begann dann sogar diesseits der Grenze, in Saarbrücken – P. Kaas ist also ein echtes Kind der Region. Aus dieser Tatsache erhofften wir uns identitäts- und motivationssteigernde Impulse. Inzwischen ist P. Kaas die international erfolgreichste französische Sängerin¹⁸. Trotz des Erfolgs bekennt sie sich zu ihrer Herkunftsregion und singt über ihre Heimat auch in ihren Liedern, etwa in « *Une fille de l'est* »¹⁹. Das Projekt über P. Kaas wurde als gemeinsames Projekt beider Schulen konzipiert. Die Wahl des Themas ging von den Schülerinnen und Schülern der 3^e *européenne* des Collège Untersteller aus. Die Realisierung sah eigenständige Projektphasen an jeder Schule vor. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich mittels gemeinsamer Treffen und E-Mail-Kontakte über die gegenseitige Arbeit informieren. Die Projektergebnisse sollten zum Schluss verfilmt werden.

An beiden Schulen war die Arbeit erneut fachübergreifend angelegt und sollte neben dem Sprachunterricht auch – bei P. Kaas naheliegend – das Fach Musik umfassen; zudem war in beiden Schulen das Fach Bildende Kunst involviert, da es ja im Zuge einer Videoproduktion auch um visuelle Informationen und Darstellungsweisen geht. In Gersheim hat der Klassenlehrer, der die Klassen in verschiedenen Fächern unterrichtet, die entsprechenden Tätigkeiten übernommen; in Stiring-Wendel waren neben der Klassenlehrerin weitere Lehrer involviert. Die 3^e *européenne* schuf im Fach Bildende Kunst Plakate zu P. Kaas im Stil von A. Warhol. Die Darstellung wurde eingescannt und digitalisiert. Via E-Mail erhielten die Partnerschülerinnen und -schüler eine Kopie der auf diese Art und Weise verfremdeten Bilder der ehemaligen Mitschülerin P. Kaas. Die 3^e *européenne* komponierte zudem mit ihrem Musiklehrer ein Lied, an dem sie ebenfalls die Partnerschülerinnen und -schüler aus Gersheim teilhaben ließ: Es wurde zum ersten Mal am Begegnungstag beider Schulen in Gersheim öffentlich aufgeführt. – Die Schülerinnen und Schüler der Französischkurse aus der 9. Klassenstufe der Gesamtschule aus Gersheim haben ebenfalls die Lieder von P. Kaas gehört und gesungen. Sie haben auch die Texte der Kaas gelesen und sich mit Hilfe ‚Neuer Medien‘ weitere Informationen über die Sängerin besorgt und im Internet recherchiert. Schließlich fuhren sie nach Lothringen und informierten sich in der *bibliothèque municipale* in Sarreguemines. Das Wissen über die Schülerin P. Kaas wurde dann in Comic-Form gemalt. Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler in französischer Sprache in die Technik der Pastellkreidezeichnung eingeführt. Am Ende der Arbeiten stand je nach Leistungsvermögen der einzelnen Schüler entweder die Anfertigung eines *portrait à trois ou quatre couleurs (blanc, sanguine-sépia et noir)* oder die Herstellung überdimensionaler, mit Kreidestaub eingefärbter Zeichnungen der Sängerin sowie wichtiger Stationen und Orte ihres Lebens, die mit Hilfe eines *Beamers* an der Wand erstellt wurden. Schließlich schrieb auch die Gersheimer Klasse ein Lied über P. Kaas. Sie nutzte eine bekannte Melodie und schrieb den Text dazu auf Französisch (natürlich mit viel Hilfe des Lehrers).

¹⁸ vergleiche P. Kaas, Interview mit St. Calmeyn. In: “*Reader’s Digest*“, Juni 2003, S. 28 – 35.

Zunächst wurden die Bilder abgefilmt; auch das Lied über P. Kaas' Kindheit und Jugend in Lothringen wurde auf Bild- und Tonträger aufgezeichnet und dokumentiert. Die Videodokumentation kann also die grundsätzliche Funktion haben, die jeweiligen Arbeitsergebnisse der Partnergruppe zukommen zu lassen. Die Schülerinnen und Schüler konnten auf den verschiedenen Ebenen visueller und akustischer Ausdrucksweise agieren. Die Sprachproduktion und -rezeption waren aber immer beteiligt und standen zumeist auch im Vordergrund. Zudem konnten die Videofilme auch selbstwahrnehmend im Unterricht ausgewertet werden. In diesem Kontext war das Medium ‚Video‘ überwiegend auf die Funktion als ‚Kanal‘ beschränkt, über den Informationen übermittelt werden. Sorgen, die Videoproduktion würde zu viel Zeit verbrauchen oder produktionstechnische Kenntnisse benötigen, waren bezüglich dieser Einsatzart gänzlich unbegründet. Es wurde direkt (und ‚einfach‘) aufgenommen, was in der Realität passierte; dies konnte quasi ‚eins zu eins‘ den Projektpartnern übermittelt werden.

Im Fall des Projekts über P. Kaas lag es aber nahe, aus dem gefilmten Material auch einen Videoclip zu erstellen. Dazu wurden die Bilder der Schülerinnen und Schüler mit Musik unterlegt (natürlich nutzten wir das Lied « *Une fille de l'est* », in dem P. Kaas ihre Heimat besingt). Zum einen sind Musikclips eine kulturell heute weitgehend akzeptierte Form des Umgangs mit musikalischem ‚Material‘; der Clip rundete also das Projekt inhaltlich adäquat ab. Zudem sollte die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit dem Projekt verstärkt werden, wenn das Ergebnis relativ professionell aussah und auch ‚von außen‘ gewürdigt wurde. In der Tat wurde das Projekt auch ausgezeichnet: Im Rahmen eines Projektwettbewerbs, der zum „Europäischen Jahr der Sprachen“ von der Académie Nancy-Metz und vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes ausgeschrieben worden war, wurde dem „Kaas-Projekt“ der zweite Preis verliehen; die Preisverleihung fand am 21. Januar 2003 als Teil der Feierlichkeiten zum 40. Jahrestag des Elysée-Vertrages statt.

Im Alltagsgebrauch hat es dann aber eher eine komplementäre Entwicklung gegeben, deren eine Seite war, dass die Video- und Projektarbeit vom Aufwand her noch weiter reduziert wurden. Nun haben die beiden Schulen jeweils eigenständige und vom Umfang her deutlich kleinere Videoprojekte realisiert, die der anderen Gruppe zur Verfügung gestellt wurden; der Aufwand für weitere gemeinsame Projekte schien hingegen zu groß zu sein. Zudem wurden nur noch Projekte realisiert, für die keine komplexen Drehbücher oder Szenarien notwendig waren, sondern die zügig und vom Schnitt her simpler realisiert werden konnten. Auf der anderen Seite schien die Konzeption aber doch so interessant zu sein, dass die Videoprojekte inhaltlich ausgedehnt wurden und das Medium auch in weiteren Fächern zum Einsatz kam. So gab es zwischenzeitlich eine entsprechende Zusammenarbeit, die sich auf den Religionsunterricht zwischen Gersheim und Stiring-Wendel bezieht, in deren Rahmen

¹⁹ P. Kaas, (Interprète; Auteur, Compositeur: J. – J. Goldman), « Une fille de l'est ». Dans : « *Le mot de passe* ». Columbia/Sony Music, 1999: Audio-CD.

ebenfalls Videoproduktionen erstellt wurden, die sogar abstrakte Inhalte wie den ‚freien Willen des Menschen‘ konkret werden ließen (Videoprojekt « *Le libre arbitre* »).

Der Schwerpunkt lag aber nach wie vor beim Französischunterricht. Hier haben die Gersheimer Schülerinnen und Schüler beispielsweise einen Zeichentrickfilm produziert, indem sie die Geschichte eines französischen Märchens in verschiedenen Bildern gemalt und diese dann in der realen Reihenfolge abgefilmt hatten; die Hauptfiguren waren ebenfalls gemalt und ausgeschnitten worden und bewegten sich während der Dreharbeiten mit Hilfe von durchsichtigen Tesastreifen auf den Hintergrundbildern. Als Filmtext lasen die Schülerinnen und Schüler das entsprechende Märchen vom „Riesen, der Angst hat“ auf Französisch vor. Weil (außer dem Synchronisieren von Bild und Text) keine Schnitтарbeiten notwendig waren, entstand der Film fast gänzlich im Laufe einer Doppelstunde (Videoprojekt « *L’ogre* »). Die Erarbeitung des Märchens und die Malarbeiten waren Tätigkeiten im Vorfeld, die ebenfalls sehr intensiv und didaktisch ergiebig waren – und natürlich vor allem auch deswegen recht diszipliniert durchgeführt wurden, weil eben die Verfilmung anstand.

Noch ‚simpler‘ war die Produktionsweise eines Films der Gersheimer Schülerinnen und Schüler zum Thema ‚Angst‘ (Videoprojekt « *La peur* »). Hier malten sie auf die Tafel des Klassensaals furchterregende Bilder und stellten sich dann, eine beziehungsweise einer nach dem oder der anderen, vor die Tafel. Dort sagten sie auf Französisch ihre Texte auf, die sie zu diesem Zweck auswendig lernen mussten. Mithin war hier eigentlich gar kein Filmschnitt notwendig. Vorteil war, dass dieses Vorgehen möglicherweise noch größere Effekte hinsichtlich der Sprachkompetenz hatte. Zudem sahen die Partnerschülerinnen und -schüler aus Stiring-Wendel nun die jeweiligen Sprecher beziehungsweise Sprecherinnen ganz individuell, konnten sie erkennen und ihre Mimik und Gestik beim Aufsagen des Textes miterleben. Ähnlich verhielt es sich mit einer Produktion des Collège Untersteller, in dem sich die französischen Schülerinnen und Schüler ihren deutschen Partnern vor der Kamera vorstellten.

