

XII. Sprachen lehren: Einzelaspekte

127. Motivierung

1. Einleitung
2. Ansätze in der L2-Motivationsforschung
3. Von der Einsicht in die Motivationsstruktur zur Motivierung von Lernenden
4. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Motivation ist zweifellos einer derjenigen Faktoren, dem die Fremdsprachendidaktik und fast alle Lehrenden gleichermaßen großen Einfluss wie auch das größte Interventionspotential (durch motivierenden Unterricht) zuweisen. Ansichten wie die, dass die (Lern-)Motivation von Fremdsprachenlernenden über die Gestaltung des Unterrichts verbesserbar ist, indem z. B. gezielt Unterrichtsformen, -inhalte und -materialien an die Lernenden angepasst werden, sind von jeher Teil der Fremdsprachendidaktik. In einer Steigerung der Motivation werden Chancen für verbesserte und schnellere Lernergebnisse gesehen. Unterrichtsmodelle, die sich möglichst nah an Beweggründen von Lernenden für das Fremdsprachenlernen orientieren, gelten dabei als besonders erfolgversprechend – sie sind aber gleichzeitig auch besonders aufwendig, da nicht davon auszugehen ist, dass Motivierungsstrategien universell wirksam sind, weil die Motiv-/Motivationsstruktur von Lernenden individuell geprägt ist.

2. Ansätze in der L2-Motivationsforschung

Die Einsicht, dass Motivation ein individuell unterschiedlicher, mehrdimensionaler und dynamischer Faktor ist, ist ein Hauptergebnis der internationalen L2-Motivationsforschung bis dato. Motivation ist dabei aus der Perspektive des Lernenden konzeptionalisiert und untersucht worden, d. h., Beweggründe für das Fremdsprachenlernen und Willensbildungsprozesse von Lernenden stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit – weniger die äußeren Quellen, die diese Beweggründe und Prozesse (mit) initiieren und aufrechterhalten (bzw. hemmen und zum Erliegen bringen).

2.1. Die Rolle von Einstellungen und Orientierungen

Im Rahmen des bis in die 1990er Jahre vorherrschenden und bis heute prominenten *socio-educational model* (vgl. exemplarisch Gardner 1985) wird die Relevanz von (positiven) Einstellungen von Lernenden zur L2 und zur damit verbundenen Kultur sowie von Orientierungen, die sich auf die Hauptbeweggründe und langfristigen Ziele zum

Fremdsprachenlernen richten, betont. Dabei werden *instrumentelle* von *integrativen* Orientierungen zum L2-Lernen unterschieden: Lernende sind danach instrumentell orientiert, wenn die Annahme, dass die Zielsprache für das spätere Leben nützlich ist (z. B. Verbesserung der Berufschancen), vorrangig das Lernen steuert, während eine integrative Orientierung aus Interesse und Offenheit für fremde Kulturen erwächst – und dabei insbesondere für die Zielsprachenkultur, gegenüber der positive Einstellungen vorherrschen. Beide Orientierungen schließen sich nicht notwendigerweise aus; weitere spezifische Orientierungen wie *Reisemotive*, *Bildungsmotive* und allgemeine *Kontaktmotive* wurden nachgewiesen (vgl. exemplarisch Clément und Kruidenier 1983).

In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache konnte im Rahmen unterschiedlicher Länderstudien ermittelt werden, dass (neben länder- und regionenspezifischen Merkmalen) allgemeine Motivationstendenzen zu beobachten sind, die insbesondere die Instrumentalität und den besonderen Status von Deutschkenntnissen (als Bereicherung des mehrsprachigen Profils, in Ergänzung zu Englischkenntnissen) betonen (vgl. Riemer 2006a).

2.2. Die Rolle der Selbstbestimmung

Motivation und Motivationsintensität werden auch dadurch geprägt, dass der Anreiz zum Lernen entweder vom Lernenden selbst ausgeht oder von außen kommt. Die *Selbstbestimmungstheorie*, die erst seit den 1990er Jahren in der Fremdsprachenforschung Berücksichtigung findet, differenziert zwischen *intrinsischen* und *extrinsischen* Verhaltensregulationen von Lernenden und bildet diese innerhalb eines Kontinuums zu-/abnehmender Selbstbestimmung ab (vgl. exemplarisch Noels et al. 2000). Während intrinsisch motivierte Lernende aus innerem Bedürfnis (Neugier, Selbstverwirklichung, Vergnügen) eine Zielsprache lernen, benötigen extrinsisch motivierte Lernende Anreize, die außerhalb der Lernaufgabe liegen. Vier Formen extrinsischer Verhaltensregulation werden unterschieden, die durch zunehmende Selbstbestimmtheit charakterisiert sind: (a) *externale Regulation* (Konflikte sollen vermieden und Anerkennung gewonnen werden); (b) *introjizierte Regulation* (Handeln folgt äußerem Druck und wird aus Pflichtgefühl erledigt); (c) *identifizierte Regulation* (der Wert einer Lernaktivität wird erkannt und zum eigenen Nutzen erledigt); (d) *integrierte Regulation* (die Lernaktivität ist als Ausdruck eines individuellen Bedürfnisses akzeptiert).

2.3. Die Rolle von Erfolgserlebnissen und Attributionen

Dass Erfolg nicht nur die Folge motivierten Verhaltens ist, sondern selbst auch das weitere Lernen durch gesteigerte Motivation befördern kann, ist spätestens seit den 1980er Jahren auch für das Fremdsprachenlernen nachgewiesen. Warum und welche Erfolgserlebnisse hierfür wichtig sind, ist Untersuchungsgegenstand der *Attributionstheorie*, die Selbstkonzepte von Lernenden in Bezug auf ihre Wahrnehmung von Lernerfolgen/-misserfolgen (z. B. Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen, gelernte Hilflosigkeit) ins Zentrum rückt. Danach können Erfolgserlebnisse die Motivation verstärken, Misserfolgserlebnisse sie schwächen. Erfolgserlebnisse wirken dann nachhaltig motivierend auf Lernende, wenn diese den Erfolg auf ihre eigene Persönlichkeit und ihr eigenes Handeln

zurückführen können. Haben Lernende regelmäßig den Eindruck, durch ihr Handeln nichts bewirken zu können, kann dies ein negatives Selbstbild verstärken und die Motivation nachhaltig beschädigen (vgl. exemplarisch Williams, Burden und Al-Baharna 2001).

2.4. Motivation als Prozess

Die vorgestellten theoretischen Modelle implizieren, dass gute Beweggründe in Kombination mit ausreichender Selbstbestimmung und vorhandenen Erfolgserlebnissen motiviertes Verhalten ergeben. Nach Gardner (1985: 50) besitzt motiviertes Lernen folgende Komponenten: "a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes toward the activity in question." Also sind außerdem *Anstrengungen* erforderlich (z. B. zum Lernen von Vokabeln, beim Lösen von fremdsprachlichen Aufgaben), die Lernende tatsächlich aufbringen müssen, und zwar andauernd, oft über Jahre hinweg. Hier ansetzende Modelle beschreiben die Entwicklung motivierten Handelns als Prozess der Umwandlung von Zielsetzungen und Beweggründen in Handlungsabsichten und schließlich Handlungen, wobei Lernende z. B. zwischen konkurrierenden Zielen auswählen und eine motivationale Schwelle überschreiten müssen, um Lernhandlungen tatsächlich auch zu initiieren und beizubehalten (vgl. exemplarisch Dörnyei und Otto 1998; Riemer 2006b). Diese motivationalen und volitionalen, sich im Lernenden vollziehenden Prozesse werden beeinflusst durch das jeweilige soziokulturelle Milieu (z. B. Einfluss von Eltern und *Peers*), vorhandene Lernmöglichkeiten (z. B. Mediennutzung) – und im Falle gesteuerten Fremdsprachenlernens ganz maßgeblich durch die Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts (Lehrerpersönlichkeit, Lernergruppe, Lernmaterialien).

3. Von der Einsicht in die Motivationsstruktur zur Motivierung von Lernenden

Anhand der Fülle der vorhandenen, auch kontrovers diskutierten theoretischen Ansätze (vgl. auch Art. 97), Komponenten und Prozesse in Bezug auf die L2-Motivation wird deutlich, dass hieraus nicht unmittelbar Konsequenzen für die Praxis des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts hervorgehen können in der Form, dass das motivierende Potential *spezifischer* Lernarrangements, -materialien und Lehrtechniken generell prognostiziert werden könnte. Ganz im Gegenteil: Einsicht in die Komplexität, Dynamik und Individualität des Faktors Motivation muss sich in der allgemeinen Erwartung von Lehrenden (aber auch von Lernenden) spiegeln, dass Motivierungsstrategien in unterschiedlichen Lernkontexten ganz unterschiedliche Auswirkungen (und Nebenwirkungen) haben können. Für jede Lernergruppe sind – jeweils neu – Lernervoraussetzungen, Motive und Variablen der Willensbildungsprozesse zu beobachten und z. B. auf der Basis gemeinsamer Unterrichtsreflexionen zu diagnostizieren.

Lernende handeln auf der Basis individueller Erwartungen und Ziele; motivieren kann nur, was für den Lerner in klarem Bezug zu seinen Erwartungen, Zielen und auch Bedürfnissen steht. Motivierung impliziert also die gezielte Auswahl an den Interessen und Bedürfnissen ausgerichteter Unterrichtsgegenstände, Materialien, Medien und Lehrtech-

niken. Eine weitere Konsequenz aus der L2-Motivationsforschung ist die Unterstützung der Lernenden bei der Festsetzung realistischer Lernziele (inkl. Zwischenziele) – gerade in Bezug auf die spezifische Sprache Deutsch, die in vielen Regionen und auch im Kontext Deutsch als Zweitsprache als besonders schwere Sprache gilt. Und dementsprechend müssen Lernende bei der Reflexion ihrer Lernfortschritte Hilfestellungen erhalten. Langfristige Ziele und Erfolgserwartungen sind regelmäßig mittels zeitnaher Erfahrungen zu aktualisieren und aufrechtzuerhalten. Lehrende sollen Lernende zu Erfolgserlebnissen führen, die diese sich selbst zuschreiben und die sie selbst kontrollieren können – also Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit der Lernenden stärken. In Kontexten, in denen extrinsische Motivationen überwiegen, sollten Lernende dabei unterstützt werden (v. a. in schulischen Pflichtkontexten), Formen stärker selbstbestimmter Lernmotivation zu entwickeln, das heißt u. a. wahrzunehmen, dass Unterrichtsaktivitäten und Lerngegenstände für ihr gegenwärtiges und mutmaßlich ihr zukünftiges Leben von wirklicher Bedeutung sind. Flankiert durch Maßnahmen, die Lernende dabei unterstützen, ihren eigenen Lernertyp besser kennenzulernen und ihr Lernstil-Repertoire wirklich auszuspielen (und behutsam zu erweitern), implizieren solche Prinzipien eine Lehrhaltung, die Lernerautonomie fördert – auch indem Lernende grundsätzlich in unterrichtliche Entscheidungsprozesse involviert werden und wirklich Verantwortung für ihr eigenes Lernen übertragen bekommen und wahrnehmen.

