



Deutsch als Zweitsprache

herausgegeben
von

Bernt Ahrenholz

und

Ingelore Oomen-Welke



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“	IX
---	----

Vorwort der Herausgeber dieses Bandes	XIII
--	------

A Deutsch als Zweit- und Fremdsprache – Übersicht, Begrifflichkeiten

A 1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache von <i>Bernt Ahrenholz</i>	3
A 2 Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem von <i>Christoph Chlosta & Torsten Ostermann</i>	17

B Konzeptionelle Grundlagen

B 1 Deutsch und andere Sprachen im Vergleich von <i>Ingelore Oomen-Welke</i>	33
B 2 Sprachlehr- und -lernforschung von <i>Martina Rost-Roth</i>	49
B 3 Zweitspracherwerbsforschung von <i>Bernt Ahrenholz</i>	64
B 4 Wissenskonstruktion und Lernmotivation von <i>Silke Holstein & Doris Wildenauer-Józsa</i>	81
B 5 Sprachlernstrategien von <i>Karen Schramm</i>	95
B 6 Language Awareness von <i>Sigrid Luchtenberg</i>	107
B 7 Interkulturelles Lernen von <i>Alfred Holzbrecher</i>	118

C Kompetenzbereiche und Unterricht

C1	Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache von <i>Werner Knapp</i>	113
C2	Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten von <i>Margarete Lamparter-Posselt & Stefan Jeuk</i>	149
C3	Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen von <i>Yvonne Decker</i>	162
C4	Mündliche Produktionen von <i>Bernt Ahrenholz</i>	173
C5	Zweitsprachler in der Sekundarstufe von <i>Margarete Ott</i>	189
C6	DaZ als Integrationskonzept? Integrativer Deutschunterricht in Regelklassen von <i>Margarete Ott</i>	200
C7	Lesekompetenz in der Zweitsprache von <i>Swantje Ehlers</i>	215
C8	Schreiben in der Zweitsprache Deutsch von <i>Wilhelm Griebhaber</i>	228
C9	Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit von <i>Ernst Apeltauer</i>	239
C10	Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch von <i>Andrea G. Müller</i>	253
C11	Fehleranalyse von <i>Christoph Chlosta, Andrea Schäfer & Rupprecht S. Baur</i>	265
C12	Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht von <i>Christoph Chlosta & Andrea Schäfer</i>	280
C13	Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung von <i>Marianne Krüger-Potratz & Linda Supik</i>	298

D Methodik und Medieneinsatz

D1	Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für die schulische Vermittlung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache von <i>Katharina Kuhs</i>	315
D2	Methoden für Deutsch als Zweitsprache von <i>Yvonne Decker & Ingelore Oomen-Welke</i>	324
D3	Einsatz von Lernspielen im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht von <i>Evangelia Karagiannakis</i>	343
D4	Lernmedien von <i>Jörg Roche</i>	357

E Zweitsprachlernen und Leistungsmessung

E1	Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen von <i>Ingelore Oomen-Welke</i>	373
E2	Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache von <i>Britta Hufeisen</i>	385
E3	Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache von <i>Katharina Kuhs</i>	395
E4	Sprachgebrauch außerhalb der Schule von <i>Anne Kristin Krehut & Inci Dirim</i>	409
E5	Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig von <i>Hans H. Reich</i>	420
E6	Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test von <i>Rupprecht S. Baur & Melanie Spettmann</i>	430

**F Modelle und Konzepte für eine mehrsprachige Schule in der
vielsprachigen Gesellschaft**

F1	Herkunftssprachenunterricht von <i>Hans H. Reich</i>	445
F2	Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? von <i>Heidi Rösch</i>	457
F3	Vorschulische Sprachbegegnung von <i>Patricia Nauwerck</i>	467
F4	Didaktik der Sprachenvielfalt von <i>Ingelore Oomen-Welke</i>	479
F5	Zweisprachige und mehrsprachige Schulen von <i>Gesa Siebert-Ott</i>	493
	Sachwortregister	505