3.6. Vernetzungen

Es ist bereits deutlich geworden, dass das Projekt „Sprachnetzwerke in Grenträumen“ wesentlich auf Vernetzungen mit französischen Partnern fußt. Wir haben es im Rahmen des Projekts „Sprachnetzwerke in Grenträumen“ also mit ‚Grenzüberschreitungen‘ in zweifacher Hinsicht zu tun: einerseits bezogen auf Grenzen innerhalb der Bildungssysteme, d.h. insbesondere: zwischen Schule und Weiterbildung; andererseits und parallel dazu bezogen auf nationalstaatliche und sprachliche Grenzen.

Die Arbeit im Rahmen des Projekts „Sprachnetzwerke in Grenträumen“ erfolgte in kontinuierlicher Zusammenarbeit einerseits mit saarländischen Schulen, andererseits mit lothringischen Schulen; einerseits mit dem saarländischen Lehrerfortbildungsinstitut (*Landesinstitut für Pädagogik und Medien*), andererseits mit der französischen Paralleleinrichtung, des *Institut universitaire de formation*

des maîtres, zudem mit der *Volkshochschule des Stadtverbandes Saarbrücken* sowie mit Vertretern der sich in Gründung befindenden *Université populaire* von Sarreguemines.

Die Projektzusammenarbeit hat dazu geführt, dass die mit dem Projekt „Sprachnetzwerke in Grensräumen“ kooperierenden Entscheidungsträger des *Institut universitaire de formation des maîtres* in Sarreguemines (übrigens von sich aus, d.h. nicht durch das Projekt „Sprachnetzwerke in Grensräumen“ initiiert) die gemeinsame Projektarbeit in den Mittelpunkt ihrer Abschlussveranstaltung zum Ende des akademischen Jahres 2003 / 2004 gestellt hatten²⁰. Die Projektzusammenarbeit umfasst inzwischen auch Maßnahmen wie die Begleitung von französischen Referendaren im Rahmen ihrer Ausbildung.²¹

Die beschriebene Zusammenarbeit hat insofern Pilotcharakter im Bildungsbereich, als es schon viele Schul- und Hochschulpartnerschaften, auch einzelne Partnerschaften im Bereich der Weiterbildung (z.B. UPT „Pamina“-Volkshochschule, zu der Kontakte existieren) gibt, *aber noch keine* grenzübergreifende (deutsch-französische) Stelle, die verschiedene Bereiche des Bildungswesens (hier: Schule, Hochschule, Weiterbildung *und* Lehreraus- und -weiterbildung) verbindet und bündelt.

Das Projekt „Sprachnetzwerke in Grensräume“ hat, unserer Kenntnis zufolge, erstmals im deutsch-französischen Bildungsbereich nationale Einrichtungen bildungsbereichsübergreifend (bezogen auf die Institutionen Schule, Hochschule, Weiterbildung *und* Lehreraus- und -weiterbildung) in einer kontinuierlichen Zusammenarbeit verbunden.

3.7. Schlussphase

Die Projektarbeit wurde in der beschriebenen Form – mit Variationen, die geplant wurden, um Rahmenbedingungen beziehungsweise förderliche und hinderliche Faktoren erkennen und einschätzen zu können – bis Ende des Schuljahres 2003 / 2004 durchgeführt, im Fall einer Klasse der Gesamtschule aus Gersheim auch über diesen Zeitraum hinaus, bis Ende des Jahres 2004. Dadurch stand im letzten Projekthalbjahr Zeit für die Auswertung und Evaluation zur Verfügung, die nicht zuletzt auch in diesen Schlussbericht mündeten.

²⁰ am 15. Juni 2004 im Casino Sarreguemines

²¹ die einer deutschen Staatsexamensarbeit vergleichbare « *Mémoire professionnelle* » von S. Leininger, C. Thiry (« *Comment conférer à la langue étrangère un statut d'outil au cours de son apprentissage à l'école* » ist teilweise in Zusammenarbeit mit dem Projekt entstanden. (Sarreguemines: *Mémoire professionnelle*. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Metz, Antenne de Sarreguemines, Année 2003 – 2004).

4. Bewertungen

4.1. Vorbemerkung

Entsprechend der Differenzierung von H. Apel in ‚Untersucher-‘ und ‚Macher-Projekte‘²² ist das Projekt „Sprachnetzwerke in Grenträumen“ als ‚Macher-Projekt‘ zu charakterisieren. Dies bedeutet zwangsläufig, dass es nicht möglich war, zum Zweck der Untersuchungen experimentelle *Settings* zu konstruieren.

Die folgenden Bewertungen sind daher notwendigerweise qualitativer Art und im Prozess selbst erfolgt; darüber hinaus wurden Befragungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer durchgeführt. An quantitativem Material wurden Schulnoten in die Untersuchung einbezogen. (Deren Aussagekraft scheint jedoch begrenzt, da kein Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppen durchgeführt werden konnte: Wenn beispielsweise mit einer Fördergruppe gearbeitet wurde, ist davon auszugehen, dass im Anschluss die Leistungen besser sind als vor Beginn des Projekts; Vergleichswerte wären allenfalls bezüglich anderer Fördergruppen im Sinne von Kontrollgruppen von Interesse, die nicht am Projekt teilgenommen hätten, so dass zumindest das Ausmaß der Lernfortschritts hätte verglichen werden können. Dies war jedoch im Rahmen des Projekts nicht möglich). Die Vorteile qualitativ orientierter Vorgehensweisen liegen darin, dass, im Gegensatz zu ausschließlich quantitativen Untersuchungen, hier zusätzlich Kontextwissen berücksichtigt werden kann, um die Vielfalt der das Projekt und seine Ergebnisse beeinflussenden Variablen besser (und in seinen Auswirkungen exakter) identifizieren zu können. Die Gefahr liegt in einer Überbewertung individueller Ergebnisse, deren Verallgemeinerbarkeit möglicherweise nicht gegeben ist. Die folgenden Aussagen sollten also eingedenk dieser Gefahr erfolgen.²³

4.2. Bewertungen auf der Mikroebene²⁴

4.2.1. Mediengestütztes Lernen: Individuelle Einschränkungen

²² H. Apel, Editorial: Die LLL-Projekte im Überblick. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *BLK-Modellversuchsprogramm ‚Lebenslanges Lernen‘*. No. 3 („Projekte im LLL-Programm“), Dezember 2002, Seite 1 – 2, hier: Seite 2

²³ P. Aisenbrey, W. Dürr, R. Jäger, D. Jäger-Flor, J. Knoll, F. Niklas, 3. *Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2004, hier: Seite 51

²⁴ ausführlicher: H. Giessen (im Druck), *Überraschende Lernerreaktionen beim Umgang mit ‚Neuen Medien‘*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Vol. 1, 2005

Es ist im Verlauf des Projekts immer wieder aufgefallen, dass die bei der Feststellung des *State-of-the-Art* geäußerte Vermutung, statistische Mittelwerte würden unter Umständen von wichtigen Differenzierungen ablenken, begründet gewesen zu sein scheint.

Offenbar gibt es einen Schülertypus, der teilweise Schwierigkeiten mit der im Projekt angewandten Form des selbstgesteuerten mediengestützten Lernens hat. Die folgende Charakterisierung bezieht sich auf ein Interview mit einem 16jährigen Schüler, der die Gesamtschule aus Gersheim besucht. Das Interview ist teilweise symptomatisch und steht stellvertretend für weitere, mitunter weniger eindeutige, aber tendenziell in die selbe Richtung weisende Gespräche, die ebenfalls protokolliert worden sind. Von daher wird das Interview mit dem Hinweis wiedergegeben, dass es eine gewisse Repräsentativität darstellt, ohne dass diese hier quantifiziert werden könnte; dies müsste weiteren Forschungen vorbehalten werden.

Der interviewte 16jährige ist ‚eigentlich‘ kein schlechter Schüler, nicht ‚sehr gut‘, aber deutlich besser als ‚befriedigend‘. Er ist als *Typus* eher ruhig, er kann aber auch ungehalten reagieren, wenn er sich langweilt oder etwas nicht versteht. Im ‚normalen‘ Unterricht beteiligt er sich regelmäßig, er meldet sich immer, wenn er etwas weiß – und das ist in fast allen Fächern häufig der Fall. Wird er aufgerufen und gibt er die richtige Antwort, zeigt er sich befriedigt, ohne auf die Mitschüler herabzusehen. In der Regel macht er seine Hausaufgaben gewissenhaft und gut. Insgesamt ist er ein Schüler, der von der Schule profitiert.

Der beschriebene Schüler war ebenfalls sehr motiviert, was die konkrete Projektarbeit betrifft. Seine Motivation bezog sich aber ausschließlich auf die Projekthalte. Vor dem Computer wirkte er gelegentlich geradezu unglücklich. Manchmal war er ungehalten, oft erstaunlich einsilbig. Sein Problem war offensichtlich nicht, dass er mit Inhalten Schwierigkeiten gehabt hätte. Simple Recherchieren bereitete ihm keine Probleme, und wenn er ein Programm beherrschte, ging er damit souverän um und profitierte davon ebenso stark wie andere Schüler. Aber er hatte eine Abneigung dagegen, sich in neue Programme einzuarbeiten. Es war also der Computer selbst, mit dem er nicht zurechtkam oder zurechtkommen wollte. Der Schüler hatte keine Scheu, darüber zu reden. Da er sich recht gut ausdrücken kann, brachte er seine Abneigung auf den Punkt. Er sagte:

„Es überkommt mich manchmal eine große Leere, wenn ich vor dem Gerät sitze. Handbücher durchlesen, um dann ein blödes Programm langsam kennenzulernen, wo ich doch eigentlich etwas ganz anderes lernen will, das will ich nicht, das kann ich nicht. Ich verstehe Handbücher nicht. Und erst recht verstehe ich nicht, was mir die Hilfe-Funktionen oder Einführungen der Programme sagen wollen. Ich sitze dann davor und bin unfähig, zu verstehen, was ich machen soll. Wenn mir aber der Lehrer oder mein Banknachbar sagt, was im Handbuch drinsteht, ist es kein Problem. Selbst wenn er es aus dem Handbuch vorliest, ist alles sonnenklar. Ich verstehe alles sofort und kann dann sehr schnell mit dem Programm arbeiten. Aber ich habe einen Widerwillen gegen das sogenannte selbständige Lernen am Computer.“

Offensichtlich gibt es verschiedene Typen, die unterschiedlich gut mit dem Computer als Medium zurecht kommen. Wir kennen dieses Phänomen aus anderen Zusammenhängen: Es gibt Schüler, die

große Schwierigkeiten mit Mathematik haben, während andere das Fach spannend finden. Man spricht deshalb auch davon, dass Mathematik ein ‚Begabungsfach‘ sei. Oder: Manche lernen fremde Sprachen am besten, wenn sie sie hören – das sind die auditiven Typen; andere müssen ein Wort sehen (die visuellen Typen), und wieder andere müssen es, mit großen Gesten, ausprobieren, um es behalten zu können (die Kinesthetiker). Ähnlich scheint es Schüler zu geben, die sich kreativ und schnell im Internet bewegen können, die mit dem Textverarbeitungsprogramm spannende Geschichten schreiben – deren geistige Strukturen aber Schwierigkeiten mit den Strukturen der Computerprogramme haben. Sie benötigen stets einen ‚Übersetzer‘, ein ‚menschliches Gegengewicht‘.