Allgemeine Motivierungsprinzipien wie die oben genannten sind im Rahmen unterschiedlicher Modelle präzisiert worden. Wicke (2004) stellt für den DaF-Unterricht mit Jugendlichen „zehn einfache Regeln“ auf, die u. a. auch die Notwendigkeit einer gemeinsamen Zielsetzung von Lerngruppen und die Eigenmotivation der Lehrkraft betonen. DaF-Unterricht muss danach die Vorerfahrungen der Lernenden einbeziehen und an vorhandenen Lernmotivationen anknüpfen. Die Lernenden sollen von Themen, Texten und Aufgaben wirklich betroffen sein, sie müssen für die Lernenden relevant sein. Lernende müssen so oft wie möglich Gelegenheit zur Anwendung des bereits Erlernten erhalten (möglichst durch Verwendung authentischer Sprache auch in zielsprachlicher Umgebung), um dadurch auch Rückmeldung über ihren (erfolgreichen) individuellen Lernstand zu erhalten. Lehrer müssen Neugier und Interesse wecken und diese nicht einfach voraussetzen. Auch sollen sie durch angemessenes Feedback das Selbstvertrauen der Lernenden stärken und sie davon überzeugen, dass Lernen auch soziales Lernen ist (vgl. Wicke 2004: 15–16). Die zentrale Rolle der Lehrkraft, ihrer Vorgehensweisen sowie ihrer Haltung für den Motivationsprozess heben ebenfalls Apelt (1996), Düwell (1998) sowie Dörnyei und Csizér (1998) hervor. Der bis heute am weitesten ausgearbeitete Vorschlag stammt von Dörnyei (2001), der insgesamt 35 (weiter unterteilte) Motivierungsstrategien unterscheidet, die Maßnahmen vorsehen zur (a) Herstellung grundlegender motivationaler Bedingungen (z. B. unterstützende Unterrichtsatmosphäre, gute Gruppendynamik); (b) Entfaltung der Ausgangsmotivation (z. B. Verbesserung der Zielorientiertheit der Lernenden, Anpassung von Lehrmaterialien); (c) Aufrechterhaltung der Motivation im weiteren Lernverlauf (z. B. motivierende Präsentation von Aufgaben, Lernerautonomieförderung); sowie zur (d) (positiven) Selbstevaluation der Lernenden (z. B. Verstärkung motivierender Attributionen, angepasste Feedbackverfahren).

Maßnahmen zur Motivierung von Lernenden sind nur sehr eingeschränkt planbar, insbesondere was die Prognose von Konsequenzen und Nebenwirkungen betrifft. Bereits Solmecke (1983) hat mit seinem *Motivations-Handlungsmodell* verdeutlicht, dass eine Maßnahme zur Motivierung einer Gruppe immer auf unterschiedliche Fähigkeiten, Hal-

tungen und Fertigkeiten der Lernenden trifft, nicht kalkulierbare (Selbst-)Bewertungen impliziert, die das motivierende Potential unterschiedlich zur Entfaltung bringen – oder eben nicht: Einfache Wenn-dann-Beziehungen sind also nicht herzustellen. Der Erfolg von Motivierungsmaßnahmen ist damit letztlich ein Spiegel gelungener Unterrichtsinteraktion und Gruppendynamik.

4. Literatur in Auswahl

Apelt, Walter

1996 Motivation und Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick. *Fremdsprachenunterricht* 40: 81–89, 166–171.

Clément, Richard and Bastian G. Kruidenier

1983 Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning* 33: 273–291.

Dörnyei, Zoltán

2001 *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltán and Kata Csizér

1998 Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2: 203–229.

Dörnyei, Zoltán and István Ottó

1998 Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* 4: 43–69.

Düwell, Henning

1998 Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In: Udo O. H. Jung (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 38–46. 2., verbesserte und erweiterte Auflage. Frankfurt a. M. etc.: Lang.

Gardner, Robert C.

1985 *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.

Noels, Kimberly A., Luc G. Pelletier, Richard Clément and Robert J. Vallerand

2000 Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50: 57–85.

Riemer, Claudia

2006a DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul Portmann-Tselikas (Hg.), *Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht*, 43–58. Innsbruck: StudienVerlag (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 9/2005).

Riemer, Claudia

2006b Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Almut Küppers und Jürgen Quetz (Hg.), *Motivation Revisited*, 35–48. Berlin: LIT-Verlag.

Solmecke, Gert

1983 Ein Motivationshandlungs-Modell für den Fremdsprachenunterricht. In: Gert Solmecke (Hg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, 271–278. Paderborn: Schöningh.

Wicke, Rainer E.

2004 *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Williams, Marion, Robert L. Burden and Safiya Al-Baharna

2001 Making sense of success and failure: the role of the individual in motivation theory⁶⁶. In: Zoltán Dörnyei and Richard W. Schmidt (Hg.), *Motivation and Second Language Acquisition*, 171–184. University of Hawaiï. Second Language Teaching & Curriculum Center.

Claudia Riemer, Bielefeld (Deutschland)

128. Lernerautonomie

1. Gegenstandsbestimmung
2. Begründung und Bedingungen der Autonomieförderung
3. Anforderungen an Lernende und Lehrende
4. Modellfunktion des Unterrichts
5. Aufgaben
6. Materialien
7. Literatur in Auswahl

1. Gegenstandsbestimmung

Nach Little sind Menschen beim Erfüllen einer bestimmten Aufgabe autonom, wenn sie diese ohne Unterstützung bewältigen, in anderen Kontexten erworbenes Wissen und Fähigkeiten auf diese Aufgabe übertragen und flexibel auf die speziellen Bedingungen und Anforderungen der Aufgabe eingehen können (Little 1999:22). In diesem Sinn ist Autonomie ein übergeordnetes, langfristiges Entwicklungsziel, das sich nicht auf das Lernen von Sprachen beschränkt, sondern die Entwicklung verschiedenster schulischer und persönlicher Kompetenzen mit einschließt und über den Rahmen der obligatorischen Schulzeit hinausweist. Unter Autonomie kann aber auch ein didaktisch-methodischer Ansatz, eine Fähigkeit, die ein Lernender für das Lernen mitbringt oder ein Prozess, der gestaltet werden muss, verstanden werden.

Im Bereich der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts existieren drei verschiedene Interpretationen von Autonomie:

- (1) Autonomie in Bezug auf Lernort, -zeit und -rhythmus
- (2) Autonomie als Übernahme von Verantwortung für das Lernen
- (3) Autonomie als Fähigkeit, eigene Lernprozesse selber zu steuern und zu reflektieren

Unter die erste, technizistische Interpretation von Autonomie im Fremdsprachenunterricht fallen Selbstlernprogramme, bei denen die Anwesenheit und die Intervention einer Lehrperson nicht erforderlich ist, da in den Materialien die notwendigen Anleitungen, Entscheidungsprozesse und Korrekturhilfen enthalten sind. Im Gegensatz dazu können die Lernenden in Unterrichtsansätzen, die der zweiten Interpretation von Autonomie folgen, auf Ziele, Inhalte, Materialien, Vorgehensweisen oder den Unterrichtsablauf Einfluss nehmen. Mit zunehmender Autonomie übernehmen sie immer mehr dieser Entschei-

dungen selbst. Bei der dritten Ausprägung von Autonomie kommt die bewusste Reflexion über eigene und fremdinitiierte Lernaktivitäten hinzu (Holec 1988: 7–9). Nur die beiden letzten Interpretationen entsprechen der Autonomie im Sinne Littles. Autonomiefördernder Unterricht muss es den Lernenden also ermöglichen,

- (1) sich im Lehr- und Lerngeschehen zu orientieren
- (2) Verantwortung zu übernehmen
- (3) über eigene und fremdinitiierte Lern- und Verhaltensweisen zu reflektieren

(Nodari 1994: 39).

Entsprechende unterrichtspraktische Ansätze sind in den 1970er Jahren aus Initiativen des Europarates hervorgegangen, sie knüpfen aber auch an ältere Ansätze der Reformpädagogik und der Freinet-Pädagogik an. Als Bezugswissenschaften für didaktische Konzepte zur Lernerautonomie gelten die kognitive Psychologie, die Neurowissenschaften und der Konstruktivismus.

2. Begründung und Bedingungen der Autonomieförderung

Aus ökonomisch-politischer Sicht ist die Förderung autonomen Lernens im Fremdsprachenunterricht sinnvoll, um die Lernenden für die Arbeitswelt mit ihren ständig wechselnden Anforderungen zu qualifizieren, lebenslanges Lernen zu ermöglichen und die Entwicklung zu mündigen Bürgern zu unterstützen.

Zu den psycholinguistisch-didaktischen Begründungen gehören die Berücksichtigung individueller Lernerbedürfnisse und -voraussetzungen und die positiven Auswirkungen, die einem Unterricht zugeschrieben werden, der auf die autonome Verwendung der Zielsprache ausgerichtet ist. Ein solcher Unterricht kann mit einer ganzheitlicheren Betrachtung von Sprache und dem Einsatz kooperativer Übungsformen erreicht werden (Weskamp 1999: 11–12, 16–17; Little 1995: 176).