JÖRG ROCHE

D4 Lernmedien

Wunder werden immer wieder vom Fremd- und Zweitsprachenunterricht erwartet. Und da er sie nur schwer erbringen kann, projizieren Lehrerinnen/Lehrer, Lerner, Eltern und Verlage ihre Hoffnungen gerne auf externe Götter, nämlich die Medien. Die äußere Steuerung des Lernerfolgs durch maschinelle Impulsgeber findet dabei besondere Aufmerksamkeit und Anwendung. Viele Lernprogramme entpuppen sich somit als mehr oder weniger verkappte behavioristische. So gibt es unzählige Übungsprogramme, die außer bunten Farben und einer vordergründigen Klickbarkeit dem Lerner nicht viel zu bieten haben. Zwar lassen sich selbst diese Materialien dann lernfördernd einsetzen, wenn sie richtig situiert, dosiert und kontextualisiert sind, aber als Selbstläufer sind sie in der Regel nicht brauchbar oder gar kontraproduktiv. Die spielerische Faszination für das Neue, die vor allem zu einer unspezifischen Abwechslung im Unterricht führen soll, führt nicht zu Nachhaltigkeit. Lerneffekte dieser Programme sind wissenschaftlich fundiert nicht nachgewiesen und die kommerziellen Produzenten bemühen sich auch in keiner Weise um eine angemessene Evaluation ihrer Programme (Reeder u. a. 2001). So genannte Vergleichstests in populistischen Computerzeitschriften oder der Tagespresse sind völlig unbrauchbar, weil sie keinerlei systematische Basis aufweisen und nicht von Fachkundigen durchgeführt werden. Wissenschaftlich fundierte Evaluationsinstrumente befinden sich aber erst in Entwicklung und werden bisher vor allem im universitären Bereich erprobt. Der interessierte Nutzer hat einen schweren Stand. Aber: aus dem, was wir bisher beobachten und wissen, lassen sich die neuen digitalen Medien dennoch in verschiedener Hinsicht als Instrumente zur Erzielung von Mehrwerten im Spracherwerb und Sprachunterricht fassen (Roche 2008b, Rösler 2004, Rösler/Tschirner 2002, Rüschoff 1999, Wolff 1996; vgl. auch Schulmeister 2003 und 2002, Issing 1997 zu den Grundlagen multimedialen Lernens). Die wichtigsten Bereiche der Mehrwerterzielung werden im Folgenden dargestellt. Hieraus kann der geneigte Leser schließlich Prinzipien für die Verwendung in den spezifischen Kontexten ableiten. Schwerpunkt der folgenden Darstellung ist die Nutzung der Medien in authentischen Kontexten, vor allem als Werkzeuge zur Bewältigung des Alltags und zur Brückenbildung in den Alltag. Hier liegt das wesentliche Mehrwertpotenzial. Auf verfügbare Übungsprogramme zu Lehrwerken, die mittlerweile von fast allen Verlagen für fast alle Lehrwerke angeboten werden, sowie auf Übungsgeneratoren (so genannte Autorenprogramme), die im Internet sehr leicht zu finden sind, wird hier aus den oben genannten Gründen nicht gesondert eingegangen. Ihr Innovations- und Mehrwertpotenzial hält sich in engen Grenzen und man kann sich leicht und umfangreicher darüber informieren, als es hier möglich wäre.

1 Zur Klassifikation von Sprachlernsoftware

Sprachlernsoftware kann nach verschiedenen Kriterien klassifiziert werden, zum Beispiel in Hinsicht auf das Medium oder das technische System, die Funktion, die Unterrichtsmethode und das didaktische Verfahren oder lerntheoretische Ansätze. Nimmt man die Klassifikation nach dem Medium oder technischen Standard vor, so ergibt sich grob eine Differenzierung nach drei Generationen: DOS-Programme, Multimedia-Programme (mit den Varianten Video-Disc, CD-ROM und Hypermedia) und Internet-Programme.

Etwas aufschlussreicher ist dagegen die Klassifikation nach Kriterien der Funktionalität: nach tutorieller, situativer oder instrumentell-explorativ-referentieller Ausrichtung. Unter tutoriellen Programmen versteht man stark gesteuerte Lehr- oder Wiederholungsprogramme, mit denen ein Lerner meist selbstständig grammatikale, lexikalische oder phonetische Themen erarbeiten oder üben kann. In diesem Sinne ersetzen die elektronischen Programme traditionelle Übungsformen gedruckter Lehr- oder Übungsmaterialien (Arbeitsbücher). Dabei geben sie aber (in der Regel) einfache Rückmeldung – meist nach einer richtig/falsch-Dichotomie – und bieten eine statistische Fehlerauswertung. Auch situativ ausgerichtete Programme weisen in der Regel ähnliche Übungssequenzen auf. Allerdings sind diese dann meist an ein kurzes Video oder eine Audio-Aufnahme angeschlossen. Wortschatz und Strukturen sind somit situiert. Die Situationen unterscheiden sich in Art und Intention jedoch wenig von Ton- oder Filmaufnahmen älterer Medien (Kassetten). An der Oberfläche kann dabei leicht der Eindruck entstehen, es handle sich bei den Programmen um einen zu Grunde liegenden kommunikativen Ansatz. In Wirklichkeit zeigen aber die Bearbeitungsverfahren, dass es sich häufig um neu aufgelegte behavioristische Modelle handelt. Selbst das kommunikative Prinzip der Authentizität der Materialien wird in den meisten Fällen nicht beachtet. Für die eigene Umsetzung durch die Lerner haben die situativen Programme oft wenig Nutzen. Ihre Stärke liegt im Illustrationscharakter. Die instrumentell-explorativ-referentiellen Programme betonen dagegen den authentischen, kommunikativen Nutzen elektronischer Werkzeuge bei der Umsetzung von Funktionen des Sprachhandelns. Zu diesen Lern- und Arbeitswerkzeugen gehören demnach Rechtschreibprüfungen, Thesauri, Webeditoren, Textverarbeitungsprogramme, Wörterbücher, e-Ressourcen, e-Fragebögen, Spiele und vieles mehr. Diese Programme erlauben den Lernern nicht nur Strukturen zu üben, sondern weit darüber hinaus kreativ und konstruktiv mit Sprache umzugehen.