Der Schüler, dessen Aussage protokolliert worden ist, hat sofort den Lehrer zu Hilfe gerufen, wenn er Schwierigkeiten mit einem Programm hatte. Im Gegensatz zu manchem Mitschüler reizte es ihn überhaupt nicht, herumzuknobeln, bis er den Rechner zum Laufen brachte. Er hatte „einen Horror davor“. Er wollte den Computer gerne anwenden, aber empfand es als eine „Selbstzweck-Beschäftigung, die mich einfach nicht interessiert“, wenn er sich mit den Strukturen von Computerprogrammen beschäftigen musste. „Wenn ich ein Buch lese, muss ich ja auch nicht wissen, wie es gedruckt worden ist – im Gegenteil: Wenn ich beim Lesen immer daran denken muss, ist das Lesevergnügen schnell futsch.“

Die Lust oder Unlust, mit dem Computer Neues zu entdecken, korreliert also nicht unbedingt mit der ‚Intelligenz‘ eines Schülers. Der genannte Schüler ist sicher nicht dumm. Aber der Computer ist für ihn ein Hindernis. Er ist nicht fasziniert, wenn er am und mit dem Rechner lernen muss. Wenn er ein Programm beherrschte, lernte er offenbar nicht anders, nicht schlechter als mit einem Buch oder mit Freunden. Wenn er sich aber in eine neue Lern-*Software* einarbeiten sollte, überkam ihn jedoch „das kalte Grausen, Leere, Verzweiflung – ich will das einfach nicht“.

Es gibt also Menschen, deren geistige Strukturen sich mit den Strukturen des Computer schwer tun. Ihnen muss in der Schule die Möglichkeit gegeben werden, auch ohne Computer lernen zu können.

4.2.2. Mediengestütztes Lernen: Individuelle Chancen

Umgekehrt gibt es aber offenbar auch Schüler, die auf überraschende Art und Weise leichter mit dem Computer lernen. Auch ihnen sollte es die Schule ermöglichen, ihre spezifischen Chancen zu nutzen. Im folgenden soll ebenfalls das Beispiel einer solchen Schülerin protokolliert werden. Die genannte Schülerin war jedoch nicht in der Lage, über ihre Situation zu reflektieren. Verschiedene Lehrer haben sich (verbunden mit dem Wunsch, mit dieser Aussage nicht zitiert zu werden), als explizit ‚jenseits der

Grenze zur Debität' bezeichnet. Die Analyse bezieht sich auf diese Schülerin, weil – zusätzlich zu verschiedenen Gesprächen mit ihr – im Rahmen des Projekts und mit mehreren Lehrern besonders ausführlich über ihren Fall diskutiert wurde, so dass Aufzeichnungen auch über ihren persönlichen Kontext vorliegen. Auch hier kann aber festgestellt werden, dass ihr Fall für verschiedene Schülerinnen und Schüler charakteristisch ist; weitere Protokolle und Aufzeichnungen über entsprechende Einzelbeobachtungen bestätigen dies.

Die genannte Schülerin kam morgens stets pünktlich in die Schule und setzte sich dann ruhig an ihre Bank in der hintersten Reihe des Klassensaals. Sie saß immer alleine, wobei unklar ist, ob niemand neben ihr sitzen wollte oder ob sie selbst das so wollte. Vielleicht hatte sie es einfach nicht gewagt, sich neben jemanden zu setzen oder gar eine Mitschülerin oder einen Mitschüler zu fragen. Da sie immer pünktlich kam, fiel sie auch nie negativ auf; und da sie alleine saß, konnte sie auch mit niemandem schwätzen. Wenn man sie als ‚Problemfall‘ bezeichnen könnte, dann gerade nicht, weil sie den Unterricht stören würde oder gar aggressiv wäre. Im Gegenteil: Sie bewegte sich kaum, von sich aus sagte sie gar nichts. Auch Fragen beantwortete sie in der Regel nicht, sondern schaute mit gesenktem Kopf auf ihr Schulheft und hoffte, dass der Lehrer sich bald wieder von ihr abwenden würde. Wenn die Schülerin nach der letzten Stunde ihren Platz aufräumte und nach Hause ging, hatte sie an vielen Tagen kein einziges Wort gesprochen.

Die Schülerin hatte zuhause offenbar nie geistige Anregungen erhalten. Die Mutter war alleinerziehend und arbeitete als Putzfrau. Wenn sie zuhause war, machte sie in der Regel offenbar sofort das Fernsehgerät an, bis sie ins Bett ging. Am liebsten sah sie *Talkshows* und das Werbefernsehen – Nachrichten und Dokumentationen schien sie zu vermeiden, und sie sah sich auch nur Spielfilme an, die komödienhaften Charakter hatten. Es gab offenbar keine Zeitung im Haushalt. Mutter und Tochter scheinen auch wenig Bekannte oder Freunde zu haben. In der Regel scheinen sie gemeinsam zuhause zu sitzen und in die Glotze zu starren. Die Mutter kochte zwischendurch für beide ein Fertiggericht.

Die Mutter sorgte sehr dafür, dass ihre Tochter stets saubere Kleider trug, aber ansonsten konnte sie sich offenbar wenig um die Tochter kümmern. Sie kontrollierte keine Hausaufgaben und nahm auch von den Schulnoten keine Kenntnis. Sie könnte oder wollte nichts zu den Schulleistungen sagen, denn sie selbst hatte die Hauptschule ohne Abschluss verlassen und ihre Kenntnisse haben seither nur abgenommen.

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer ließen das Mädchen in Frieden, denn sie wussten: Wenn sie etwas sagt, ist es falsch oder sinnlos. Und auch sie selbst wusste, dass sie, wenn sie den ‚Mund aufmachte‘, schlechte Noten (von den meisten Lehrern) sowie Hohn und Spott (von den Mitschülern) ertete. Sie hatte offenbar Panikgefühle, wenn sie angesprochen wurde, so dass sie offenbar erst recht nichts vernünftiges denken und sagen konnte. Sie konnte noch in der achten Klassenstufe nur gebrochen lesen.

Dabei war sie ein ‚braves Kind‘, wie alle Lehrerinnen und Lehrer bestätigten. Wenn sie sich den Fragen der Lehrer verweigert hatte, dann eben nicht, weil sie aufsässig gewesen wäre, sondern aus Unkenntnis und Angst. Sie gehorchte sofort, wenn zum Beispiel die Anweisung erfolgte, eine gewisse Seite im Schulbuch aufzuschlagen und dort etwas abzuschreiben. Allerdings: in der Regel schien sie dabei nichts zu lernen. Sie machte, was man ihr sagte, aber es schien egal zu sein, ob sie es machte oder nicht, denn es führte zu nichts.

Interessant war nun, die Schülerin vor dem Computer zu beobachten. Wie üblich, saß sie alleine, und da die Gruppe klein genug war (und die Schule einen großen Rechnerraum hatte), konnte sie ihren eigenen Computerplatz haben. Die Frage, ob dies pädagogisch sinnvoll wäre oder nicht, ging im Rahmen der eingespielten Verhaltensweisen unter. Es war also eher Trägheit oder Zufall, dass die Schülerin alleine an einem Rechner arbeiten konnte.

Die Gruppe lernte, per Internet zu recherchieren, um jeweils kleine Präsentationen für die Mitschüler auszuarbeiten. Natürlich traute niemand der genannten Schülerin zu, diese Aufgabe zu lösen. Eher *pro forma* wurde sie als Letzte, kurz vor Stundenende, gefragt, ob sie auch etwas berichten könne. Die Überraschung war groß, dass sie in der Tat den Computer erfolgreich zum Recherchieren genutzt hatte. Ihre Präsentation war sehr kurz, kürzer als die der Mitschüler – aber korrekt. Sie schien dabei sogar etwas gelernt zu haben, denn sie konnte das, was sie im Internet gefunden hatte, nicht nur richtig wiedergeben, sondern dabei auch für sie offenbar neue Zusammenhänge erläutern.

Wie angedeutet, war es schwierig, festzustellen, warum sie plötzlich erfolgreich gearbeitet hatte und in der Tat auch Wissen erwerben konnte. Sie konnte sich schlecht ausdrücken, und es war ihr ganz unmöglich, ihre Reaktionen und Lernerfahrungen zu beschreiben. Trotz mehrerer längerer Gespräche sind unsere Erklärungen also letztlich Mutmaßungen.