Autonomieförderung ist für unterschiedliche Sprachen und Altersgruppen, für Lernende mit geringer Vorbildung und im Rahmen vorgegebener Curricula umsetzbar, da man sie an vorgegebene Bedingungen flexibel anpassen kann (Gremmo und Riley 1995: 154–155; Little 1995: 179). Als ein universell gültiges, übergeordnetes Lehrziel kann Autonomie aber auch problematisch sein, da es ein spezifisches, (ausbildungs-)politisches Ziel impliziert, das sich auf Individualismus und Liberalismus stützt, wo vor allem die persönliche Verantwortung und die Interessen des Einzelnen in den Vordergrund gestellt werden. Aus diesem Grund sind autonomiefördernde Ansätze immer auch vor dem kulturellen Hintergrund der Beteiligten zu sehen und dementsprechend anzupassen.

3. Anforderungen an Lernende und Lehrende

Verschiedene Studien zu den Eigenschaften eines guten Sprachenlernenden stimmen darin überein, dass er „ein aktiver Lernender ist, [der] seine Sprachproduktion überwacht, in der Fremdsprache kommuniziert, bestehendes Sprachwissen nutzt, verschiedene Behaltensstrategien anwendet und von sich aus bei Unklarheiten nachfragt“ (Chamot 2004: 12). Erfolgreiche Lernende suchen also möglichst vielfältige Zugänge zur Zielsprache,

versuchen, aktiv neue Elemente der Zielsprache in ihre bestehende Lernaltersprache zu integrieren und die Funktionsweise der Fremdsprache zu verstehen und sie setzen Lernstrategien bewusst ein. Zwar verwenden auch weniger erfolgreiche Lernende Lernstrategien, passen sie aber weniger geschickt an die aktuellen Aufgaben an und verwenden seltener metakognitive Strategien (Neuner-Anfinsen 2005: 142–145).

Im Unterricht werden die Planungs- und Steuerungsfunktionen normalerweise von den Lehrpersonen übernommen. Unter dieser Voraussetzung übernehmen Lernende nicht automatisch Verantwortung für das Lernen. Sie sind bereits in Lernmustern sozialisiert und müssen für neue Formen gewonnen werden (Weskamp 1999: 16). Sowohl die Übernahme von Verantwortung als auch die Reflexion über die Lernprozesse muss von den Lehrenden angeleitet werden (Little 1995: 176–177). Autonomieförderung ist also kein Laissez-faire, sondern bedingt, dass die Lehrenden genau auswählen, in welchen Bereichen sie den Klassen bzw. den einzelnen Lernenden Verantwortung überlassen können und wollen (Little 1995: 179).

Eine weitere Aufgabe der Lehrpersonen besteht darin, im Unterricht erstens gezielt Lernstrategien zu vermitteln und zweitens ihre bewusste Anwendung zu ermöglichen. Denn Strategieinstruktion ist vor allem dann erfolgreich, wenn Gelegenheit besteht, die neuen Strategien zu üben und in das Lernverhalten zu integrieren (Neuner-Anfinsen 2005: 164).

Mit der Förderung von Lernerautonomie verändert sich auch die Rolle der Lehrenden, deren Aufgabe sich von der zentralen Steuerung aller Unterrichtsabläufe und -inhalte hin zur Moderation von Unterricht, zur Schaffung von Lernsituationen und zur Beratung der Lernenden verschiebt (Bimmel und Rampillon 2000: 33).

4. Modellfunktion des Unterrichts

Durch Unterricht werden unbewusste Lerngewohnheiten entwickelt. Vor allem erwachsene Lernende können zwar oft ein langfristiges Lernziel definieren, die kurzfristigen Ziele innerhalb eines Kurses aber nicht mit dem langfristigen abstimmen (Crabbe, Hoffmann und Cotterall 2001: 14). Sie möchten z. B. an Alltagsgesprächen teilnehmen können, fragen im Kurs aber nach mehr Grammatikübungen. Ein autonomiefördernder Unterricht kann einerseits solche Diskrepanzen thematisieren und andererseits als Modell für eigenes, selbständiges Handeln dienen, indem er den Lernenden eine optimale Orientierung im Lehr- und Lerngeschehen ermöglicht. Das bedeutet, dass die Lernenden wissen, was sie lernen, welches Ziel auf welchem Weg erreicht werden soll und wie viel Zeit ihnen dazu zur Verfügung steht (Nodari 1994: 39). Dazu können Lehrende zum Beispiel zu Beginn einer Lerneinheit die Lernziele offenlegen und am Ende gemeinsam mit den Lernenden überprüfen oder mit den Lernenden Zeitpläne für die Unterrichtsarbeit und die Hausaufgaben festlegen bzw. abändern.

5. Aufgaben

Autonomiefördernde Aufgaben sind eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Lernenden tatsächlich verschiedene Lernstrategien erproben und ihre eigenen Wege zum Lernen

finden können. Genau wie der Unterricht müssen auch Aufgaben in Hinblick auf Ziele, Vorgehensweisen, mögliche Strategien usw. transparent sein. Eine Lehrperson, die ihre Lernenden auffordert, einen Text überfliegend zu lesen und einige Fragen dazu zu beantworten, schöpft das Lernpotential dieser Aufgabe nicht voll aus. Die Lernenden führen damit zwar eine spezifische Lesestrategie aus, diese wird aber nicht begründet und als Lernziel nicht bewusst gemacht. Erst wenn die Lernenden den Sinn und Zweck sowie auch die Erreichbarkeit der Ziele klar erkennen, setzen sie ihr ganzes Lernpotential ein. Baurmann (2002: 53) postuliert, dass gute Schreibaufträge eine „milde Form der Besessenheit auslösen“. Dieses Postulat gilt auch für autonomiefördernde Aufgaben.

Im Bereich Orientierung im Lerngeschehen kann z. B. durch das Entwickeln einer Lehrwerksrallye die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Teile des Lehrwerks gelenkt werden. Übertragung von Lernverantwortung kann im Rahmen eines Lerntagebuchs eingeübt werden, in dem die Lernenden eigene Lernziele formulieren. Diese individuellen Formulierungen können später auch als Hilfsmittel für die Selbsteinschätzung erzielter Fortschritte dienen. Im Bereich Lerninhalte bietet sich das Erstellenlassen einer Übungskartei für einen ausgewählten Bereich wie etwa Grammatik an. Wahlangebote, bei denen die Aufgabenstellung zum Beispiel in der verwendeten Lerntechnik variiert, bieten den Lernenden Modelle, wie sie einen Lerninhalt unterschiedlich bearbeiten können, und erlauben es ihnen, eigene Lernvorlieben zu erproben. Zum Bereich Reflexion zählen Aufgaben, die die Wahrnehmung für verschiedene Lernweisen schulen oder zu ihrer Optimierung beitragen. Das kann zum Beispiel geschehen, indem die Lernenden einander bevorzugte Strategien vorstellen und über deren Effizienz diskutieren (Nodari 1994: 40–43, siehe dazu auch Rampillon 2000).

6. Materialien

Gemäß Holec sollen Lernende im Umgang mit Lern- und Lehrmaterialien die Erfahrung machen können, dass „learning a language does not mean learning material but using material to learn“ (Holec 1988: 11). Ähnlich wie die Lehrerrolle verschiebt sich auch die Rolle der Materialien weg von der reinen Instruktion hin zum Hilfsmittel, das den Lernprozess in Gang bringt oder stützt.

Idealtypisch sollte im Unterricht ausschließlich mit authentischen Materialien gearbeitet werden. Dies ist zwar denk- und machbar, jedoch kaum realistisch. Lehrwerke können Lehrpersonen in der Gestaltung eines autonomiefördernden Unterrichts entlasten, wenn sie es den Lernenden einerseits ermöglichen, durch offene Aufgabenformen schrittweise Verantwortung für verschiedene Lernprozesse zu übernehmen, andererseits die Reflexion über eigene Lernverhaltensweisen systematisch einzubeziehen und zudem möglichst authentische Materialien bieten (Nodari 1995: 129). Obschon neuere Lehrwerke viele Elemente zur Förderung der Lernerautonomie enthalten, scheint das Potential, insbesondere was die Orientierungsfunktion anbelangt, noch lange nicht ausgeschöpft.

Der Nutzen von neuen Medien für autonomes Lernen wird allgemein als sehr hoch eingeschätzt. Insbesondere durch das Internet steht heute eine große Zahl leicht zugänglicher, authentischer zielsprachlicher Materialien zur Verfügung. Die neuen Medien sind aber nicht per se autonomiefördernd. Gerade bei Selbstlernprogrammen auf CD-ROM

beschränkt sich die Autonomie häufig auf Aspekte wie die Wahl von Ort, Zeit, Tempo oder Wiederholungsrate. Oft führen technische Einschränkungen auch zu einer ungünstigen Beschränkung von Übungsformen und Aktivitäten.

Für autonomiefördernden Unterricht sind vor allem Medien geeignet, die für verschiedene Aktivitäten offen sind. Neben den bereits erwähnten authentischen Materialien gehören dazu verschiedene Softwareprodukte und Internetdienstleistungen, die nicht für den Sprachunterricht gemacht wurden, aber als Hilfsmittel beim Erstellen von Lernprodukten, als Kommunikationsmittel oder zum Nachschlagen spezifischer Informationen dienen können (E-Mail-Projekte, Skype-Kontakte, Rechercheaufgaben usw.).

7. Literatur in Auswahl

- Baurmann, Jürgen
2002 *Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen – ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Bimmel, Peter und Ute Rampillon
2000 *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Chamot, Anna Uhl
2004 Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdsprachenerwerb. In: Hans Barkowski und Hermann Funk (Hg.), *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*, 10–35. Berlin: Cornelsen.
- Crabbe, David, Alison Hoffmann and Sara Cotterall
2001 Examining the discourse of learner advisory sessions. *AILA Review* 15: 2–15.
- Gremmo, Marie-José and Philip Riley
1995 Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System* 23: 151–164.
- Holec, Henri
1988 *Autonomy and Self-Directed Learning (Education & Culture)*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Little, David
1995 Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23: 175–181.
- Little, David
1999 Autonomy in second language learning: Some theoretical perspectives and their practical implications. In: Christoph Edelhoff und Ralf Weskamp (Hg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*, 22–35. Ismaning: Hueber.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie
2005 *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning 1). Baltmannsweiler: Schneider.
- Nodari, Claudio
1994 Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. *Fremdsprache Deutsch* 10: 39–43.
- Nodari, Claudio
1995 Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung (Sprachlandschaft Schweiz). Aarau: Sauerländer-Verlag.