Bei einer funktionalen Einteilung lässt sich eine didaktische Kontextualisierung erkennen. Allerdings kann so noch nicht überzeugend begründet werden, warum eine bestimmte Funktion in einem bestimmten Programm gewählt worden ist beziehungsweise gewählt werden sollte. Nach Funktionen klassifizierte Software ist im Prinzip nicht an ein bestimmtes Medium gebunden. Es bestehen

aber bestimmte Beziehungen zwischen Funktion, didaktischem Ansatz und der Wahl des Mediums, die allerdings bisher nur in dem theoretischen Konzept der „Medienadäquatheit“, aber noch zu wenig in der konkreten Entwicklung von Software ihren Niederschlag gefunden haben. Tutorielle Systeme zum Beispiel eignen sich für geschlossene Programme und Medien und wurden daher auch vorwiegend in der Anfangsphase des Computer Assisted Language Learning (CALL) eingesetzt. Die DOS-Umgebung bot dafür ausreichende Realisierungsmöglichkeiten, selbst bei teil-farbigem und mit einfachen Animationen versehenen Tutorienprogrammen. Allerdings findet man auch neuere Tutorien (Grammatiktrainer, Vokabeltrainer, Ausspracheprogramme) in Multimedia- oder Internet-Umgebungen eingebettet, ohne dass diese wesentlich über die Leistungen von alten DOS-Programmen hinausgingen und die Möglichkeiten der neueren Medien medienadäquat nutzen würden.

Bei den situativen Programmen besteht eine Nähe zu Multimedia-Programmen, die es ermöglichen, Kommunikationssituationen in kleinen Filmkonserven zu präsentieren. Die Funktion dieser situativen Sprachpräsentationen besteht im Wesentlichen darin, den Lernern authentische Sprache nicht nur im Schrifttext, sondern gleichzeitig auditiv und mit bildlicher Parallelinformation als Input zur Verfügung zu stellen. Die diesen Programmen in der Regel angegliederten, wenig nach den Prinzipien kommunikativer Didaktik ausgerichteten Übungen und Lehr-/Lernverfahren deuten aber an, dass ihnen kein kohärentes didaktisches Konzept zu Grunde liegt.

Instrumentell-explorativ-referentiell ausgerichtete Software hat ihre Hauptfunktion in der Unterrichtsbegleitung. Sie will autonomes Lernen ermöglichen und hat daher eher eine Verbindung zu explorativ und konstruktivistisch geprägten Lern- und Wahrnehmungstheorien. Allerdings berücksichtigt sie in der Regel wenig, dass die sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Lernergruppen häufig kein ausreichendes Niveau für einen erfolgreichen Zugang zu den Materialien darstellen und dass diese Materialien die Lerner daher überfordern, nicht zuletzt wegen mangelnder Strukturiertheit. Instrumentell-explorativ-referentielle Programme lassen sich wegen der Möglichkeiten der prinzipiellen Veränderbarkeit und Offenheit besonders gut online realisieren.

Unabhängig von den genannten Kriterien lässt sich Sprachlernsoftware auch danach klassifizieren, für welche Sprachlehrmethoden sie sich eignet, welche Fertigkeiten sie vermitteln will beziehungsweise welchen didaktischen Ansatz sie verfolgt, also beispielsweise ob sie grammatische Strukturen, Pattern Drill-Übungen, kommunikative Fertigkeiten oder gar interkulturelle Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt. Entsprechend lassen sich besonders Elemente der älteren Methoden, also der Grammatik-Übersetzungs- und der Audio-Visuellen-Methoden, in den existierenden Programmen identifizieren. Konsequenz sind die Methoden und didaktischen Verfahren aber in der Regel nicht umgesetzt worden.

Eine Zuordnung der Methoden zu den zuvor genannten Mediengenerationen lässt sich ebenfalls nur grob vornehmen, auch wenn es bestimmte Beziehungen zwischen Grammatik-Übersetzungsmethode und DOS-Programmen und zwischen Audio-Visuellen- und Multimedia-Programmen gibt. Besonders diffus ist das Bild in neueren Programmen, bei denen ein undifferenzierter und unreflektierter Methodenpluralismus herrscht. Der mediale und technische Fortschritt hat oft zu didaktischen Rückschritten geführt, anstatt das Lernen und Lehren von Sprachen durch die neuen Möglichkeiten zu fördern (Roche 2003).

2 Handlungskompetenzen, Arbeitswerkzeuge und authentische Kommunikationsmittel

Der moderne, handlungsorientierte Sprachunterricht, zumal der in Deutsch als Zweitsprache, ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht nur die Inhalte selbst den Spracherwerb befördern, sondern vor allem die interessengeleitete Auseinandersetzung (Interaktion, Handeln) mit den Inhalten schnellen und nachhaltigen Spracherwerb bewirkt. Zur Vermittlung und Bearbeitung komplexer Inhalte, und gerade solcher, die einer medialen Realisierung bedürfen, also medienadäquat sind, gehören daher zunehmend auch digitale Werkzeuge wie Suchmaschinen, elektronische Fragebögen, Kataloge, Archive, Auskunftssysteme, elektronische Fahrpläne, e-Shops, Simulationsspiele und die vielfältigen neuen Kommunikationsmöglichkeiten. Im Sinne handlungsorientierten, konstruktivistischen Lernens eignen sich die elektronischen Medien daher besonders als Arbeitswerkzeuge und zur Erreichung einer allgemeinen Medienkompetenz als einer wesentlichen Schlüsselqualifikation für Unterricht und Beruf. Sie sind leicht zugänglich, da viele Haushalte und Institutionen mittlerweile über Breitbandzugang zum Internet verfügen und an öffentlich zugänglichen Stellen (Bibliotheken, Ämter, Internet-Cafes, Hotels) und über Flatrates die Ressourcen des Netzes kostengünstig genutzt werden können.