Zunächst scheint es sich für sie positiv ausgewirkt zu haben, dass der Computer *anonym* war und gerade keine menschlichen Reaktionen zeigte. Wenn sie etwa beim Eintippen des Suchbegriffs zu langsam war, wurde sie nicht gerügt, sah sie keinen abfälligen Gesichtsausdruck. Es gab keine Mitschüler, die hämisch kommentierten, dass sie ‚eine Schnecke‘ ist und ‚unfähig‘ und ‚dumm‘. Hier konnte sie in ihrem eigenen Tempo arbeiten. Und wenn sie einmal einen Suchbegriff falsch geschrieben hatte, fragte sie das Programm sogar ganz höflich, ob sie nicht etwas anderes gemeint hatte, und schlug ihr, ohne Vorwurf, die richtige Schreibweise gleich mit vor. Der Computer war geduldig, er bewertete ihr Tun nicht. So konnte sie erstmals selbstbestimmt ihr eigenes Arbeits- und Lerntempo entwickeln.

Mit Menschen war ihr das nicht möglich, dort gab es nur Frustration und Angst. Deshalb konnte kein Lehrer erreichen, was der Computer quasi automatisch ermöglicht hat. Dies war aber erst die Voraussetzung dafür, dass sich ein weiteres Charakteristikum des Computers positiv auswirken konnte: die *Interaktivität*. Nicht nur, dass es keine *negative Rückmeldung* auf ihr Handeln in der Schule gab, dass sie also (in Ansätzen) erstmals selbstbestimmt arbeiten konnte – der Computer gab

ihr umgekehrt sogar *positive Rückmeldungen*. Wenn sie eine Frage in die Suchmaschine eingegeben hatte, erhielt sie von der Maschine eine Reaktion, nämlich eine positive Antwort in Form vieler *Links*. Sie kam über einen *Link* sogar zu neuen Informationen, und da die vom Lehrer angegebene Suchmaschine *Links* ihrem Bezug zum Suchbegriff nach ordnet, konnte auch sie die für die Frage wichtigen Informationen finden. Sie hatte also erstmals regelrechte Erfolgserlebnisse.

Ähnliche Erfahrungen sammelte sie mit dem Programm *Word*, das ihr ihre Rechtschreibfehler ohne Rüge kenntlich machte und ihr auch Korrekturvorschläge übermittelte. Im Prinzip ermöglichte der Computer also nicht anderes als eine bestätigende Pädagogik. Im ‚normalen‘ Unterricht war dies aber offenbar nicht möglich. Dies geschah in der Regel der Fälle sicherlich nicht aus Boshaftigkeit, im Gegenteil empfanden die meisten Lehrerinnen und Lehrer die Schülerin als angenehmes Wesen, dem sie nicht Schlechtes wünschten. Sie ist einfach ein ganz banales Opfer unseres Schulsystems, denn sie würde offenbar einen Einzellehrer benötigen und müsste, zumindest zeitweise, vor den üblichen sozialpsychologischen Mechanismen der Mitschüler und des Schulalltags geschützt werden. Das ist in eben diesem Schulalltag kaum möglich, und so erschien ihre Situation unveränderbar. Erst der ‚anonyme und bestärkende Einzelunterricht‘ mit der Maschine konnte den Teufelskreis durchbrechen.

Zur realistischen Bewertung gehört die Einsicht, dass sich dennoch nicht allzuviel geändert hat. Es war kein Durchbruch, nur das Aufleuchten einer Möglichkeit. Zumindest innerhalb des Schuljahrs, in dem die Schülerin beobachtet werden konnte, beschränkten sich ihre Fortschritte auf kleine Arbeiten mit dem Computer – auf die Klassensituation und ihr Auftreten dort wirkte sich dies (noch?) nicht aus. Und auch am Computer musste immer einkalkuliert werden, dass sie selbst für scheinbar kleine, begrenzte Aufgaben außergewöhnlich viel Zeit benötigte. Tatsächlich wurden ihr in der Regel eigene Aufgaben zugewiesen, die sich im Anspruchsniveau und vom Bearbeitungsaufwand deutlich von denen der übrigen Schüler unterschieden. Hier aber konnte sie, wie gesagt, erstmals eigenständig, selbstbestimmt und erfolgreich arbeiten und lernen, in welchem begrenztem Rahmen auch immer.

Der Computer kann, *weil* er anonym ist und (nur) positive Rückmeldungen gibt, Selbstvertrauen ermöglichen, das gerade bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schülern zumindest bezüglich des Lernens und der Schule häufig fehlt.

4.3. Bewertungen auf der Mesoebene

4.3.1. Mediengestütztes Lernen: Das Problem der Gruppengröße

Oben wurde der Prozessverlauf an der Gesamtschule aus Bexbach dargestellt. Das Projekt war dort im Kontext des Förderunterrichts angesiedelt. Es verlief, wie geschildert, aus Sicht der beteiligten Lehrerin und offenbar auch aus der Sicht der neun Schülerinnen sehr erfolgreich. Die Lehrerin änderte nichts an der Konzeption, die sich auf zwei Schuljahre erstreckte; ein Indiz dafür, dass sie die Projektarbeit als sinnvoll erachtete, kann auch darin gesehen werden, dass sie von sich aus den Antrag an die Schulleitung stellte, fachfremd das Fach ‚Arbeitslehre‘ zu unterrichten und dort im zweiten Jahr zusätzlich gemeinsame Projektarbeit – nun im Kontext der gesamten Klasse – durchzuführen. Im Bereich ‚Arbeitslehre‘ wurde mit den Jugendlichen, eine Idee aufgreifend, die bereits im Projektantrag genannt worden war, mediengestützt Bewerbungsschreiben und Lebensläufe erarbeitet und über Internet die Recherche für Praktikumsplätze durchgeführt; dies bezog sich sowohl auf den deutschsprachigen, als auch auf den französischsprachigen Arbeitsmarkt.

Dagegen wurde das Projekt an der Gesamtschule aus Gersheim direkt im Klassenkontext etabliert. Der erste Kontakt, der zumindest nach Eindruck des beteiligten Lehrers ebenfalls zufriedenstellend verlief, fand im Rahmen einer Projektwoche im ersten Halbjahr des Schuljahrs 2001 / 2002 statt. Daraufhin wurde die Projektarbeit auch hier institutionalisiert; das heißt, dass sie regelmäßig in den Fachunterricht eingebunden wurde. Hier war die Projektarbeit dann aber deutlich weniger erfolgreich. Als problematisch erwiesen sich insbesondere die Arbeitsphasen im Computerraum. Jeweils zwei Schüler saßen gemeinsam an einem Rechner, und der Projektleiter überwachte von ihrem Terminal aus die Arbeit der Schüler. Häufig allerdings wurde er von Schülern um Hilfe gerufen. So waren immer wieder Einstellungsprobleme zu beheben. Dies ließ sich zumeist schnell lösen, doch konnten dann natürlich nicht mehr alle Schüler angemessen beaufsichtigt werden. Es war jeweils noch problemlos möglich, die beiden Plätze rechts und links zu überwachen; insgesamt konnten in solchen Situationen aber nicht mehr als rund zehn Schülerinnen beziehungsweise Schüler kontrolliert werden. Viele Schülerinnen und Schüler nutzten dies sofort aus, sie verließen dann die Aufgabe und surfte im Internet herum. Selbst dann, wenn der Zugang zum Internet gesperrt wurde, gab es ähnliche Effekte. Manche Schüler schrieben auf dem Computer *Nonsense*-Texte. Zwar gibt es immer auch Schüler, die im ‚traditionellen‘ Unterricht Bildchen malen oder Briefe schrieben. Hier war die Hemmschwelle aber noch niedriger, weil die Schüler wussten, dass sie teilweise fast gar nicht mehr kontrollierbar waren. So stachelten sie sich mitunter gegenseitig auf, die gemeinsame Arbeit an den französischen Texten zu unterlaufen.

In der Konsequenz wurde die Projektarbeit seitens der beteiligten Lehrer als ‚unbefriedigend‘ erlebt. Der Hinweis auf die erfolgreiche Arbeit in der anderen Schule führte dazu, den Klassenverband zu verlassen und auch hier die Projektarbeit in kleineren Gruppen durchzuführen; es wurden Arbeitsgemeinschaften nach Schulschluss durchgeführt; teilweise wurde die Klasse geteilt, und die Projektarbeit bezog sich nur auf die Hälfte der Schüler. Die gesamte Klasse wurde nur noch im besonderen Kontext von Projektwochen involviert. Für diese Konzeption war die Bewertung der

beteiligten Lehrer sehr positiv – so positiv, dass es gar zu Ausstrahlungseffekten gekommen ist und auch andere Lehrer und Fächer involviert wurden (Religionsunterricht, Bildende Kunst)

Dagegen verlief die Arbeit in Bexbach umgekehrt. Hier hatte die Projektstätigkeit ja vielversprechend im Rahmen der Fördergruppe begonnen. Im Klassenverband gab es nun ähnliche Probleme, wie wir sie zuvor in Gersheim erlebt hatten. Im Klassenkontext scheinen also die Nachteile zu überwiegen, so dass die Arbeit mit dem Computer hier als problematisch eingestuft wurde.

Insgesamt hat die unterschiedliche beziehungsweise gegenläufige Entwicklung an den beiden Projektschulen die Möglichkeit ergeben, mit weitgehend personenidentischen Gruppen unterschiedliche Varianten des Projektdesigns zu erproben. Von daher ermöglicht das Ergebnis in engen Grenzen objektive und reliable Aussagen, die darauf hinauslaufen, Projektarbeit mit ‚Neuen Medien‘ tendenziell nur in kleinen Schülergruppen durchzuführen.

‚Neue Medien‘ können offenbar kontraproduktiv wirken, wenn sie in großen, unruhigen Klassen eingesetzt werden. Die Probleme, die die Lehrer in solchen Klassen haben, können durch Medien nicht bekämpft werden – im Gegenteil können sie sogar dazu beitragen, diese Probleme zu verstärken. Sinnvoller ist der Einsatz ‚Neuer Medien‘ also bei Gruppenarbeiten oder etwa Aufgaben im Rahmen der Nachmittagsbetreuung.