Rampillon, Ute

2000 *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Ismaning: Hueber.

Weskamp, Ralf

1999 Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Christoph Edelhoff und Ralf Weskamp (Hg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*, 8–19. Ismaning: Hueber.

Claudio Nodari, Zürich (Schweiz)

Cornelia Steinmann, Zürich (Schweiz)

129. Lernberatung

1. Theoretische Grundlagen
2. Ziele, Funktionen und mögliche Adressaten von Sprachlernberatung
3. Durchführung und mögliche Organisationsformen
4. Literatur in Auswahl

1. Theoretische Grundlagen

Das Konzept der Lernberatung für das Fremdsprachenlernen (Sprachlernberatung) stützt sich auf folgende unterschiedliche theoretische Ansätze, Wissenschaftsdisziplinen und Annahmen: So wird davon ausgegangen, dass die Art, wie Menschen Fremdsprachen lernen, durch eine Vielzahl von individuellen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Kap. IX). Individuelle Lernerfaktoren sind auch innerhalb einer Person als dynamisches Geflecht zu betrachten; z. B. können Bedarfe und Bedürfnisse, Motivation und Ziele von Fremdsprache zu Fremdsprache, chronologisch oder auch lernumgebungsabhängig variieren. Die Selbstwahrnehmung des Lernenden in seinem gesamten Kontext mit seinen persönlichen Eigenschaften, Einstellungen und Sichtweisen ist Grundlage einer Sprachlernberatung.

- In der Diskussion um Lernerautonomie (vgl. Art. 128) wird u. a. davon ausgegangen, dass Lernende bei der Verarbeitung von Lerninhalten von außen nur eingeschränkt zu beeinflussen sind. Eine Veränderung der Lehrerrolle hin zur Lernbegleitung und Lernberatung solle allerdings dazu führen, dass bei Lernenden Reflexionen über den Lernprozess angeregt werden, damit sie Kontrolle über das eigene Lernen (Steuerung, Überwachung und Evaluation) ausüben und sich ihren individuellen Voraussetzungen gemäß weiterentwickeln können. Basierend auf Rückmeldungen aus der Beratungspraxis und gestützt auf empirische Untersuchungen (vgl. u. a. Claußen 2009) nutzt eine (individuelle) Sprachlernberatung die Reflexionen über die internen und externen Lernerfaktoren direkt, um davon ausgehend mit dem Lernenden gemeinsam – durchaus kleinschrittige – Lernverfahren und Wege hin zum Nutzen für den Lernprozess zu erarbeiten.
- Weiterhin berücksichtigt das Konzept der Sprachlernberatung Erkenntnisse aus der humanistischen Psychologie, z. B. die Einsicht, dass Menschen die Lösung für ihre

Probleme in sich tragen (vgl. z. B. Rogers 1985). Eine strukturierte Beratung kann es dem Lernenden also ermöglichen, zu einem Verständnis seiner selbst zu gelangen und auf Grund dieser neuen Orientierung positive Schritte zu unternehmen. Noch nicht völlig geklärt ist die Frage, an welchem Punkt des Beratungsgesprächs vom Sprachlernberater basierend auf Fachwissen über Sprachlernprozesse klare Empfehlungen gegeben werden können/sollten.

- Zurückgegriffen wird für den konkreten Beratungsprozess auf Arbeiten aus der (Kommunikations-)Psychologie, der allgemeinen pädagogischen Beratung und entsprechende Gesprächstechniken (vgl. u. a. Bachmair et al. 1999; Siebert 2001).

2. Ziele, Funktionen und mögliche Adressaten von Sprachlernberatung

Die genannten Grundlagen werden zum Teil unterschiedlich gewichtet und führen daher auch zu unterschiedlichen Konzeptionen, Organisationsformen und Durchführungsmöglichkeiten, die u. a. von den Bedingungen vor Ort und von den entsprechenden Adressaten beeinflusst sind (vgl. hierzu z. B. die Beiträge in der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online) 11, 2, 2006; Wehmer 2003). Das hier vertretene Konzept der individuellen Sprachlernberatung wurde zunächst für das Sprachenlernen im Hochschulkontext entwickelt (vgl. u. a. Mehlhorn 2005). In, neben und außerhalb von Kursen sollen Lernende in individuellen Beratungssitzungen zur Reflexion ihres Sprachlernverhaltens angeregt werden. Als „Experte für die eigene Person“ können sie Verantwortung für ihren Sprachlernprozess übernehmen und gemeinsam mit dem Sprachlernberater als „dem Fachexperten für das Fremdsprachenlernen“ Möglichkeiten zur Optimierung finden.

Berater bieten dafür individuelle Anleitung, Hilfe und Betreuung an, etwa

- bei der Bewusstmachung der individuellen Voraussetzungen, der jeweiligen persönlichen Zusammenhänge und der Entscheidungsbedingungen (z. B. könnten folgende Überlegungen Ausgangspunkt für weitere Entscheidungen sein: *„Ich kann schon ganz gut Diskussionsbeiträgen folgen, wenn nicht zu schnell gesprochen wird; ich kann mich noch nicht selbst beteiligen. Vielleicht wage ich es aber auch einfach nicht, weil ich Angst davor habe mich zu blamieren? [Was heißt für mich eigentlich „blamieren“?] Ich will zunächst herausfinden, was ich schon spontan äußern kann. Dafür mache ich Folgendes:“*).
- bei der möglichen Passung der gesamten den Lernprozess beeinflussenden Faktoren mit den eigenen Zielen (z. B.: *„Ich habe leider nicht viel Zeit; doch auch ich lerne eine Sprache nicht im Schlaf, ich muss ... tun, wenn ich ... können will.“*).
- beim Erkennen von Lernschwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten (z. B.: *„Ich weiß überhaupt nicht, wie ich mich auf die Prüfung vorbereiten kann; versucht habe ich schon Folgendes Ich weiß aber nicht mal, wie die Dozentin bei der Bewertung vorgeht. Vielleicht sollte ich das erst einmal herausfinden.“*).
- beim Finden geeigneter Lernwege und -strategien (als mögliche Weiterführung des obigen Beispiels z. B.: *„Ich nehme mir vor die Dozentin zu fragen, worauf sie bei der Bewertung dieser Prüfung besonderen Wert legt; dann komme ich noch mal, damit wir*

- besprechen können, wie ich mich sinnvoll in der mir verbleibenden Zeit vorbereiten kann.“).*
- beim Finden geeigneter Lernmaterialien und -situationen (z. B. als Ausgangspunkt für einen Deutschlerner im Ausland: *„Ich möchte mich auf einen Praktikumsaufenthalt in Deutschland vorbereiten; habe schon einen A2-Kurs gemacht und frage mich, wie ich mich in den verbleibenden zwei Monaten etwas besser darauf vorbereiten kann. Ich habe mir z. B. Folgendes gedacht ... und wollte fragen, ob es vielleicht noch andere Möglichkeiten gibt.“).*
 - beim Motivationsaufbau, Aufbau von Selbstwirksamkeit (z. B. als Ausgangspunkt: *„Ich habe das Gefühl, ich lerne überhaupt nichts mehr dazu; ich komme im Kurs immer gut klar, aber ich sehe keine Fortschritte mehr und verliere langsam die Lust, überhaupt noch am Kurs teilzunehmen. Ich frage mich, was ich tun kann, um wieder etwas zufriedener mit meinem Sprachenlernen zu sein.“).*
 - beim konkreten Umsetzen von eigenen Entscheidungen (z. B.: *„Ich nehme mir für die nächste schriftliche Prüfung vor, besonders auf eine klare Argumentation (was heißt das genau?) zu achten; ich weiß ja, dass das zählt. Ich schreibe mir noch mal die wichtigsten Strukturierungsmittel auf; die suche ich aus ... heraus; und dann versuche ich, schon mal ein paar einfache Argumentationen auszuprobieren.“).*
 - beim Erkennen von Lernfortschritten und bei der Evaluation des eigenen Lernens (z. B.: *„Ich nehme mir vor, am Ende der nächsten Woche in Stichpunkten zu notieren, was ich dann besser kann, auch wenn es nur ein paar Ausdrücke sind, die mir wichtig sind.“).*

Die Erfahrungen aus Beratungen mit erwachsenen Fremdsprachenlernern können nicht direkt auf das Sprachenlernen im schulischen Kontext übertragen werden (zu einigen Vorschlägen vgl. z. B. Kleppin und Mehlhorn 2008). Möglicherweise sollte für eine effektive Nutzung von Sprachlernberatung vor allem bei jüngeren Schülern und insbesondere beim Erlernen der ersten Fremdsprache zunächst im Unterricht z. B. durch eine Integration von Lernberatungselementen ein gewisser Grad an Lernerautonomie entwickelt werden. Beratungselemente im Unterricht könnten z. B. sein: die Anregung zur Reflexion interner Bedingungen und Voraussetzungen (z. B. Lernstile, Lernstrategien, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, interne Motive) und Möglichkeiten der Weiterentwicklung (z. B. Entwicklung geeigneter Lernstrategien); die Auseinandersetzung mit den externen Lernbedingungen und -voraussetzungen (z. B. zu erreichende Mindeststandards, vorgegebene Lernzeiten, -orte, Elternwünsche) und Möglichkeiten des Abbaus von Lernhindernissen und Motivationsbarrieren; das Setzen eigener Lernziele, die an die Unterrichtssituation angepasst sind bzw. die außerhalb der Unterrichtssituation realistisch zu erreichen sind; das Erkennen von eigenen Lernschwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten (z. B. in angeleiteten und vom Lehrenden/Beratenden moderierten Gesprächen mit anderen Schülern, zu solchen Verfahren vgl. z. B. Helmling 2005); das Erkennen von eigenen Lernfortschritten und der Aufbau von Selbstwirksamkeit u. a. durch das Einbringen von Selbstevaluationsverfahren.