Eine Weiterentwicklung des Modells konstruktivistischen Lernens stellt nach Seymour Papert (1981) das konstruktionistische Lernen dar. In diesem Lernmodell kommt dem konkreten Handeln und dem Produzieren im öffentlichen Raum eine besondere Bedeutung zu. Das heißt, das Lernen ist ergebnisorientiert, wenn auch ergebnisoffen, es geschieht handelnd und seine Ergebnisse stellen sich den Reaktionen (der Rückmeldung) der Umwelt, führen also direkt zur Interaktion. Da all diese Prozesse auch sprachhandelnd verlaufen, entsteht eine intensive und vielfältige Beschäftigung mit authentischer Sprache. Das fallbasierte Lernen und die Szenariendidaktik bauen auf konstruktionistischen Prinzipien auf (vgl. Hölscher/Piepho/Roche 2006, Roche 2008a, Hölscher u. a. 2003, Piepho 2003, Fischhaber 2002, Beers 2001, Goldman-Segall 1998, Papert 1981).

Es gibt eine Fülle elektronischer Textgattungen, die den modernen Kommunikationsalltag der Schülerinnen und Schüler bestimmen und sich nur schwer in anderen Medien realisieren lassen. Die Schule sollte auch für die dafür nötigen medienadäquaten Kommunikationswerkzeuge eine grundsätzliche Medienkompetenz vermitteln. In authentischer Form können diese e-Gattungen für die Sprachvermittlung genutzt werden. Dazu gehören:

- E-Mails,
- Chat-Beiträge,
- Forums-Beiträge,
- Nachrichten in ICQs, die als synchrone Chats die Anwesenheit einer definierten Nutzergruppe anzeigen,
- webbasierte interaktive Tagebücher und Enzyklopädien, die interaktiv gestaltet werden und sich daher ständig verändern (BLOGs und WIKIs),
- Hyperfiction als neue literarische Gattung (auch für Kinder),
- Nachrichten in Tandemprogrammen für Sprecher unterschiedlicher Sprachen, die sich gegenseitig beim Spracherwerb unterstützen, unter anderem das **e-Tandem Projekt** der Ruhr-Universität Bochum [<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/>], das **eTwinning-Portal** für europäische Schulen [<http://www.edtwinning.net/ww/de/pub/etwinning/index2006.htm>] oder auch das internationale Suchspiel **Odyssee** [<http://www.goethe.de/lhr/pro/odyssee/index.htm>],
- Kommunikation über interaktive Tafeln (virtuelle Klassenzimmer), mit denen sich im Prinzip alle Kommunikationsmöglichkeiten der Präsenzkommunikation realisieren lassen (**net-meeting**, „virtual classrooms“),
- Texte und Werkzeuge, elektronische Auskunft- und Buchungssysteme und vieles mehr.

Für die Umsetzung sprachhandelnder Lernansätze eignen sich naturgemäß besonders offene Lernumgebungen, die den Lernern zwar eine gewisse Orientierung liefern, ihnen aber auch viele Spielräume zum eigenen Lernen und Ausprobieren lassen. Offene Lernumgebungen lassen sich daher am besten online realisieren, aber clever entwickelte Lernprogramme können den Lernern auch mittels geschlossener Medien (CDs, CD ROMs) intelligente und kreative Lernmöglichkeiten bieten. Prinzipiell eignen sich hierfür auch aufgabenbezogene Spielprogramme, mit denen Kinder geschichtliche Ereignisse nachstellen oder simulieren können und dabei viel Sprache verwenden müssen. Solche Programme müssen nicht unbedingt immer allen Anforderungen von Lehrplänen entsprechen, sollten aber selbstverständlich sinnvolle Instrumente der Beschäftigung darstellen, die auch höhere kognitive Operationen erfordern. Gerade Jungen reagieren auf derartige explorative Programme wesentlich besser als auf kleinschrittige Lernprogramme. Programme wie „Fugger“, „Siedler“ und viele

andere gehören in diese Kategorie. Eltern und Lehrer könnten sich bei der Auswahl geeigneter Programme durchaus von Schülerinnen und Schülern „beraten“ lassen, denn sie haben in der Regel den besseren Überblick darüber, was gerade auf dem Markt ist. Eltern und Lehrer sollten sich die Programme demonstrieren lassen und ihre Auswahl nicht so sehr von anspruchsvollen Erwartungen an den Bildungswert, sondern an die Interaktions- und Ausbaumöglichkeiten der sprachlichen Kompetenzen (inklusive schriftsprachlicher Kompetenzen) leiten lassen.