4.3.2. Mediengestütztes Lernen in kleinen Gruppen: Der Aspekt der Motivation

Wenn die Gruppe klein ist, spielten Störungen, wie sie im Fall der Klasse bemerkbar waren, keine Rolle, (zumindest) weil es keine Möglichkeit dazu gibt. Im Gegenteil ist die Gemeinschaft häufig so intensiv, dass alle Schülerinnen und Schüler konzentriert am Projekt arbeiteten. So war unser Ergebnis, dass ‚Neue Medien‘ im Kontext einer kleinen Gruppe durchaus sinnvoll sein können. Zumindest hat es hier keine Motivationsprobleme gegeben.

Ein starkes Indiz für diese Einschätzung ist die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler beispielsweise bei der Arbeit am Computer fast immer auch in den ‚letzten fünf Minuten‘, die in der Regel für ‚individuelles Surfen‘ zur Verfügung stehen, bei den Projekthaltungen bleiben und weiterarbeiten. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass das konkrete Projekt (wie möglicherweise auch generell diese Form entdeckender, teilweise selbstgesteuerter Projektarbeit, die altersadäquate und lebensweltliche Aspekte mit Medieneinsatz verbindet), in der Tat motivierend wirkt.

Verschiedene Befragungen haben ergeben, dass die Schülerinnen und Schüler dies selbst sehr stark betont haben. Offenbar berichten sie dies auch an andere Schülerinnen und Schüler weiter, denn es kamen wiederholt Anfragen aus Parallelklassen, ob eine Mitarbeit am Projekt möglich sei; dies stellt eine zusätzliche Bestätigung dar, die umso schwerer wiegt, als sie eindeutig nicht utilitaristisch erfolgte (etwa: um den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern, die in anderen Kontexten ja auch Noten vergeben, zu schmeicheln).

Insgesamt gehen wir daher davon aus, dass die Projektkonzeption, sofern sie in überschaubaren Gruppen erprobt werden konnte, zumindest bezüglich der Motivationsaspekte erfolgreich war.

Vor dem Hintergrund des BLK-Programms zum ‚Lebenslangen Lernen‘ erscheint uns dies von nicht zu unterschätzender Bedeutung, denn Schülerinnen und Schüler, die mit Spaß lernen, sind vermutlich auch eher bereit, sich in späteren Lebensphasen auf Lernprozesse einzulassen. Da unsere Zielgruppe bildungsbenachteiligter Jugendlicher einerseits (beispielsweise im späteren Berufsleben) mit großer Wahrscheinlichkeit ebenfalls lebenslangen Lernanforderungen unterworfen ist, andererseits aber, nicht zuletzt aufgrund ihrer Sozialisation (die ja dazu geführt hat, dass sie bereits in der Schule als bildungsbenachteiligt erlebt werden) diesbezüglich vermutlich größere Schwierigkeiten als andere Bevölkerungsgruppen hatten, ist es sicher bedeutsam, wenn die ‚innere Bereitschaft‘, sich auch in späteren Lebensphasen auf Lernprozesse einzulassen, gesteigert werden konnte.

Allgemein zeigten die Schülerinnen und Schüler, die in überschaubaren Gruppen am Projekt „Sprachnetzwerke in Grenträumen“ beteiligt waren, gegenüber der Einrichtung Schule eine deutlich höhere Motivation und Leistungsbereitschaft als zu Beginn des Projekts.

4.3.3. Mediengestütztes Lernen in kleinen Gruppen: Erfolge bezüglich der Sprachkompetenz

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine quantitative Bewertung aufgrund der Projektkonzeption schwierig ist. Ein Hinweis stellt die Beobachtung dar, dass es im Rahmen des oben beschriebenen Förderunterrichts erreicht werden konnte, die Schülerinnen im Schnitt um eine ganze Notenstufe zu verbessern. Nach Aussage der Fachlehrerin ist dies überdurchschnittlich viel; man muss zudem bedenken, dass die Gruppe problematisch war, da ja ein Kind unter ADS-Syndrom gelitten hatte und drei weitere Deutsch nicht als Muttersprache hatten; die meisten Mädchen waren auch insgesamt eher schlechte Schülerinnen. Vor diesem Hintergrund erscheint die durchschnittliche Verbesserung um eine Notenstufe innerhalb eines Schuljahres recht hoch. Es ist aber methodisch durchaus problematisch, diesen Erfolg ausschließlich dem Projekt zuzuschreiben, da weitere für dieses

Ergebnis möglicherweise bedeutsame Variablen nicht erkannt, geschweige denn berücksichtigt werden konnten.

Da die im Rahmen des Projekts betreuten Schülerinnen und Schüler bildungsbenachteiligten Schichten angehörten, gibt es auch relativ wenige Aussagen von Schülerseite, die sich auf die Fachkompetenz beziehen. Wir haben vielfältige Bestätigungen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel *gerne* am Projekt teilgenommen haben (der Aspekt der Motivation) und die – wie erwähnt in der Regel ja bewusst alltagsnah und den Interessen der Altersstufe angemessen gewählten – Themen die Schülerinnen und Schüler überdurchschnittlich interessierten. Aussagen hinsichtlich der Fachkompetenz im Französischen lassen sich aber nur mittelbar – durch die Interpretation des Schülerverhaltens – treffen. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer bestätigten, dass die passive Sprachkompetenz (das Verstehen des Gesagten beziehungsweise der Texte und Informationen, die in medialen Produkten beziehungsweise Prozessen übermittelt worden sind) deutlich zugenommen habe. Die Schülerinnen und Schüler haben das Gesagte meist problemlos verstanden, da beim Sprechen gleichermaßen gehandelt und damit visualisiert worden ist, so dass stets unterschiedliche Kanäle in Anspruch genommen und unterschiedliche Lerntypen gleichermaßen angesprochen werden. Mit der Zeit haben die meisten Schülerinnen und Schüler in diesem ungezwungenen kommunikativen Kontext offenbar auch ihre Scheu vor der mündlichen Nutzung der französischen Sprache verloren. Es war auffällig, dass sie immer öfter spontane Äußerungen in der Zielsprache tätigten.

Schließlich sei erneut auf die Beobachtung hingewiesen, dass die beteiligten Fachlehrer das Projekt nicht etwa abgebrochen hatten, sondern im Gegenteil teilweise sogar organisatorische Unannehmlichkeiten in Kauf nahmen (etwa: Übernahme des fachfremden Unterrichts in einem anderen Fach, das sich dann sprachlich teilweise ebenfalls auf französischsprachige Inhalte bezogen hat; etwa: Arbeitslehre mit Recherchen des französischen Arbeitsmarkts usw.), um mit dem Projekt zusammenarbeiten zu können.

Wir gehen daher davon aus, dass projektorientiertes mediengestütztes Sprachenlernen nicht nur die Motivation erhöht, sondern – möglicherweise deswegen – auch zu einer höheren Sprachkompetenz führt.

4.4. Bewertungen auf der Makroebene

4.4.1. Inhalte: Die Medien verändern die Sprache und das Sprachenlernen²⁵

Die folgenden Beobachtungen beziehen sich auf den Einsatz des Computers in der direkten Kommunikation mit Muttersprachlern, insbesondere mit Hilfe eines *Chat*-Dienstes oder in Form einer *E-Mail*-Partnerschaft. Diese Formen wurden im Rahmen der grenzüberschreitend angelegten Projekte mit den lothringischen Partnern genutzt. Die Anwendungen ermöglichen es den Schülern, direkt mit den Partnern zu kommunizieren.

Im Rahmen des Projekts fiel jedoch auf, dass der Computer die über ihn geführte Kommunikation verändert. Der Umgang miteinander ist anders, wenn er mit dem Computer erfolgt, als wenn er beispielsweise direkt, ‚von Angesicht zu Angesicht‘ stattfindet. Die Änderungen werden offenbar durch den Computer selbst hervorgerufen beziehungsweise gar erzwungen. Die folgenden Beispiele, die diesen Sachverhalt erläutern sollen, entstammen unserem BLK-Projekt.

Dies betrifft zunächst eine Distanzverringering. Wenn es für die Schülerinnen und Schüler ein Leichtes ist, mittels Mail auch mit Lehrern zu kommunizieren, und wenn die Kommunikation auf einer unbestimmten Ebene zwischen Anonymität und Nähe bleibt, ändert sich der Eindruck, den die Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrern haben. Wir haben erlebt, dass eine elfjährige Schülerin eine Mail an den Schulleiter geschrieben hat, um ihm eine Frage bezüglich des Projekts zu stellen. In einem anderen Fall haben Schüler der selben Altersstufe von sich aus Kontakt mit der Polizei aufgenommen, um Polizisten als Akteure in einem Produkt zu gewinnen.

Interessant war auch die damit verknüpfte Sprachform. So hat die genannte elfjährige Schülerin den Schulleiter mit korrektem Namen angesprochen, ihn dann aber geduzt. Umgekehrte Beobachtungen konnten wir bei französischen Schülerinnen und Schülern machen. Sie haben deutsche Lehrer mit der üblichen Höflichkeitsform « *vous* » / zweite Person Plural angeredet, dann aber den Vornamen benutzt. Dies ist bereits im Deutschen unüblich, zumal in der Schule (man findet diese Form allenfalls in Betrieben, die eine amerikanisch orientierte Unternehmenskultur pflegen); im Französischen und dort erst recht im Schulkontext ist eine solche Form bislang undenkbar und mithin ein eindeutiger Fehler gewesen. Auf Rückfragen erklärten die Schüler, die die entsprechenden Formen benutzten, dass sie den Kontakt weniger von traditionellen autoritären Strukturen geprägt erlebt hätten. Sie hatten den Eindruck, dass die von ihnen gewählte Sprachebene beziehungsweise -form in diesem Kontext sinnvoll und angemessen gewesen sei.