3. Durchführung und mögliche Organisationsformen

Bei einer sich in der Regel über mehrere Beratungssitzungen erstreckenden Sprachlernberatung dient ein erstes Treffen zunächst dazu, gemeinsam mit dem Lerner die Sprachlernbiographie und die konkreten Bedingungen (Lernmöglichkeiten, zur Verfügung stehende

Lernzeit usw.) zusammenzustellen, d. h. die Ausgangsposition zu klären und für das weitere Vorgehen zu motivieren. Bei der Erhebung der Sprachlernbiographie erhält einerseits der Berater wichtige Informationen über den Lerner, andererseits wird dem Lerner selbst durch die konkreten Fragen zu seinem bisherigen Lernen selbst möglicherweise schon vieles bewusst. Das erste Treffen kann darüber hinaus dazu genutzt werden, dem Lerner die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der Beratung aufzuzeigen. Allgemeingültige Rezepte sind nicht zu erwarten. Bei den folgenden Beratungsgesprächen wird auf konkrete Bedürfnisse und Ziele eingegangen, diese werden in Verbindung mit den Lernerfaktoren und den konkreten Bedingungen gebracht, auf Verbesserungsmöglichkeiten hingewiesen und möglicherweise ein bestimmtes Lernproblem bearbeitet. Dabei können z. B. Lernerlogbücher, Sprachenportfolios oder eigene Produktionen als Beratungsunterlagen genutzt werden (vgl. z. B. Gick 2004; Langner 2006). Die letzte Phase dient der abschließenden Evaluation. Dabei kann dem Lerner eventuell bisher Erreichtes vor Augen geführt und ein positiver Ausblick auf das weitere Vorgehen gegeben werden.

Die einzelnen Beratungsgespräche können weiterhin in Phasen untergliedert werden, die in einer Sitzung mehrfach und zyklisch durchlaufen werden (zu den einzelnen Phasen vgl. Brammerts, Calvert und Kleppin 2005).

Die unter 1. schon genannten Gesprächstechniken dienen als Reflexionsanstöße und Gesprächsimpulse. Dazu gehören z. B. offene Fragen, aktives Zuhören, Spiegeln durch Beschreiben und Zusammenfassen, Mitteilen von Beobachtungen, vorsichtiges Interpretieren anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse, Herstellen von Verbindungen zwischen genannten Faktoren, Akzentuieren, Erweitern und Konkretisieren von Lernaussagen, vorsichtiges Zuschreiben von Ursachen, Initiieren und Anbieten von möglichen Schlussfolgerungen, Konfrontieren mit anderen Möglichkeiten und evaluierendes Feedback (vgl. Culley 1996 und zu konkreten Fragebeispielen für das Fremdsprachenlernen Mehlhorn 2005).

Organisationsformen für Beratungen hängen von unterschiedlichen Gegebenheiten ab, wie z. B., ob Berater und Lerner sich am gleichen Ort befinden, ob der Berater gleichzeitig auch der Lehrer ist, ob der Lerner selbstgesteuert oder in einem Kurs lernt. Präsenzformen werden, soweit dies zeitlich und örtlich möglich ist, momentan noch Distanzberatungen vorgezogen, da hierbei leichter ein wirklicher Dialog mit allen nonverbalen Elementen zustande kommen kann. Dies wird sich mit den immer besseren technischen Möglichkeiten über das Internet audiovisuell zu kommunizieren, möglicherweise noch verändern (vgl. hierzu z. B. die Beiträge in der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online) 11. 2. 2006).

Formen der Implementierung von Sprachlernberatung in unterschiedlichen Lernumgebungen und für unterschiedliche Adressaten sind sicherlich noch weiter zu entwickeln, was sich auch auf das Konzept auswirken wird.

4. Literatur in Auswahl

- Bachmair, Sabine, Jan Faber, Claudius Henning, Rüdiger Kolb und Wolfgang Willig
1999 *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. 7. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Brammerts, Helmut, Michael Calvert und Karin Kleppin
2005 Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Helmut Brammerts und Karin Kleppin (Hg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*, 53–60. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.

- Claußen, Tina
2009 *Strategietraining und Lernberatung. Auswirkung auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Culley, Sue
1996 *Beratung als Prozeß. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Gick, Cornelia
2004 *Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio. Einige Ideen aus der Praxis für die Praxis. Babylonia 46*, abrufbar unter: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY204/PDF/didbeitr46.pdf>.
- Helmling, Brigitte
2005 *Peergruppenarbeit – Tandems lernen von Tandems*. In: Helmut Brammerts und Karin Kleppin (Hg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*, 83–91. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.
- Kleppin, Karin und Grit Mehlhorn
2008 *Sprachlernberatung im schulischen Kontext. Fremdsprache Deutsch 38*: 47–51.
- Langner, Michael
2006 *Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11(2)*. (Online).
- Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin)
2005 *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategienkurs. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: iudicium.
- Rogers, Carl R.
1985 *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Siebert, Horst
2001 *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Neuwied: Luchterhand.
- Wehmer, Silke
2003 *Lernberatung*. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 344–346. 4., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.
- Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11(2)*.
2006 *Themenheft zur Sprachlernberatung*. (Online).

Karin Kleppin, Bochum (Deutschland)

130. Aufgabenorientierung

1. Einleitung
2. *Aufgabenorientierung* als komplexer Begriff
3. Merkmale von Aufgaben
4. Ergänzungen und Fragen
5. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Aufgabe und *aufgabenorientierter Unterricht* sind seit einigen Jahren zentrale Themen einer durchaus kontrovers geführten Diskussion in unterschiedlichen Bereichen der Di-

daktik. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht verbindet sich mit ihnen der Anspruch auf eine Erneuerung der unterrichtlichen Verfahren auf dem Stand des heutigen Wissens zum Spracherwerb und zum Lernen im schulischen Kontext (vgl. Skehan 1998). Auf der anderen Seite stehen Zweifel an der Neuheit und der Wirksamkeit der mit dem Ansatz verbundenen Konzepte oder an der Möglichkeit, *Aufgabe* als Begriff hinreichend scharf zu definieren und damit das Konzept gegenüber anderen abzugrenzen (vgl. dazu die Beiträge in Bausch et al. 2006 sowie Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2005b).

Die Beschäftigung mit Aufgaben ist nichts Neues; sie begleitet die Fremdsprachendidaktik seit jeher. Die aktuelle Ausformung, die diese Auseinandersetzung in der hier diskutierten Aufgabenorientierung gefunden hat, hat ihre Wurzeln in der angelsächsischen Diskussion, die vor allem mit den Begriffen *task* und *task based language learning* operiert (Nunan 1989, 2004; Willis 1996; Ellis 2003). Je nachdem, wie konsequent die entsprechenden Verfahren eingesetzt werden, kann man unterscheiden zwischen einem streng aufgabenbasierten und einem aufgabenorientierten Zugang. Im Folgenden wird ausschließlich der letztere Begriff verwendet.

2. Aufgabenorientierung als komplexer Begriff

Die facettenreiche Diskussion zur Aufgabenorientierung lässt sich transparenter machen, wenn zwei Aspekte klar unterschieden werden, die in fast jedem Gebrauch des Begriffs im hier interessierenden Kontext mitgedacht sind.

a) Der erste Aspekt ist ein unterrichtstheoretischer, deskriptiver. Er besteht in der These, dass Aufgaben die entscheidende Schnittstelle zwischen den didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft (und der hinter ihr stehenden Hersteller von Unterrichtsmaterialien) und den für den Unterrichtserfolg entscheidenden kognitiven Prozessen der Lernenden bilden. Zwar sind diese Prozesse von außen im Einzelnen nicht im Detail plan- und kontrollierbar. Aufgaben erlauben es aber, der Arbeit der Lernenden Themen und Ziele vorzugeben, damit zumindest die fokalen Punkte ihrer Arbeit zu bestimmen und darauf bezogene kognitive Prozesse anzustoßen.

Man braucht den Eigenwert der verwendeten Materialien nicht zu leugnen und kann trotzdem daran festhalten, dass es die Aufgaben sind, welche die Beschäftigung damit didaktisch gestalten und die Aktivitäten der Lernenden koordinieren. Der Imperativ „Lerne die Fremdsprache“, den jeder fremdsprachliche Unterricht an die TeilnehmerInnen stellt, wird nach dieser These in jedem Moment durch die aktuelle Aufgabe konkretisiert und in eine erlebbare Inszenierung der Lernsituation umgesetzt. So gesehen beruht jeder Unterricht auf Aufgaben, unabhängig davon, welches didaktische Konzept in ihm verfolgt wird, und seine Qualität kann an ihnen gemessen werden.

b) Der zweite Aspekt betrifft die didaktische und damit präskriptive Ausformung des Konzepts der Aufgabenorientierung. Es ist ausgezeichnet durch eine spezifische Kombination didaktischer Grundsätze (s. Abschnitt 3). Auch wenn die meisten davon in der einen oder anderen Form seit längerem bekannt sind, ist ihre spezielle Kombination neu, ebenso der den Namen motivierende Sachverhalt, dass diese Grundsätze explizit als Kriterien für die Konstruktion und Evaluation von Aufgabenstellungen formuliert werden.

Das Konzept der Aufgabenorientierung kann deshalb durchaus als neuer Ansatz (der in leicht divergierenden Versionen vertreten wird) mit eigenem Profil gelten. Seine Innovationskraft, aber auch seine Brisanz gewinnt er durch die Fokussierung auf die Aufgabe als Zentrum des didaktischen Denkens, darüber hinaus durch seine Stoßrichtung, die sich nicht zuletzt in seiner didaktischen Selektivität zeigt: Wesentliche Bausteine des traditionellen Unterrichts, v. a. die lehrerzentrierte Anlage der Unterrichtsarbeit, sind in diesem Konzept nicht zu finden oder werden zumindest entscheidend marginalisiert.

Eine Konsequenz aus der spezifischen Konstruktion dieses Ansatzes ist, dass der Begriff der Aufgabe nicht ein für alle Mal konkret definiert werden kann. Aufgaben spiegeln didaktische Konzepte und Überzeugungen wider, mit diesen variieren auch die Kriterien, nach denen Aufgaben angelegt und beurteilt werden. Als übergreifendes Konzept bleibt der Ansatz zudem zwangsläufig allgemein, ein Rahmen für die Entwicklung von konkreten Aufgabenstellungen und Curricula.

Aufgaben sind in diesem Konzept Instrumente zur Gestaltung unterrichtlicher Lehr-/Lernhandlungen, sie sind entscheidend für deren Professionalität und Effizienz. Es mag Gründe geben, auch das, was sich jemand individuell vornimmt, als eine (selbstgestellte) Aufgabe zu bezeichnen. Damit ist jedoch das Terrain des Unterrichts verlassen, das für die hier geführte Diskussion zentral ist.