3 Wissenstransfer

Mittels der Lernmedien lassen sich fachliche Inhalte darstellen, ohne dass die Lehrkraft dazu eine besondere fachliche Kompetenz besitzen muss. Für Lerner, die bereits über ein Sachwissen verfügen und/oder ein großes Interesse an einem fachlichen Thema haben, kann damit der Fremdsprachenerwerb beschleunigt werden. Bereits vorhandenes Wissen lässt sich in jeder Form besonders produktiv für das Sprachenlernen nutzen. Die Vertrautheit mit dem Sachwissen und seiner häufig international standardisierten Terminologie hat sich grundsätzlich als lernförderlich herausgestellt. Dabei kann das Vorwissen sowohl fachlich und fachsprachlich komplex (Berufssprache, Wissenschaftssprache, Lernstoff im Schulunterricht) als auch kindgerecht und spielerisch sein (zum Beispiel auf Hobbies und individuelle Interessen der Kinder bezogen). Besonders instruktiv sind hier die fach- und berufssprachlichen Programme des weltweit größten Deutschlernportals, der **Deutsch-Uni Online** [www.deutsch-uni.com]. Wie umfangreichere Inhalte für Kinder medial spielerisch aufbereitet und als Brücke zum eigenen Sprachhandeln entwickelt werden können, illustriert das aufwändig produzierte Lernprogramm **grenzenlos**, in dessen Mittelpunkt der Wortschatzerwerb und der Erwerb von Redewendungen und einfachen Strukturen steht. Das verwendete Wortschatzmaterial ist von 1300 gleichaltrigen Kindern gesammelt worden, daher authentisch und für die Zielgruppe relevant. Die **grenzenlos** CDs können bei der BMW Group kostenlos bestellt werden, sind einfach zu bedienen und können auch außerhalb des Unterrichts von Kindern zwischen circa sechs und dreizehn Jahren selbstständig genutzt werden. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, können damit ihren Wortschatz wesentlich auf- und ausbauen (circa 800 Begriffe werden vermittelt). Über eine Webseite [www.grenzenlos-life.de] können sie weltweit mit anderen Lernern kommunizieren oder Klassenkontakte herstellen. Diese Seite informiert auch ausführlich mit Demofilmen und weiteren Hinweisen über die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten. Studien zur Effizienz des Einsatzes in unterschiedlichen Lernerkulturen und Lernformaten sowie in Bezug auf geschlechtsspezifische Lernpräferenzen belegen den deutlichen Lernzuwachs und dessen Festigung durch die CD ROMs. Die parallel erhobenen subjektiven Einschätzungen durch die Schülerinnen und Schüler

zeigen eine nahezu parallel verlaufende Kurve zwischen objektiv messbarem Zuwachs und subjektiver Einschätzung des Nutzens und Freude am Umgang mit den Programmen, wobei alle Lernergruppen signifikante Zuwächse verzeichnen, besonders positiv aber Mädchen auf das Programm reagieren.

4 Lernkompetenzen und Lernwerkzeuge

Ganz ähnlich wie die Arbeitswerkzeuge fördern auch Lernwerkzeuge die Möglichkeiten des Lerners, sich authentische Quellen selbstständig zu erschließen. Lernwerkzeuge sind Arbeitswerkzeuge, die primär dem Erlernen der Sprache dienen. In Berufsfeldern wie dem Journalismus, in denen die Verarbeitung von Sprache eine große Rolle spielt, erfüllen sie eine Doppelfunktion als authentische Arbeits- und Lernwerkzeuge. Dies qualifiziert die Lernwerkzeuge als Arbeitswerkzeuge in entsprechenden Situationen und Aufgaben der Szenariendidaktik, etwa wenn ein Lerner in der Rolle eines Reporters bei einer Zeitung oder für Rundfunk und Fernsehen Berichte zu verfassen hat. Zu den bekanntesten Lernwerkzeugen, die Hilfsmittel für selbstständiges (Weiter-) Lernen sein können, gehören:

- Textkorrekturprogramme und Thesauri und ähnliches in Textverarbeitungsprogrammen wie Word.
- Schreibtrainingsprogramme, die online angeboten werden, so genannte **Online Training Labs (OWL)**. Eines der bekanntesten OWLs für die Vermittlung von fremdsprachigen Kenntnissen in Deutschland ist das online-Angebot an der TU Darmstadt [<http://www.daf.tu-darmstadt.de/team/ballweg/forschung.shtm>], das jedoch nur mit Passwort benutzt werden kann. Vorrangiges Ziel dieses Programms ist es, Lernern das Schreiben als Prozess zu vermitteln und ihnen dafür die nötigen Strategien und Hilfen an die Hand zu geben.
- Digitale Wörterbücher wie das **Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache** der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften mit 130.000 Einträgen [<http://www.dwds.de>], das mit einem verbesserten Suchmechanismus für flektierte Verben in den Programmen von [<http://ww.uni-deutsch-de>] integriert ist, und **Leo** für Englisch, Französisch und Spanisch jeweils mit mehreren hunderttausend Einträgen [<http://dict.leo.org>].
- Online Grammatiken, wie **grammis** [<http://hypermedia.ids-mannheim.de/>], die propädeutische Grammatik **ProGr@mm** [<http://hypermedia.ids-mannheim.de/programm>] und andere Angebote des Instituts für Deutsche Sprache.
- Elektronische Korrekturprogramme, wie etwa der **Duden-Korrektor**, oder Sprachlernassistenten wie die elektronischen Assistenten in **uni-deutsch.de**, mit hinterlegter intelligenter Lernergrammatik und didaktisierten Rückmeldungsoptionen (vgl. Haller 2007).

- Die elektronische Modulation mehrsprachiger semantischer Netze, wie sie im englischsprachigen **Visual Thesaurus** vorliegt und im Rahmen des **EuroWord-Net** [<http://www.illc.uva.nl/EuroWordNet/>] auch für andere Sprachen erarbeitet wird (vgl. Plieger 2006).
- Übungsprogramme für Hausaufgaben (von den meisten Schulbuchverlagen als Begleitmaterial für ihre Bücher angeboten).