Noch auffälliger sind Änderungen, die das Vokabular betreffen. So haben sich bei *E-Mails* und mehr noch bei *Chat*-Konversationen deutschsprachiger Teilnehmer sogenannte ‚Sternchen‘-Ausdrücke eingebürgert. Der Grund scheint einerseits darin zu liegen, dass Kontext und emotionale Befindlichkeiten mittels *Chat* und *E-Mail* schlecht dargestellt werden können; man sieht ja kein

²⁵ ausführlicher: H. Giessen, Neue Medien verändern die Sprache und das Sprachenlernen. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen Saar (Hg.), *FMF Saar Mitteilungsblatt*. 2004, sowie Präsentation auf der ISI 2004, Chur, Schweiz, 06. – 08. Oktober 2004.

strahlendes, erstauntes oder trauriges Gegenüber. Andererseits kosten lange Erklärungen wie „*Diese Aussage eben fand ich witzig*“ oder „*ich freue mich sehr*“ relativ viel Zeit, ohne die inhaltliche Ebene voranzubringen. Es haben sich nun im Kontext der computervermittelten Kommunikation Lösungen entwickelt, die eine offenbar angemessene Reaktion auf das beschriebene Problem darstellen. So wird eine Antwort nicht mit dem Satz „*Diese Aussage eben fand ich witzig*“ kommentiert, sondern mit „**schlapplach**“. Eine solche Form der Kommunikation spart Zeit, ist sehr konkret und direkt und stellt damit einen möglicherweise besseren Ersatz für die fehlende persönliche Präsenz und die durch sie vermittelten emotionalen Informationen dar, als es eine lange Satzkonstruktion könnte; zumindest empfinden dies offenbar viele Schüler so. Weitere entsprechende Ausdrücke, die im Rahmen des Projekts beobachtet werden konnten, waren „**bibber**“, „**denk**“, „**drück**“, „**giggel**“, „**grins**“, „**heul**“, „**kratz**“, „**lechz**“, „**schäm**“, „**schluck**“ oder „**seufz**“. Charakteristisch ist jeweils, dass die ‚Sternchen‘-Ausdrücke als ein Wort geschrieben werden – unabhängig davon, um wie viele Worte es sich in grammatikalischer Hinsicht handelt. Es werden überwiegend, aber nicht ausschließlich simple Inflektive wie „**grins**“ genutzt, aber auch Verbalkonstruktionen, die eine große emotionale Dichte mit Handlungsausdruck darstellen können („**dichdrück**“). In solchen Fällen kann auch der ökonomische (zeitsparende und eine schnellere Tippgeschwindigkeit ermöglichende) Effekt zugunsten neuartiger Aneinanderreihungen aufgegeben werden. Wir fanden gar lange Formen wie „**malwiederganzundgarkonfus**“. Die Tatsache, dass solche Formen auch dann gebildet werden, wenn der ihnen ursprünglich legitimierende zeitsparende Effekt nicht mehr vorhanden ist, kann als Indiz dafür bewertet werden, dass und wie stark solche Formen bereits als medienadäquat und in diesem Kontext korrekt akzeptiert worden sind.

Die französischen Schülerinnen und Schüler haben andere charakteristische Formen benutzt. Auch hier handelt es sich um Sprachverkürzungen, die offenbar (zumindest ursprünglich) eine schnellere und effektivere Kommunikation ermöglichen sollen. In Anlehnung an die mündliche Kommunikation wird eine korrekte Konjunktion der Verben zugunsten einer quasi phonetischen Lösung aufgegeben. Wir fanden beispielsweise Ausdrücke wie « *Elle m'a laiC tomB* » für « *Elle m'a laissé tomber* ». Die auf die reine Phonetik zurückreichenden Ausdrücke nahmen oft gar formelhaften Charakter an, beispielsweise in « *CT Bi1 IR* » für « *c'était bien hier* », in « *G* » für « *j'ai* » (etwa in: « *G 2manD* » für « *j'ai demandé* », « *G F1* » für « *j'ai faim* », « *G l'R2 ri1* » für « *j'ai l'air de rien* » oder in « *G la N* » für « *j'ai la haine* »), in « *k* » für « *que* », « *ken* » für « *quand* » oder « *keske c* » für « *qu'est-ce que c'est* ».

Die Art dieser Ausdrücke belegt auch eindeutig, dass sie nicht etwa auf mangelhafte Rechtschreibkompetenzen zurückzuführen sind, sondern bewusst gewählt wurden. Es handelt sich also erneut um explizit für diesen Kontext (computergestützte Kommunikation *via E-Mail* und *Chat*) eingesetzte Sprachkonstruktionen.

Offensichtlich gehen die Schüler, die diese Konstruktionen benutzen, auch davon aus, dass sie trotz dieser beziehungsweise mit diesen Sprachkonstruktionen verstanden werden – im Kontext der computergestützten Kommunikation *via E-Mail* und *Chat* sind solche Sprachkonstruktionen also offenbar ‚Standard‘.

Bemerkenswert ist, dass diese Ausdrücke wie auch die Regeln ihrer Bildung für jede Sprache auf eigenständige Art und Weise erfolgen und nicht etwa (oder nur gelegentlich) Adaptionen angelsächsischer Vorgehensweisen sind. Es handelt sich also um landestypische Kulturausprägungen im Kontext der Kommunikationsformen *Chat* und *E-Mail*.

Wichtig erscheint schließlich die Beobachtung, dass die entsprechenden landestypischen Formen im Kontext einer *E-Mail* oder eines *Chat*-Beitrags von den Teilnehmern aus dem entsprechenden Land beziehungsweise Kulturkreis in der Regel auch nicht als ‚falsch‘ empfunden werden. Dies bestätigten die deutschen Lehrerinnen und Lehrer, die am Projekt beteiligt waren, für ihren Kulturkreis und die deutschsprachigen *E-Mail*- beziehungsweise *Chat*-Äußerungen. Umgekehrt bestätigten die französischen Lehrerinnen und Lehrer, dass die beobachteten Sprachformen der französischen Schülerinnen und Schüler im Kontext einer solchen Kommunikation nicht ‚falsch‘, sondern gebräuchlich und sogar explizit sinnvoll seien.

Natürlich wären die genannten Beispiele ‚Fehler‘ in einem Schulaufsatz – in einer *E-Mail* oder einer *Chat*-Äußerung sind sie aber offenbar akzeptabel. Es wäre nun ein Widerspruch, beispielsweise *E-Mail*-Tandems einzurichten und eine motivierende und auch landeskundlich und sprachlich sinnvolle Möglichkeit zu propagieren, die mit diesem Medium verbundenen medientypischen Ausdrucksformen aber zu sanktionieren.

Vor dem Hintergrund dieser und anderer Beobachtungen muss umgekehrt bezweifelt werden, ob ‚alte‘ inhaltliche Regeln und Standards ‚einfach so‘ auf das Lernen mit ‚Neuen Medien‘ zu übertragen sind, wenn mit dem Einsatz der ‚Neuen Medien‘ quasi immanent auch eine Veränderung der Ausdrucksweise in einem Maß einhergeht, dass sich die ehemals etablierten Regeln und Standards selbst ändern. Dieses Problem scheint angesichts der Notwendigkeit, Lernleistungen im Kontext ‚Neuer Medien‘ zu messen und zu zertifizieren, von besonderer Relevanz und Brisanz zu sein. Wie ist dies möglich, wenn die Medien selbst die Standards verändern? Der Einsatz des Computers im Unterricht führt also fast zwangsläufig zu neuen Problemen. Gleichzeitig ist aber deutlich geworden, dass der Einsatz des Computers einen großen Bereich lebensweltlicher Kenntnisse vermittelt (und dies im übrigen oft spielerisch, quasi unintentional und deshalb umso wirksamer), die ohne ihn gar nicht vermittelbar wären. Alles, was nur im Kontext des Computers existiert, kann natürlich auch nur im Kontext des Computers erfahren werden! Der Computer als wichtiges Medium unseres Alltags sollte deshalb im Sprachunterricht nicht ausgelassen werden. Umso wichtiger ist, die Lehrenden mit den beschriebenen Problemen nicht alleine zu lassen und Weiterbildungsangebote, vor allem aber kontextspezifische Bewertungskriterien zu erstellen und zu gewährleisten.

„Neue Medien“ sind also nicht nur „Werkzeuge“, sondern wirken sich umgekehrt auch auf die Sprache und damit auch auf das Sprachenlernen aus. Diese Entwicklung muss auch von Seiten der Lehrenden berücksichtigt werden (können). Sie bedürfen deshalb spezifischer Fortbildungsmaßnahmen.

4.4.2. Die Notwendigkeit transnationaler Vernetzungen und bildungsbereichsübergreifender Fortbildungsmaßnahmen

Die Lehrerbildungs- beziehungsweise -fortbildungseinrichtungen im Saarland und in Lothringen aus dem Projektumfeld (im Saarland: das Landesinstitut für Pädagogik und Medien, LPM; in Lothringen: das *Institut universitaire de formation des maîtres* in Sarreguemines, IUFM) sind sich im Verlauf des Projekts dieser Probleme immer stärker bewusst geworden. Waren wir zu Beginn des Projekts noch bestrebt, die Kontakte aufzubauen, um das Projekt bekannt zu machen, gab es insbesondere in der Schlussphase des Projekts Anfragen nach Informations- und Transferveranstaltungen.

Wie bereits erwähnt, hat das IUFM in Sarreguemines von sich aus die gemeinsame Projektarbeit in den Mittelpunkt der Abschlussveranstaltung zum Ende des akademischen Jahres 2003 / 2004 gestellt, zudem wurde eine einschlägige Qualifikationsschrift erstellt²⁶. Auf deutscher Seite hat das Projekt Informationsveranstaltungen für Lehrer organisiert; hier war das Interesse zu Beginn sehr begrenzt (zu den ersten Veranstaltungen kamen nur rund ein halbes Dutzend Gäste). Inzwischen hat sich auch hier das Gefühl für die Bedeutung der Thematik gewandelt; es liegen Anfragen des LPM vor, in denen weitere Informations- und Transferveranstaltungen zu den Bereichen „Medienkompetenz“ und zu den geschilderten linguistischen Problemen erbeten werden.