3. Merkmale von Aufgaben

Die Begründer des aufgabenorientierten Unterrichts stehen weitgehend in der Tradition der kommunikativen Didaktik, an deren Grundlagen und Zielen sie sich orientieren. Zusätzlich integrieren sie Einsichten, die sich aus der neueren Forschung zum Spracherwerb, aus kognitivistischen und konstruktivistischen Lerntheorien und aus der empirischen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts ergeben haben. Skehans kurze Charakterisierung nennt die vielleicht wichtigsten Merkmale von Aufgaben, die sich vor diesem Hintergrund ergeben: „A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.“ (Skehan 2003: 3)

Es existiert eine Vielzahl von Versuchen, die wesentlichen Merkmale von Aufgaben zu erfassen. Sie unterscheiden sich sowohl in der Zahl der Merkmale wie auch in den Details der Formulierung, mit der die in der Definition Skehans festgehaltenen Umrisse eines auf Sprachgebrauch beruhenden Unterrichts im Hinblick auf seine didaktischen Implikationen entfaltet werden. Nach Ellis sind *tasks* durch sechs konstitutive Merkmale charakterisiert:

- eine Aufgabe muss zu einem klar definierten Ziel führen;
- die Aufgabe umfasst einen Arbeitsplan (oder kann in einen solchen entfaltet werden);
- die Aufgabe ist bezogen auf einen Inhalt, ein sprachlich gefasstes bzw. in Sprache fassbares Thema;
- die Lernenden müssen, um die Aufgabe lösen zu können, kognitive Aktivitäten ausführen (Selegieren, Evaluieren, Ordnen von Information, Schlüsse ziehen etc.);
- die geforderte Sprachverwendung soll authentisch sein oder zumindest Momente authentischer Sprachverwendung erfordern;
- die Aufgabe kann dazu verwendet werden, zusätzlich spezifische sprachliche Phänomene bzw. spezifische Einzelfertigkeiten zu thematisieren (nach Ellis 2003: 9–16).

In diesen Beschreibungen wird deutlicher als in der Kurzcharakterisierung Skehans, dass Aufgaben konzipiert werden als Kontexte, die die Lernenden für eine gewisse Zeit zu eigenständigem und selbstorganisiertem sprachlichem Handeln anhalten. Darin wird ein Impetus sichtbar, der diesen Ansatz in allen seinen Versionen prägt: Es geht darum, dem oft kleinschrittigen, lehrerzentrierten Unterrichtsdiskurs ein alternatives Modell des unterrichtlichen Sprachhandelns entgegenzusetzen. Dieses soll den Lernenden erlauben, sich im Lernfeld zu orientieren und den eigenen Lernprozess zu gestalten. Die Aufgabe als rahmensetzende Instanz sichert dabei einen gemeinsamen Fokus und vergleichbare Ergebnisse trotz der im Einzelnen höchst individuellen Lösungswege. Allerdings hat diese Grundlegung die Konsequenz, dass das Verhältnis dieses Ansatzes zu formaler Sprachbetrachtung und zu vielen traditionell als „Übungen“ bezeichneten Verfahren ein wichtiges und problematisches Thema ist (vgl. dazu Ellis 2003, Kap. 5; Nunan 2004: 93–112).

Man kann Merkmalskataloge wie die von Ellis als Versuche sehen, die ideale Grundform von Aufgaben herauszuarbeiten. Dabei bleiben zwangsläufig bestimmte für den Unterricht wichtige Aspekte an der Auseinandersetzung mit Sprache eher implizit, die in anderen Zusammenhängen als besonders wichtig hervorgehoben werden. Dazu gehören etwa:

- Kommunikation zwischen den Lernenden als Bestandteil oder als Ziel von Aufgaben;
- die Notwendigkeit begleitender Sprachaufmerksamkeit bzw. Sprachreflexion;
- Fertigkeitenintegration bzw. Mehrfachverarbeitung;
- Differenzierung und Individualisierung im Rahmen der Gesamtaufgabe;
- Flüssigkeit der Sprachverwendung als Hauptziel;
- die Wünschbarkeit metakognitiver Momente im Rahmen der Arbeit und danach;
- die Unterscheidung von Arbeitsplan und letztlich realisiertem Arbeitsgang;
- die Unterscheidung von Resultat (dem Produkt der Arbeit) und Ergebnis (dem Lernertrag);
- die Unterscheidung zwischen Aufgabenformulierung und den mit der Aufgabe verbundenen didaktischen Intentionen usw.

Trotz der vielen Unterschiede im Einzelnen würden wohl die meisten VertreterInnen eines aufgabenorientierten Unterrichts dem folgenden Minimalkatalog zustimmen können. Er macht insbesondere die heute wohl weitgehend unbestrittene Einschätzung von Lernen als einem sozial situierten, aktiven (bzw. konstruktiven) und zumindest teilweise bewussten Prozess deutlich – und formuliert zugleich die didaktischen Konsequenzen daraus:

- a) Mit Aufgaben werden fremdsprachendidaktische Ziele verfolgt (d. h.: sie müssen curricular eingebunden oder zumindest einbindbar sein);
- b) Aufgaben geben ein zu erreichendes Ziel vor, sie sind produktorientiert;
- c) sie erlauben es den Lernenden, den Arbeitsprozess im Rahmen der Vorgaben selbst zu organisieren und zu steuern, auch müssen die Lernenden die Tauglichkeit ihrer Lösungen zunächst selber beurteilen;
- d) sie erfordern eine Auseinandersetzung mit einem Thema im Medium der Sprache, und sie beinhalten kommunikative Aktivitäten oder führen auf solche hin;
- e) sie induzieren auf dem Weg zur Erreichung des Ziels Momente der Sprachaufmerksamkeit, in denen der adäquate rezeptive oder produktive Gebrauch der Sprache thematisiert wird.

4. Ergänzungen und Fragen

Wichtige Punkte für die weitere Beschäftigung mit dem Ansatz sind u. a.:

- Aufgaben im oben diskutierten Sinn stehen im Zentrum der Diskussion. In den Überlegungen der Proponenten dieses Ansatzes spielen zusätzlich auch sog. *pre-task*- und *post-task*-Aktivitäten eine wichtige Rolle. Ohne die Berücksichtigung von deren Potenzialen ist eine sinnvolle gesamthafte Beurteilung des Ansatzes kaum möglich (vgl. dazu Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2005a).
- Authentizität gehört zu den gewichtigen Forderungen an Aufgaben. Je nachdem, wie dieser Begriff genau gefasst wird, kann die Beurteilung von Aufgaben höchst unterschiedlich ausfallen.
- In den ursprünglichen Versionen des Ansatzes wird der mündliche Sprachgebrauch und die Förderung der Flüssigkeit in den Vordergrund gestellt. Angesichts der Traditionen der kontinentalen Sprachdidaktik und der sich entwickelnden Formen einer literalen Didaktik auch im fremdsprachlichen Bereich wird dieser Aspekt des aufgabenorientierten Unterrichts sicherlich noch expliziter Bearbeitung bedürfen (vgl. die Beiträge in Bausch et al. 2007).
- Angesichts der Wichtigkeit, die der Bedeutungsorientierung zugemessen wird, stellt sich die Frage nach der Möglichkeit strukturierter Arbeit an Grammatik im Rahmen dieses Ansatzes (dazu auch Willis 1996; Littlewood 2000). Entsprechend wichtig werden anschließbare Zugänge, wie sie etwa in Überlegungen zur Förderung des (schriftlichen) Outputs oder zur Formfokussierung (focus on form) zum Ausdruck kommen (vgl. Swain 1995; Doughty und Williams 1998).
- Ein Problem, das sich in der Entwicklung von Unterrichtsmaterial ergibt, ist die Verfolgung übergreifender curricularer Ziele über längere Sequenzen von Aufgaben hinweg. Wichtige Impulse liefern hier der Szenario- und Projektansatz (Di Pietro 1987; Legutke 1991: Kap. 5 und 6; vgl. Art. 131).
- Viele Aspekte des aufgabenorientierten Unterrichts bedürfen empirischer Untersuchung. In Ansätzen sind Lernprozesse und Lerneffekte untersucht worden (z. B. Eckerth 2003).
- Aufgabenorientierung ist als Thema für die Lehrerbildung ein erst in Ansätzen erschlossener Bereich.

5. Literatur in Auswahl

- Bausch, Karl-Richard, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)
2006 *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)
2007 *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Di Pietro, Robert J.
1987 *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Doughty, Catherine und Jessica Williams (Hg.)
1998 *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckerth, Johannes
2003 *Fremdspracherwerb in aufgabenorientierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod
2003 *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, Michael und Howard Thomas
1991 *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.
- Littlewood, William
2000 Task-based learning of grammar. *Teaching and Learning Update* 1: 40–57.
- Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker-v. Ditfurth
2005a Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-v. Ditfurth (Hg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael Legutke*, 1–51. Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker-von Ditfurth (Hg.)
2005b *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael Legutke*. Tübingen: Narr.
- Nunan, David
1989 *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David
2004 *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, Peter
1998 *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, Peter
2003 Tasked-based instruction. *Language Teaching* 36: 1–14.
- Swain, Merrill
1995 Three functions of output in second language learning. In: Guy Cook und Barbara Seidlhofer (Hg.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, 125–144. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Jane
1996 *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Paul Portmann-Tselikas, Graz (Österreich)

131. Projektorientierung

1. Definition
2. Projektunterricht in der Fremdsprachendidaktik
3. Phasen der Projektarbeit
4. Inhalte
5. Produkte
6. Rollenverteilung und Entscheidungsprozesse
7. Lerneffekte
8. Literatur in Auswahl

1. Definition

Die Idee, Unterricht in Form von Projekten zu organisieren, zeichnet sich durch eine bemerkenswerte Langlebigkeit und Beharrlichkeit aus. Durch John Dewey und William Heard Kilpatrick (1935) zu Beginn des 20. Jahrhunderts als *Project Method* in den pädagogischen Diskurs eingeführt, überstand der Projektunterricht alle didaktischen Strömungswechsel der vergangenen Jahrzehnte. Dass seine Attraktivität und Aktualität bis heute ungebrochen erscheinen, muss zu einem Teil allerdings der Unbestimmtheit des Begriffes zugeschrieben werden (Oelkers 1997: 22), denn zu keinem Zeitpunkt seiner langen Geschichte gab es eine einheitliche Theorie des Projektunterrichts.