5 Neue Lernformate zur Individualisierung und Intensivierung des Lernens

Unter „Lernformaten“ versteht man die Einsatzmöglichkeiten der Lernmedien mit unterschiedlichen Anteilen von eigener Steuerung und Gestaltung durch die Lerner und Betreuung durch Lehrerinnen und Tutorinnen. Die Bandbreite reicht dabei vom reinen „e-learning“, das heißt dem unbetreuten Lernen mit elektronisch vermittelten Lernprogrammen, bis hin zum medienassistenten Präsenzunterricht. Dementsprechend unterscheidet man auch zwischen Formaten des Selbstlernens, Formaten des betreuten Lernens im Medienmix (Blended Learning) und der mediengestützten Präsenzlehre (etwa im Medienlabor oder in besonders ausgestatteten Räumen). In welchem Verhältnis welche Medien zu welchem Zeitpunkt für welche Zwecke gemischt werden, hängt von verschiedenen Bedingungen ab. Klare Definitionen gibt es hierfür aber nicht. Das Standardformat von Blended Learning-Programmen besteht aus einem Treffen in der Gruppe am Anfang eines Kurses, einer e-Lernphase, gegebenenfalls einem weiteren Gruppentreffen, weiteren e-Lernphasen und einem Abschlusstreffen. Zwischen den Treffen kommunizieren die Kursteilnehmer untereinander und mit ihrer Tutorin über die vorhandenen Kommunikationskanäle und gegebenenfalls auch durch Einsendung schriftlicher Hausaufgaben. Die neuen Medien schaffen in allen denkbaren Formaten Möglichkeiten der Interaktivitätssteigerung. Dafür genügen im Grunde schon ein neuerer Standardcomputer, Mikrofon, Webkamera und eine gute Internetverbindung. Mit diesen Mitteln kann man in der Regel moderne e-Kommunikationswerkzeuge und Lernplattformen installieren. Über die verschiedenen Kommunikationskanäle lässt sich interaktive Kommunikation dann ohne großen technischen Aufwand herstellen und durchführen. So lassen sich im Grunde alle Sozialformen des kommunikativen Unterrichts elektronisch verwirklichen.

6 Logistisch-administrative Aspekte

Wenn man sich den möglichen Mehrwert der Mediennutzung in der Sprachvermittlung unter den Aspekten des Klassen- und Stoffmanagements ansieht, dann ergeben sich gegenüber traditionellen Verfahren und Medien folgende Möglichkeiten der Mehrwerterzielung:

- Distanzüberbrückung. Der Einsatz von Medien ermöglicht die Überbrückung von Distanzen. Für das Sprachenlernen ist dabei vor allem interessant, dass sich durch diese Überbrückung immersionsartige Bedingungen zu besonders günstigen Bedingungen herstellen lassen. Die Zielkultur kann mit den Medien, zumindest bedingt, in den Unterricht und das Lernumfeld des Lerner integriert werden. Mit der Fernlehre können „ferne“ Lehrangebote zum Lerner gebracht werden, auch wenn die räumliche Distanz bestehen bleibt und sich diese auch in verschiedener Weise konzeptuell weiterhin bemerkbar macht. Die Größe der Distanz spielt dabei allerdings nur eine nachgeordnete Rolle: auch geringe Distanzen wie zum Beispiel zwischen Klassenzimmer und dem Zuhause oder anderen ortsansässigen Ressourcen lassen sich sinnvoll überbrücken.
- Portabilität. Die überbrückten Distanzen sind zudem variabel, weil Programme portabel und damit mobil sind. Transportable Lernprogramme sind „auf Bestellung“ verfügbar, sofern die technischen Probleme des Zugangs (Zugang zu fremden Servern und Netzen, Verfügbarkeit von elektrischer Betriebsenergie trotz unterschiedlicher Netzspannungen und Stecker und so weiter) und die zeitlichen Probleme (Zeitzone) gelöst sind. Die erhöhte Portabilität ermöglicht prinzipiell quantitative und qualitative Effekte, die durch die Erhaltung der Lernbereitschaft, die Schaffung von Kontinuität und eine effizientere Nutzung beschränkter Ressourcen erzielt werden können.
- Flexibilität. Neuere Programme basieren auf flexiblen Lernplattformen, die im Gegensatz zu medialisierten Konserven ständige Aktualisierung und Erweiterung ermöglichen (hierzu vor allem Bauer 2007, Hampel 2007, Baumgartner u. a. 2002). In Hinsicht auf die Erschließung wachsender Ressourcen und die Aktualisierung landeskundlicher Kenntnisse lassen sich die Lernumgebungen erweitern. Damit kann die Anbindung an die Zielkultur verbessert werden.
- Diversifizierung des Lernens. Es lassen sich medial Möglichkeiten verschiedener Lernwege für verschiedene Lernertypen, Interessen und Anlagen realisieren, die aus logistischen und administrativen Gründen im traditionellen Sprachunterricht so nicht zu realisieren sind, zumindest nicht in großen Klassenverbänden, weil Zeit, Materialien und Lehrerkapazitäten nicht ausreichen. Allerdings verlangt die Diversifizierung meist eine erhebliche Investition in die Ausarbeitung der Materialien.