Weitere Anfragen, die das bundesweite und große Interesse an der von uns erarbeiteten Konzeption verdeutlichen, stammten beispielsweise von der Sozialforschungsstelle in Dortmund, vom Deutsch-Französischen Jugendwerk oder vom Zentrum *Coördinatie- en InformatieCentrum voor EuRegionaal Onderwijs (cicero)*, Niederlande. Vernetzungen erfolgen über den Sprachenrat Saar und das Saar-Lern-Netz. Zudem gab es auch Anfragen deutscher und französischer Lehrer aus Schulen, die aus formalen Gründen nicht am Projekt teilnehmen können (zum Beispiel von einer Saarbrücker Berufsschule oder von einem Gymnasium aus Sierck-les-Bains).

²⁶ S. Leininger, C. Thiry, *Comment conférer à la langue étrangère un statut d'outil au cours de son apprentissage à l'école*. Sarreguemines: Mémoire professionnelle. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Metz, Antenne de Sarreguemines, Année 2003 – 2004.

Als weiteres Transferprodukt wurde ein Buch mit einer Sammlung von *Best Practice*-Beispielen erstellt²⁷, dessen für ein kleines Land wie das Saarland relativ hohe Auflage von 1.500 Exemplaren weitgehend abgenommen wurde.

Schließlich sei auf die weiteren Veröffentlichungen des Projekts „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ hingewiesen²⁸.

²⁷ Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“, *Interkulturelles Sprachenlernen heute – Begegnungsdidaktik und Neue Medien*. Saarbrücken: Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ 2003

²⁸ folgendes Kapitel 5. Transfer

5. Transfer

Selbstdarstellungen

Internet-Auftritt – URL: <http://www.lpm.uni-sb.de/sig/>
(Schlussfassung 3, 2004)

Flyer

Posterpräsentation (Erstfassung 2000, 2 Poster; Zweitfassung 2002, 2 Poster)

eigenständige Veröffentlichungen

Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ (2003), *Interkulturelles Sprachenlernen heute – Begegnungsdidaktik und Neue Medien*. Saarbrücken: Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ 2003

W. Bufe, H. Giessen (2003) (Éds.), *Des langues et des médias*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. (ISBN : 2 7061 1057 0; Verlagshinweis: <http://www.pug.fr/Titre.asp?Num=746>)

unselbständige Beiträge

Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen (2001a), „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“. In: *Tätigkeitsbericht des Wirtschafts- und Sozialausschusses der Großregion*, Luxemburg 2001, Seite 88

Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen (2001b), « Réseaux linguistiques en régions frontalières ». Dans: *Rapport d'activité du Comité économique et social de la grande région*, Luxembourg 2001, page 87

Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen (2001c), Projektpräsentation, http://www.cicero-net.nl/html_de/library/comp_proj.php3?projnr=107

H. Giessen (2001a), Alte Grenzen, Neue Medien, Lebenslanges Lernen. Zum Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“. In: *Lerncafe. Online-Journal zur allgemeinen Weiterbildung*. Ausgabe 6, 15. Mai 2001. (http://www.uni-ulm.de/LiLL/lerncafe/lerncafe26/index_open.htm)

H. Giessen (2001b), « Pour aller en France ... en passant par la Lorraine ... virtuellement ». In: M. Clalüna (Hrsg.), *XII IDT 2001: Konzepte und Thesen*. Luzern 2001, S. 54

H. Giessen (2002a), Neue Medien an der Grenze. Zum Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“. In: R. Bergold, A. Mörchen, O. Schöffter (Hrsg.): *Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen*. Recklinghausen: Bitter (ISBN 3-933480-16-7), Beitrag auf der dem Band beiliegenden CD-Rom

H. Giessen (2002b), „ ‚Sprachnetzwerke in Grenzräumen‘ (Saarland)“ In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *BLK-Modellversuchsprogramm ‚Lebenslanges Lernen‘*. No. 3, Dezember 2002, Seite 6

K. Bauer, H. Giessen mit Schülerinnen der Gesamtschule Bexbach (2003): Rhythmus, Sprache und Medien. In: Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ (Hrsg.), *Interkulturelles Sprachenlernen heute – Begegnungsdidaktik und Neue Medien*. Saarbrücken: Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ 2003, S. 47 – 58.

W. Bufe, H. Giessen (2003a), Saarbrücker Tagung *Sprache und Medien*. In: M. Schmeling, S. Duhem (Hg.), *Sprache und Identität in frankophonen Kulturen – Langues, identité et francophonie*. Opladen: Leske + Budrich 2003, 255 – 257.

W. Bufe, H. Giessen (2003b), Des langues et des médias, une introduction. In: W. Bufe, H. Giessen (Éds.), *Des langues et des médias*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003. Pp. 5 – 16.

H. Giessen (2003a), Conditions requises pour l'emploi des « nouvelles technologies » dans l'instruction (en tenant compte particulièrement de l'enseignement des langues étrangères). In: W. Bufe, H. Giessen (Éds.), *Des langues et des médias*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003. Pp. 133 – 148.

H. Giessen (2003b), Sprachförderung mit Neuen Medien. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *BLK-Modellversuchsprogramm ‚Lebenslanges Lernen‘*. No. 4, August 2003, S. 4 – 5.

H. Giessen (2003c), E-Learning, vernetzt und grenzenlos. Oder? In: E. Ridder (Hrsg.), *Saar LernNetz*. Saarbrücken: DFKI 2003, CD-ROM.

H. Giessen (2004), Neue Medien verändern die Sprache und das Sprachenlernen. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen Saar (Hg.), *FMF Saar Mitteilungsblatt*. 2004

H. Giessen (im Druck), Lernen mit digitalem Video. In: H. Apel (Hrsg.), *Mit Neuen Medien Lebenslang Lernen*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), im Druck

H. Giessen (im Druck), Überraschende Lernerreaktionen beim Umgang mit ‚Neuen Medien‘. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Vol. 1, 2005

Vorträge und Präsentationen

10. – 11. Mai 2001: Vortrag auf dem Fachkongress 'Vernetzung auf allen Ebenen', Katholischen Bundes-Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bad Honnef

30. Juli – 04. August 2001: Vortrag im Rahmen der IDT 2001, Luzern, Schweiz,

16. August 2001, Maison Européenne Robert Schumann, Scy-Chazelles, Metz, Frankreich,

24. August 2001: Präsentation im Rahmen des Euro-Info-Busses, Saarbrücken, Schlossplatz (Anmerkung: die CD-ROM « Un amour franco-allemand » sowie der Flyer des Projekts stand während der gesamten Reise des Euro-Info-Busses durch das Saarland, Rheinland-Pfalz, Lothringen, Luxemburg, Wallonien und den deutschsprachigen Teil Flanderns zur Verfügung)

30. August 2001: Vortrag auf der Fachtagung 'Neue Herausforderungen an die Weiterbildung' im Rahmen der Kampagne 'Saarland 21', Organisation: Ministerium für Wirtschaft des Saarlandes, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes. Saarbrücken, VHS-Forum

25. September 2001: Präsentation auf der Internationale Fachtagung zum zehnjährigen Bestehen des Sprachenrats Saar "Mehrsprachigkeit – Wie viel Sprache(n) braucht der Mensch?", Schloss Saarbrücken

8. – 10. Oktober 2001: Vortrag « Les nouveaux médias dans l'enseignement (des langues) » im Rahmen des Symposions "Sprachen und Medien – Des langues et des médias – Languages and Media". Schloss Saarbrücken.

18. – 19. Dezember 2003, Vortrag auf der Tagung „Saar LernNetz“, Kirkel, Bildungszentrum

25. –28. Februar 2004, Präsentation auf der Arbeitstagung des Arbeitskreises der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS), Universität Potsdam

06. – 08. Oktober 2004: Präsentation auf der ISI 2004, Chur, Schweiz

Produkte

CD-Roms

« Un amour franco-allemand », « Parc Européen Bliesbruck-Reinheim »

Videofilme

im Saarland produzierte (französischsprachige) Videofilme

« Le rythme et la voix », « 3 dances », « La peur », « L'ogre », « Le libre arbitre », « Enseignement biculturel », « Etre ou avoir ... presque », « Ogre 2 »

in Lothringen produzierte (deutschsprachige) Videofilme

„Besuch im anderen Land“, „Selbstdarstellung auf Deutsch“, „Der freie Wille“, „Ein deutscher Lehrer – was für ein Lehrer!“, „Die Reise um die Welt“, „Die Entführung“

gemeinsam produzierter (deutsch-französischer) Videofilm

« P. Kaas – Une fille de l' Est – Ein Mädchen von der Grenze »

andere Produkte

z.B. digital erstellte Fotoromane etc.

sonstiges

Prozessdokumentationen (bezieht sich zum Beispiel auf Internetrecherche, Einführung in die Arbeit mit verschiedenen Software-Programmen), u.a.

Organisation von Transferveranstaltungen

8. – 10. Oktober 2001: wissenschaftliches Symposium « Des langues et des médias – Languages and Media – Sprachen und Medien ». Schloss Saarbrücken)

28. Februar 2002: Vortragsveranstaltung "Grenzüberschreitendes Sprachenlernen: Neue Qualitäten", Chr. Edelhoff. Saarbrücken: VHS-Zentrum

16. Mai 2002: Vortragsveranstaltung „Jugend-Partnerschaften über die deutsch-französische Sprachgrenze hinweg“, M. Mercier. Saarbrücken: VHS-Zentrum,

4. Mai 2004: Informationsveranstaltung, Christliches Jugenddorf Homburg

16. Juni 2004: IUFM-Abschlussveranstaltung, Casino Sarreguemines (Organisation eines eigenen Programmpunktes)

23. Juni 2004, Informationsveranstaltung, Bildungszentrum Kirkel

28. Oktober 2004: Infoveranstaltung, Christliche Erwachsenenbildung Merzig

25. November 2004: Infoveranstaltung, Bildungszentrum Kirkel

16. – 17. Dezember 2004: Tagung im Bildungszentrum Kirkel

Auszeichnung

Zweiter Preis im von der Académie Nancy-Metz und dem Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes ausgeschriebenen „Projektwettbewerbs zum Europäischen Jahr der Sprachen“; Preisverleihung am 21. Januar 2003 im Rahmen der Feierlichkeiten zum 40. Jahrestag des Elysée-Vertrages

wissenschaftliche Qualifikationsschrift

S. Leininger, C. Thiry, *Comment conférer à la langue étrangère un statut d'outil au cours de son apprentissage à l'école*. Sarreguemines: Mémoire professionnelle. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Metz, Antenne de Sarreguemines, Année 2003 – 2004 (teilweise in Zusammenarbeit mit dem Projekt entstanden)

Presseartikel über das Projekt bzw. Projektprodukte usw.