Ein weitgehender Konsens besteht jedoch darüber, Projekte als zeitlich begrenzte und auf ein bestimmtes Ziel oder Produkt gerichtete Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen zu verstehen, bei denen die selbständige Aktivität der Lernenden eine herausgehobene Rolle spielt. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass das Lernen durch eine handelnde, verschiedene Fertigkeiten integrierende Auseinandersetzung mit komplexen Situationen begünstigt wird. Die praktische Erfahrung, gewonnen in eigenverantwortlich gestalteten Problemlösungs- oder Aushandlungsprozessen, bildet daher den Dreh- und Angelpunkt von Unterrichtsprojekten.

2. Projektunterricht in der Fremdsprachendidaktik

In der Fremdsprachendidaktik wurde der Projektunterricht deutlich später als in anderen Fachdidaktiken rezipiert. Zwar gab es im deutschsprachigen Raum bereits in den 1980er Jahren erste Bestrebungen, die Projektidee auch für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen fruchtbar zu machen (vgl. Legutke 2006), aber erst die neuen Medien weckten mit ihrem Potenzial für die neuartige Gestaltung von Unterrichtsprozessen in den letzten Jahren ein nachhaltiges Interesse an diesem Thema.

Die theoretische Grundlage für den Einsatz von Projekten im Fremdsprachenunterricht findet sich bereits in der für die kommunikative Fremdsprachendidaktik der 1970er Jahre zentralen Überzeugung, dass Lernende – sollen sie auf die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit außerhalb des Klassenraums vorbereitet werden – bereits während des Unterrichts die Möglichkeit erhalten müssen, sich mit Hilfe der Fremdsprache über

relevante Themen auszutauschen, eigene Intentionen, Gedanken und Gefühle auszudrücken oder in konkreten Situationen Handlungsabsichten zu realisieren. Eine von den Beteiligten als sinnvoll erlebte Interaktion und die Auseinandersetzung mit bedeutungsvollen Inhalten stellen daher die zentralen Kriterien bei der Unterrichtsplanung dar (vgl. Kumaravadivelu 2006: 134).

Eine nahe liegende Möglichkeit, diese Konzeption in Praxis zu übersetzen, besteht darin, den Unterricht als eine Abfolge von Aufgaben (*tasks*) zu organisieren. Im Unterschied zu Übungen (*exercises*) handelt es sich hierbei um inhaltsbezogene und ergebnisoffene Lernaktivitäten, die ohne eine gewisse kreative Eigenleistung der Lernenden nicht bewältigt werden können. Vor diesem Hintergrund kann ein Projekt als *maxi-task* (Nunan 2004: 75) beschrieben werden: Einzelne Teilaufgaben werden in einem zeitlich begrenzten Rahmen derart aneinander gekoppelt, dass sie die Lerngruppe sukzessive einem vorab formulierten, gemeinsamen Ziel näher bringen.

Im Kontext der kommunikativen Fremdsprachendidaktik liegt die Besonderheit des Projektunterrichts somit darin, dass er durch seine Zielorientierung bei gleichzeitiger Öffnung von Freiräumen für die Lernenden Bedingungen schafft, unter denen die Motivation zum sprachlichen Handeln von den Inhalten ausgeht. Solche kommunikativen Ernstfälle lassen sich auf sehr unterschiedliche Art und Weise verwirklichen. So können mit E-Mail- oder Interview-Projekten die Grenzen des Klassenraums durchlässiger gestaltet bzw. überschritten werden. Aber auch eine situative Einbettung des Sprachgebrauchs innerhalb des Unterrichts ist realisierbar, etwa in Form von Simulationen oder im Rahmen inhaltsorientierter bzw. themenzentrierter Arbeitsphasen.

Projekte sind ein sehr flexibles Instrument der Unterrichtsgestaltung und lassen sich mit einer Vielzahl von Zielen, Aufgabentypen oder Sozialformen vereinbaren. Dies macht es einerseits zwar sehr schwierig, den Projektunterricht eindeutig begrifflich zu fassen, doch bezieht er andererseits gerade aus seiner großen Anpassungsfähigkeit an lokale Bedingungen sein besonderes Potenzial (vgl. Schart 2003: 67).

Die Veröffentlichungen zum Projektunterricht können zwei Kategorien zugeordnet werden: Auf der einen Seite findet sich eine äußerst umfangreiche Zahl erzählender Beschreibungen von Unterrichtsprojekten, von denen zweifellos eine inspirierende Wirkung ausgeht. Zugleich sind diese Darstellungen aber auch problematisch, weil sie nicht auf systematisch reflektierten Beobachtungen beruhen, sich auf die Perspektive der Lehrenden beschränken und vor allem zum überwiegenden Teil nur den Erfolg, nicht aber das Scheitern thematisieren. Diesen Texten stehen auf der anderen Seite vielfältige Versuche gegenüber, den Projektunterricht in Form von Modellen und Typologien theoretisch zu fassen, was der folgende Überblick verdeutlichen soll.

3. Phasen der Projektarbeit

Freys (2007) Modell einer „Projektmethode“ stellt zweifellos den bekanntesten Versuch im deutschsprachigen Raum dar, den Projektunterricht in einzelne Phasen aufzugliedern und damit Lehrenden ein Planungswerkzeug an die Hand zu geben. Der Projektunterricht wird bei Frey zu einem Algorithmus, der sich scheinbar losgelöst von Zielen und Inhalten anwenden lässt. Speziell für den Fremdsprachenunterricht entwickelte Stoller (2002: 112) ein sehr ähnliches Modell in 10 Stufen: 1. Thema verabreden; 2. Zielsetzung

verabreden; 3. Projekt strukturieren; 4. Schritt 5 sprachlich vorbereiten; 5. Informationen einholen; 6. Schritt 7 sprachlich vorbereiten; 7. Informationen analysieren und aufbereiten; 8. Schritt 9 sprachlich vorbereiten; 9. Ergebnisse präsentieren; 10. Evaluieren. Sofern sie nicht als Rezeptologie missverstanden werden, bieten Modelle dieser Art Lehrenden und Lernenden eine hilfreiche Grundlage für die Konzeption eines eigenen, den jeweiligen Gegebenheiten angepassten Ablaufplans. Sie bergen jedoch zugleich die Gefahr, den Projektunterricht auf eine Technik zu verengen und die Phasenfolgen überzubetonen, was leicht zu routinenhaftem und monotonem Unterricht führen kann.

4. Inhalte

Einen weiteren wichtigen Ansatzpunkt für eine Systematisierung bietet die Frage nach der inhaltlichen Gestaltung eines Projekts. Anhand dieses Kriteriums werden zum Beispiel Textprojekte (Erstellen einer Kurs-Homepage, globale Simulationen, u. ä.), Korrespondenzprojekte (z. B. E-Mail-Partnerschaften), Umfrageprojekte oder Begegnungsprojekte (z. B. das „Airport-Projekt“ von Legutke 2006, bei dem Schülerinnen und Schüler auf dem Flughafen in Frankfurt Interviews auf Englisch mit Passagieren führen) voneinander unterschieden. Eine Typologie, die allerdings nur bedingt überzeugen kann, denn die gebildeten Kategorien sind keineswegs trennscharf. Je nach Thema und Zielsetzung bringt die Praxis eher diverse Mischformen dieser Projekttypen hervor.

5. Produkte

Zu den umstrittenen Punkten in den Debatten um den Projektunterricht zählt die Frage, ob als Ergebnis ein materielles Produkt angestrebt werden sollte. Das betrifft insbesondere den Fremdsprachenunterricht, vollzieht sich das Lernen dort doch vor allem über kommunikative Prozesse, in denen Situationen gemeinsam gedeutet und ausgehandelt werden. Die daraus resultierenden Einsichten oder Verhaltensänderungen lassen sich aber weit schwieriger dokumentieren als handwerkliche Tätigkeiten. Es erscheint somit folgerichtig, dass Stoller (2002: 111) auch Aufführungen (z. B. Theaterstücke), Veranstaltungen (z. B. Diskussionsrunden) oder organisatorische Strukturen (z. B. den Aufbau eines Austauschprogramms) als mögliche „Produkte“ der Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht betrachtet.

6. Rollenverteilung und Entscheidungsprozesse

Die Rollenverteilung gehört zu jenen Gesichtspunkten, denen in den Beschreibungen des Projektunterrichts eine zentrale Bedeutung zukommt, denn um Freiräume für die Selbsttätigkeit der Lernenden zu öffnen, müssen Lehrende ihr Planungsmonopol aufgeben. Häufig werden die daraus resultierenden neuen Rollen in Metaphern beschrieben, so etwa werden Lehrende zu Moderatoren oder Lernbetreuern. Das sind jedoch eher

pädagogische Leitbilder als Planungshilfen. Beispielsweise kann das häufig thematisierte Problem der Leistungsbewertung auf dieser Ebene nicht geklärt werden.

Für ein besseres Verständnis des Projektunterrichts erscheint deshalb ein deskriptiver Zugang weitaus zweckdienlicher zu sein als ein normativer. Stollers (2002) Unterscheidung in strukturierte, halbstrukturierte und unstrukturierte Projekte wirkt allerdings zu ungenau. Verständlicher lässt sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden beschreiben, wenn man die für ein Projekt notwendigen Entscheidungsprozesse in den Blick nimmt (vgl. Hackl 1994; Schart 2003). Dabei wird deutlich, dass sich bei jedem einzelnen Schritt in einem Projektverlauf die Rollenverteilung neu gestalten kann. Wichtig bei diesem Ansatz ist die Überlegung, dass alle den Projektunterricht betreffenden Entscheidungen zwei Domänen zugeordnet werden können. Da sind zum einen die normativen Entscheidungen. Sie regeln die grundlegenden Fragen von Macht und Mitbestimmung im Klassenraum (z. B. die Orte, Zeiten und Ziele für das Lernen, die Gruppengröße, die Arbeitsformen oder die Bewertungsmaßstäbe). Diese normativen Entscheidungen lassen sich von den operativen abgrenzen, bei denen es darum geht, innerhalb bereits gesetzter Grenzen einzelne Lernprozesse zu gestalten (z. B. die Gliederung einer Aufgabe und die Verteilung von Teilaufgaben in einer Gruppe, die Zeitplanung, die Koordination oder das Konfliktmanagement innerhalb von Gruppen). Auf der Grundlage dieser Zweiteilung können die unterschiedlichen Facetten von Mitbestimmung und Autonomie für ein konkretes Projekt beschrieben bzw. geplant werden (vgl. Schart 2003: 81–88).