7 Folgen für den Unterricht

Aus den dargestellten Aspekten der Entwicklung und Nutzung von Sprachlernprogrammen und digitalen Arbeitswerkzeugen ergibt sich eine Reihe von handlungsleitenden Kriterien:

- Medien tragen in vielfacher Hinsicht zur Qualitätssteigerung und Mehrwerterzielung des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts bei. Das gilt vor allem dann, wenn sie für immersionsartige Zwecke, also authentisch genutzt werden.
- Es kann daher nicht die Frage sein, ob, sondern wie Medien genutzt werden.
- Das hängt im Einzelnen von den Lernzielen ab. Es sollte das Prinzip gelten, elektronische Medien dort einzusetzen, wo sie tatsächlich Vorteile gegenüber traditionellen Medien bringen. Das ist nicht überall der Fall und wird auch nie überall der Fall sein. Modulare Verfahren aus einem Medienmix haben oft die größte Reichweite. Die neuesten technologischen Entwicklungen berücksichtigen die erforderliche Modularität in verstärkter Form.
- Mediennutzung hat es schon immer beim Sprachenlernen gegeben. Mediennutzung ist aber kein Selbstzweck oder Wert an sich. Wenn es neue Medien gibt, sollten diese auch selbstverständlich genutzt werden, sofern sie sinnvolle Aufgaben erfüllen können.
- In die medialen Module des Unterrichts einzuschließen sind vor allem solche Inhalte, Textsorten und Quellen, die bereits in elektronischer Form vorliegen. Es sollte nicht so sehr darum gehen, traditionelle Kommunikations- und Unterrichtsformen elektronisch zu ersetzen oder weitere kontextlose Übungen zu generieren, sondern die zunehmend die Alltagskommunikation bestimmenden e-Medien und e-Werkzeuge auch authentisch im Unterricht abzubilden und einzusetzen. Das schließt die modernen e-Kommunikationsformen ein.
- Lernen ergibt sich nicht einfach dadurch, dass man die Lerner massiven Datenmengen oder eingescannten Textmassen aussetzt. Viel stärker als bisher muss die Technologie interaktiv und nicht-linear eingesetzt werden, das heißt, die Mediennutzung soll Lernern nicht nur erlauben zu rezipieren, sondern muss sie auch befähigen, kreativ und intelligent zu produzieren.
- Besonders bei der Unterstützung kognitiver Verarbeitungsprozesse zeichnen sich bisher wenig genutzte Anwendungsmöglichkeiten der Medien ab.
- Bei der Entwicklung von neuer Software ist nicht nur auf Eleganz und leichte Bedienbarkeit zu achten, was unterhaltende und spielerische Charakteristika durchaus miteinschließt. Im Mittelpunkt der Verwendung von Medien und der Entwicklung von Applikationen muss der Lernerfolg stehen. Hierzu ist eine wesentlich intensivierte Lern- und Lehrforschung notwendig. Die Möglichkeiten der Technologie, durch Diversifikation auf individuelle Bedürfnisse der Lerner – zum Beispiel geschlechtsspezifische oder kulturspezifische Lernpräferenzen – einzugehen, sollten dabei stärker als bisher ausgenutzt werden.
- Darüber hinaus sollten auch die Medien selbst und die in ihnen vermittelten Inhalte nicht als universell gegeben vorausgesetzt, sondern in die interkulturelle Vermittlung miteinbezogen werden. Das könnte zum Beispiel auch da-

durch geschehen, dass man die Lerner selbst mit den Medien aktiv umgehen lässt (vgl. Roche/Macfadyen 2004, Roche 2001, Schlickau demn.).

- Ein wichtiger Faktor ist die Lehreraus- und -fortbildung. Die beste Technologie und Software nutzt im Unterricht wenig, wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht damit umgehen können oder gar Angst davor haben. Das ist aber heute noch der Fall. Die Fernlehre-Abteilung des Goethe Institutes und verschiedene Hochschulen bieten deshalb sprach- und mediendidaktische Fort- und Weiterbildungsmodulare für Lehrerinnen und Lehrer an, die auch neben einer beruflichen Vollzeittätigkeit bearbeitet werden können [<http://www.goethe.de/lrn/prj/fnu/leh/deindex.htm>].
- Zu einem mediendidaktischen Konzept gehört auch die laufende technische Betreuung und Beratung der Lehrkräfte sowie der Auf- und Ausbau der nötigen Infrastruktur. Hierfür sind ständige Investitionen und Wartungsarbeiten nötig. Allerdings ist die mediale Vollausrüstung von Medienlaboren längst keine Bedingung mehr für sinnvollen Medieneinsatz beim Sprachenlernen. Viele Haushalte verfügen über eine gute mediale Ausstattung, die für Lernzwecke jedoch oft zu wenig genutzt wird. Eine drahtlose Vernetzung von Schulen (durch so genannte „wireless local area networks“ oder WLANs) und portable Computer können oft mehr bewirken als starre Laboreinrichtungen.
- Eine stärker medienorientierte Didaktik muss Auswirkungen haben auf die Infrastruktur von Unterrichtsräumen. Auch bei vielseitigem Einsatz der Technologie sollte sie der menschlichen Interaktion nicht im Wege stehen, wie das in vielen Computerlaboren heute noch der Regelfall ist. Sie muss, soweit das geht, transparent sein und die Lerner nicht der Maschine ausliefern, sondern ihnen Kommunikation in verschiedenen Sozialformen und Konstellationen ermöglichen.