2. März 2002: Artikel „Lehrer warnen vor falschen Reaktionen auf Pisa-Studie“. In: Saarbrücker Zeitung

21. Januar 2003, 19:20 Uhr: Filmbericht, Saarländischer Rundfunk, SR Fernsehen Südwest, „Aktueller Bericht“

1. Februar 2003: Artikel „Euro für kreative Freunde“, In: Saarbrücker Zeitung“

14. Dezember 2003, 18:45: France 3 Lorraine Champagne Ardennes; Saarländischer Rundfunk, SR 3 Fernsehen Südwest, „Diagonale“

14. März 2004: France 3 Alsace, Südwestrundfunk Baden-Württemberg, DRS TV, « Triangle »

17. April 2004, France 3 Lorrain-Champagne-Ardenne, 16:20, „Diagonale“ (Wiederholung 18. April 2004, SR3, 18:15, „Diagonale“)

8. Juni 2004: Artikel „Fast wie im Krimi. Gersheimer Gesamtschulklasse schrieb Fotoroman.“ In: Saarbrücker Zeitung

16 juin 2004 : Artikel « Etudiants de l'IUFM : la prochaine rentrée se fera dans les écoles ». In: Républicain Lorrain

Teilnahme an Veranstaltungen des Programmträgers und der wissenschaftlichen Begleitung

4. – 5. Dezember 2000, Workshop „Lebenslanges Lernen“. Bonn: BLK

12. November 2001: „Selbstgesteuertes Lernen“. Fachkonferenz zum „Lebenslangen Lernen“. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

22. April 2002, „Netzgestütztes Lernen in LLL“. Frankfurt, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

13. – 14. Mai 2002, „Evaluation in LLL“. Frankfurt, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

24. – 25. September 2002, „Transfer in LLL“. Bonn: Gustav-Stresemann-Institut

17. – 18. Oktober 2002, „Formen der Organisationsentwicklung als Voraussetzung und als Ergebnis einer bewussten Gestaltung von Lernarrangements“ Berlin: Humboldt-Universität

15. – 16. September 2003: Im Labyrinth der Begriffe... (SLT-Interpretationswerkstatt). Bonn, Gustav-Stresemann-Institut

23. – 24. September 2003: Organisationsentwicklungs-Workshop. Berlin: Humboldt Universität

15. Oktober 2003: Arbeitstreffen „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“. Landau, Zepf

22. September 2004: Arbeitstreffen „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“. Landau, Zepf

30. September 2004: Fachtagung „Programmschlussphase“ Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium

Berichte

2002: Zwischenbericht 1 (Berichtszeitraum 2001)

2003: Zwischenbericht 2 (Berichtszeitraum 2002)

2004: Zwischenbericht 3 (Berichtszeitraum 2003)

2004: Abschlussbericht

6. Ausblick

Modellprojekte im Bildungsbereich sind nur dann sinnvoll und erfolgreich, wenn sie tatsächlich auch Rückwirkungen auf das „reguläre“ Bildungssystem haben. Aufgrund der Tatsache, dass im Rahmen des Projekts „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ so vielfältige Grenzen überschritten werden müssen, liegt es nahe, dass es dennoch schwierig ist, die Nachhaltigkeit zu sichern. Es gibt erstaunlicherweise weniger Probleme vor Ort, als ein Misstrauen innerhalb der jeweiligen nationalstaatlichen Hierarchien (z.B. zwischen *Institut universitaire de formation des maîtres* in Sarreguemines und der Zentrale in Nancy – Metz). Das Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ ist deshalb um einen weiteren ‚Bildungslobbyismus‘ bemüht und versucht, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik noch stärker zu involvieren. Wir streben insbesondere eine strategische Einbindung in die Kooperation zwischen der Volkshochschule des Stadtverbandes Saarbrücken und der sich in Gründung befindenden *Université populaire* von Sarreguemines an. Es wäre damit möglich, die Entwicklung einer neuen Institution zu beeinflussen, die sich an der Schnittstelle beider (nationalstaatlicher) Bildungssysteme befindet und die – wie ja die Tatsache belegt, dass das LLL-Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ von der Volkshochschule des Stadtverbandes Saarbrücken gerade vor dem Hintergrund einer bildungsbereichsbezogenen Öffnung zur Schule hin getragen wird – im Bezug auf die Grenzen innerhalb der jeweiligen Bildungssysteme gestalterisch tätig werden soll.

7. Zusammenfassung

- Ziel des Projekts war es, ältere bildungsbenachteiligte Jugendliche im Grenzraum Saarland – Lothringen an die jeweilige Nachbarsprache zu führen. Dazu sollten neue Sprachnetzwerke gebildet werden, um anlassgerechte, innovative Lernsituationen schaffen zu können. Grundsätzlich sollten diese innovativen Lernsituationen medial, aber auch unter Einbeziehung realer Begegnungen gestaltet werden. Dies wurde als Voraussetzung dafür gesehen, die Stärkung des einzelnen Lernalters zu forcieren und damit die Kompetenz zu fördern, sich auf lebenslange Lernprozesse einlassen zu können.
- Interkulturelles Sprachenlernen ist ein zunehmend bedeutsames Thema, das im Bereich des lebenslangen Lernens auch und gerade bei bildungsbenachteiligten Schichten eine heutzutage entscheidende Rolle spielt. Das saarländische Projekt hat versucht, dieser Bedeutung im Prozess des „Lebenslangen Lernens“ gerecht zu werden
- Eine Literatursichtung hat gezeigt, dass der Erfolg von ‚Lernen mit Neuen Medien‘ offenbar von verschiedenen Kriterien abhängt. Die wichtigsten scheinen die *Selbstdisziplin* sowie die zur Verfügung stehende *Zeit* zu sein. Schüler, die hier Schwierigkeiten haben, werden demnach am besten in ein soziales Korsett gebracht – der *soziale Druck* wirkt sich offenbar positiv auch auf ‚disziplinlose‘ Schüler aus.
- Unsere Erfahrungen im Rahmen des Projekts „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ haben zudem gezeigt, dass es offenbar Schüler gibt, deren geistige Strukturen sich mit den Strukturen des Computer schwer tun. Ihnen muss in der Schule die Möglichkeit gegeben werden, auch ohne Computer lernen zu können.
- Umgekehrt kann der Computer aber auch, gerade *weil* er anonym ist und (nur) positive Rückmeldungen gibt, Selbstvertrauen ermöglichen, das insbesondere bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schülern zumindest bezüglich des Lernens und der Schule häufig fehlt.
- Ein weiteres Ergebnis des Projekts „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ ist, dass ‚Neue Medien‘ offenbar kontraproduktiv wirken können, wenn sie in großen, unruhigen Klassen eingesetzt werden. Die Probleme, die die Lehrer in solchen Klassen haben, können durch Medien nicht bekämpft werden – im Gegenteil können sie sogar dazu beitragen, diese Probleme zu verstärken. Sinnvoller ist der Einsatz ‚Neuer Medien‘ also bei Gruppenarbeiten oder etwa Aufgaben im Rahmen der Nachmittagsbetreuung.
- Eine plattformgestützte Lösung konnte nicht weiterverfolgt werden, weil hier die Probleme dominant waren. So muss vor dem Einsatz des Programms überprüft werden, ob die Partnereinrichtungen so ausgestattet sind, dass die Anwendung möglich ist (angemessenen Arbeitsspeicher der eingesetzten Rechner; leistungsfähige Netzanbindung). Dazu kommen

organisatorische Schwierigkeiten, die beispielsweise zur Folge haben müssen, dass der Unterricht nicht nach Alterskohorte, sondern nach Sprachkompetenz erfolgt (mit der weiteren Folge, dass die Themen oft nicht mehr gezielt altersadäquat gestaltet werden können). Schließlich gab es Schwierigkeiten bezüglich des Zeitaufwands und der Organisation gemeinsamer virtueller Treffen. Es hat sich gezeigt, dass es sehr schwierig war, solche Treffen im Rahmen des ‚normalen‘ Schulunterrichts zu organisieren; auch nachmittags erwies sich ein solches Unterfangen zumindest in Deutschland, wo Fahrschüler mit eigenem Nachmittagsprogramm vorherrschend waren, als schwierig.

- Allgemein zeigten die Schülerinnen und Schüler, die in überschaubaren Gruppen am Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ beteiligt waren, gegenüber der Einrichtung Schule eine deutlich höhere Motivation und Leistungsbereitschaft als zu Beginn des Projekts.
- Wir gehen daher davon aus, dass projektorientiertes mediengestütztes Sprachenlernen nicht nur die Motivation erhöht, sondern – möglicherweise deswegen – auch zu einer höheren Sprachkompetenz führt.
- Wichtig erscheint uns die Beobachtung, dass ‚Neue Medien‘ nicht nur ‚Werkzeuge‘ sind, sondern sich wirken umgekehrt auch auf die Sprache und damit auch auf das Sprachenlernen aus. Diese Entwicklung muss auch von Seiten der Lehrenden berücksichtigt werden (können). Sie bedürfen deshalb spezifischer Fortbildungsmaßnahmen.
- Das Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräume“ hat, unserer Kenntnis zufolge, erstmals im deutsch-französischen Bildungsbereich nationale Einrichtungen bildungsbereichsübergreifend (bezogen auf die Institutionen Schule, Hochschule, Weiterbildung *und* Lehreraus- und -weiterbildung) in einer kontinuierlichen Zusammenarbeit verbunden. Dies sollte im Interesse einer weiteren Nachhaltigkeit ausgebaut werden.