Der Einsatz von Lernmedien für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache kann also je nach den Zielen, Interessen und örtlichen Möglichkeiten unterschiedlich gestaltet sein. Bei der Festigung von Fertigkeiten, die im Unterricht vermittelt werden, ist immer darauf zu achten, dass die Übungen zeitlich begrenzt und vor allem immer kontextualisiert, das heißt an die authentische Nutzung im Alltag angebunden sind. Mit anderen Worten: so lassen sich strukturelle Übungsauszeiten besser in die Anwendung im außerschulischen Alltag einbinden. Darüber hinaus kann mit den Lernmedien der individuelle Lernprozess von Schülerinnen und Schülern außerhalb des Unterrichts oder fachübergreifend intensiviert werden. Hierfür lassen sich die zahlreichen Funktionen der neuen Medien als authentische Kommunikations- und Arbeitsmittel effizient nutzen, wenn sie in sinnvolle Aufgaben integriert sind. Die Lerner erwerben damit gleichzeitig wichtige Schlüsselqualifikationen, die sie im schulischen oder beruflichen Alltag gezielt einsetzen können. Da die Unterrichtszeit immer begrenzt sein wird, liegt in der Koppelung von Unterricht und Lebensalltag das ent-

scheidende Potenzial zur Verbesserung sprachlicher, fachlicher und kultureller Kompetenzen, zumal Deutsch die reichhaltige und variationsreiche, aber oft zu wenig zugängliche oder genutzte Umgebungssprache ist.

Literatur

- Bauer, Wolfgang: Zur Konzeption von Lernmanagementsystemen am Beispiel des basiX-Lernmanagementsystems – Interaktivität, Flexibilität, Kompatibilität und internationale Standards. In: Roche, Jörg: Fremdsprachen lernen medial – Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven. Berlin: LIT 2007, 17–31
- Baumgartner, Peter/Häfele, Hartmut/Maier-Häfele, Kornelia: E-Learning Praxishandbuch: Auswahl von Lernplattformen, Marktübersicht – Funktionen – Fachbegriffe. Innsbruck: StudienVerlag 2002
- Beers, Maggie: A Media-Based Approach to Developing Ethnographic Skills for Second Language Teaching and Learning. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2002, H. 2. [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-02/beitrag/beers2.htm>] (26.2.2008)
- Fischhaber, Kathrin: Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2002, H. 1. [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-1/beitrag/fischhaber1.htm>] (26.2.2008)
- Goldman-Segall, Ricky: Points of viewing children's thinking: A digital ethnographer's journey. New Jersey 1998. [http://www.uea.ac.uk/care/people/RW_recent_writing/final_14_09.html] (26.2.2008)
- Haller, Hans: Elektronischer Tutor – Intelligente Werkzeuge für computerunterstütztes Fremdsprachenlernen. In: Roche, Jörg: Fremdsprachen lernen medial – Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven. Berlin: LIT 2007, 72–85
- Hampel, Thorsten: Zukunft des E-Learning und der Wissensorganisation. Interoperabilität durch service-orientierte Architekturen. In: Roche, Jörg: Fremdsprachen lernen medial – Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven. Berlin: LIT 2007, 32–60
- Hölscher, Petra u. a.: Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Vorkurs; Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell – integrativ – interaktiv; Teil 3 Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 interkulturell – integrativ – interaktiv. Oberursel: Finken 2003/2004/2005
- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard/Roche, Jörg: Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken 2006
- Issing, Ludwig: Instruktionsdesign für Multimedia. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.). Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz 1997, 195–220
- Roche, Jörg/Macfadyen, Leah (Hrsg.): Communicating in Cyberspace. Hamburg: LIT 2004
- Papert, Seymour: Computers and Computer Cultures. In: Creative Computing 7 (1981), H. 3, 82–92
- Piepho, Hans-Eberhard: Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel 2003
- Plieger, Plieger: Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die medien-gestützte Wortschatzarbeit. Berlin: LIT 2006

- Reeder, Kenneth/Roche, Jörg/Tabyanian, Shahbaz/Schlickau, Stephan/Gözl, Peter: Evaluating New Media in Language Development. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2001, H. 2 [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-06-2/beitrag/reeder1.htm]
- Roche, Jörg: Interkulturelle Sprachdidaktik – Eine Einführung. Tübingen: Narr 2001
- Roche, Jörg: Plädoyer für ein theoriebasiertes Verfahren von Software-Evaluation und Software-Design. In: Deutsch als Fremdsprache 2003, H. 2, 94–103
- Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. UTB basics. Tübingen: Narr 2008a
- Roche, Jörg: Handbuch Mediendidaktik. München: Hueber 2008b
- Rösler, Dietmar/Tschirner, Erwin: Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache. Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion. In: Deutsch als Fremdsprache 2002, H. 3, 144–155
- Rösler, Dietmar: E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. Tübingen: Stauffenburg 2004
- Rüschhoff, Bernd: Wissenskonstruktion als Grundlage fremdsprachlichen Lernens. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 28 (1999), 32–43
- Schlickau, Stephan: Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung: Pragmatik – Interkulturelle Kommunikation – Didaktik. (Erscheint als Bd. I der Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation.)
- Schulmeister, Rolf: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. München: Oldenbourg 2002
- Schulmeister, Rolf: Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik. München: Oldenbourg 2003
- Wolff, Dieter: Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23 (1996), H. 5, 541–560