7. Lerneffekte

Dieser Aspekt führt zum neuralgischen Punkt des Projektunterrichts, denn der Vielzahl an theoretischen Überlegungen und Erfahrungsberichten steht nur eine verschwindend geringe Zahl empirischer Untersuchungen gegenüber. Die mit dieser Unterrichtsform verknüpften positiven Lerneffekte tragen daher häufig hypothetischen Charakter.

Mit ihrem *Project Framework* unternehmen Beckett und Slater (2005) den Versuch, die potenziellen Lerneffekte von Projektunterricht aus der Perspektive der Beteiligten mit Hilfe eines Evaluationsbogens systematisch darzustellen. Und in einer Fallstudie machen sie deutlich, dass dieses Modell ein sehr hilfreiches Werkzeug bei der Planung und Reflexion von Projekten darstellen kann. Um zu umfassenden Aussagen über die Lernprozesse im Projektunterricht zu kommen, sind jedoch weitaus komplexere Untersuchungsdesigns notwendig, an denen nach wie vor Mangel besteht.

Die Erkenntnisse, die aus den wenigen empirische Forschungen zu diesem Thema bisher hervorgegangen sind, lassen es angebracht erscheinen, den Projektunterricht nicht mit überhöhten Erwartungen zu belasten. Mit Blick auf die Lehrenden zeigen diese Studien (Schart 2003, vgl. auch Beckett 2006), dass sich Projekte aus gegensätzlichen Perspektiven sinnvoll arrangieren und mit vielen Zielen und Aktivitäten zweckmäßig verknüpfen lassen. Lehrende interpretieren die Projektidee auf der Grundlage ihres beruflichen Selbstverständnisses. Sie formen sich ihre eigene, für sie praktikable Projektkonzeption, indem sie diese weitestgehend widerspruchsfrei mit ihren Vorstellungen eines effektiven Fremdsprachenunterrichts verschmelzen. Dabei erfahren einzelne Aspekte besondere Aufmerksamkeit, während andere vernachlässigt oder weitgehend ausgeblendet werden. Entsprechend vielfältig fallen die Lehrziele aus, die mit dieser Unterrichtsform

verbunden werden und die sich auch sehr stark von den Erwartungen unterscheiden können, mit denen die Lernenden in den Unterricht kommen. Hoffmann (2008) zeigt in ihrer Studie, wie schwierig es ist, Lerneffekte zu planen, da einzelne Lernende die komplexen Aktivitäten der Projektarbeit sehr unterschiedlich als Lernmöglichkeit auslegen und nutzen.

Vor dem Hintergrund solcher Ergebnisse erscheinen longitudinale Studien notwendig, die auf das individuelle Lernen im Projektunterricht ebenso fokussieren wie auf die sozialen und kommunikativen Prozesse. Nur so wird sich klären lassen, in welcher Form Projekte tatsächlich einen Beitrag für das Erlernen einer Fremdsprache in unterschiedlichen institutionellen Kontexten leisten können.

8. Literatur in Auswahl

- Beckett, Gulbahar H.
2006 Project-based and foreign language education: theory, research, and practice. In: Gulbahar H. Beckett und Paul Chamness Miller (Hg.), *Project-Based Second and Foreign Language Education*, 3–18. Greenwich: Information Age Publishing.
- Beckett, Gulbahar H. und Tammy Slater
2005 The project framework: a tool for language, content, and skills integration. *English Language Teaching Journal* 59(2): 108–116.
- Dewey, John und William H. Kilpatrick (Hg.)
1935 *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar: Böhlau.
- Frey, Karl
2007 *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. 9. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hackl, Bernd
1994 *Forschung für die pädagogische Praxis*. Wien: Österreichischer Studienverlag.
- Hoffmann, Sabine
2008 *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen: Narr.
- Kumaravadivelu, B.
2006 *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Legutke, Michael
2006 „Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario.“ In: Almut Küppers und Jürgen Quetz (Hg.), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*, 71–80. Berlin: LIT Verlag.
- Nunan, David
2004 *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oelkers, Jürgen
1999 Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Dagmar Hänsel (Hg.), *Handbuch Projektunterricht*, 13–30. Weinheim: Beltz.
- Schart, Michael
2003 *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stoller, Fredricka L.
2002 Project work: a means to promote language and content. In: Jack C. Richards und Willy A. Renandya (Hg.), *Methodology in Language Teaching*, 107–120. Cambridge: Cambridge University Press.

Michael Schart, Tokyo (Japan)

132. Sprachlernspiele

1. Fragmentarische Bestandsaufnahme
2. Positionierung
3. Begriffsbestimmung
4. Spieltypologie und Spielarten
5. Spielziele und Lernziele
6. Altersgemäßer Einsatz
7. Funktionalität und Effizienz
8. Fazit
9. Literatur in Auswahl

1. Fragmentarische Bestandsaufnahme

Lernen und Spielen im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht? Das erste wird im Prinzip nicht angezweifelt, das zweite dagegen verursacht des Öfteren Einwände. Bereits in der Vergangenheit wurden Spiele oftmals als altersspezifische soziale Erscheinungsform der Kindheit betrachtet, was zur auch heute noch bekannten Dichotomie führte, Kinder durften spielen, Jugendliche und Erwachsene dagegen nicht (mehr). Dieser dichotome Standpunkt kann bei Kant, Buytendijk, Schaller, Stern, Schleiermacher, Freud u. a. nachgewiesen werden (vgl. Kacjan 2003: 15–20). Der ablehnenden Meinung schlossen sich in der Geschichte der Pädagogik auch einige bekannte Pädagogen an, wie z. B. der Gnostiker Klemens von Alexandria (ca. 150–215 n. Chr.), der Spiele allgemein ablehnte, oder Jacqueline Pascal, die Spiele bzw. den Entzug der Spiele als Disziplinierungsmaßnahme missbrauchte. Dem gegenüber betont Groos (1922) vor allem die funktionalen Aspekte der Spiele, er spricht z. B. von der Einübungs-, Ergänzungs- und Erholungsfunktion der Spiele, die je nach Alter der Spielenden unterschiedlich stark in den Vordergrund treten. In der Fremdsprachendidaktik und -methodik werden spätestens seit der kommunikativen Wende und den Diskussionen um das frühe Fremdsprachenlernen didaktische Spiele thematisiert, aber ebenfalls in dichotomischer Manier. Sie wurden zwar als Lernmittel bei Kindern gepriesen, eine systematische theoretische Fundierung blieb aber aus. Selbst heute gibt es nur wenige umfassende und systematische Spieltypologien (vgl. Meyer 1987; Dauvillier und Lévy-Hillerich 2004; Kacjan 2008), aber zahlreiche Versuche, eine begrenzte Auswahl bestimmter, im DaF-/DaZ-Unterricht einsetzbarer didaktischer Spiele sprachdidaktisch zu kategorisieren (Lohfert 1983; Behme 1988; Pfau und Schmid 2001; Europarat 2001 u. a.). Die begrenzte Spielauswahl vermittelt auf den ersten Blick zwar ein systematisches Bild, bei genauerer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass es sich nur um einen fragmentarischen Ausschnitt aus dem Gesamtbild der Sprachlernspiele handelt.

Der Einsatz von Sprachlernspielen im DaF-/DaZ-Unterricht hängt von vielen verschiedenen Aspekten ab, die wichtigsten werden im Folgenden etwas näher erläutert.

2. Positionierung

Die Begriffe „Spiel“ und „spielen“ werden in sehr vielen Bereichen des Lebens verwendet. Insbesondere der Begriff „Spiel“ wird oft in Zusammensetzungen oder metaphorisch

verwendet, dazu gehören sehr unterschiedliche Bereiche wie Kinderbeschäftigungen (*Kinderspiele*), Sport (*Spieler*), Literatur (*Lustspiel*), Ästhetik (*Spieltrieb*), Malerei (*Spiel des Lichts und des Schattens*), bildende Kunst (*Spiel- und Standbein einer Statue*), Technik (*Spielraum*), Medizin (*Spielsucht*), Sprachphilosophie (*Sprachspiel*), Mathematik (*Spieltheorie*), Lernen (didaktische Spiele) u. a. (vgl. Kacjan 2008). Die evidente Interdisziplinarität und weite Verbreitung des Begriffs ist ein ernst zu nehmender Hinweis, dass das Phänomen Spiel stets genau und situationsgebunden betrachtet werden muss.

3. Begriffsbestimmung

In Anbetracht der Vielfältigkeit der Erscheinungsformen der Spiele – auch der Sprachlernspiele – kann keine für alle Spiele gültige Definition gegeben werden, aber es soll dennoch versucht werden, den Begriff näher zu bestimmen.

Spiele sind freiwillige, affektbesetzte, geistige oder körperliche Aktivitäten, die von dem/den Spielenden als Spiel bezeichnet werden. Sie werden intensiv und ernsthaft einzeln, in Paaren oder Gruppen durchgeführt. Spiele sind zweckfrei, erfüllen aber unterschiedliche Funktionen. Sie finden in einer räumlich und zeitlich festgelegten Spielwelt statt, die sich von der realen Lebenswelt unterscheidet, und haben unter normalen Umständen keine negativen Auswirkungen auf den Spielenden oder Folgen für ihn und seine Umgebung. Spiele haben keine Zeitgrenzen, sie finden zwar in der Gegenwart statt, können sich aber außer auf die Gegenwart auch auf die Vergangenheit und/oder die Zukunft beziehen. Ebenso können sie plötzlich einsetzen und abrupt aufhören, ohne dadurch an Wert zu verlieren. Wichtige Elemente der Spiele sind der Zufall, das Fälen von persönlichen Entscheidungen und häufige Wiederholungen mit variierenden Fortsetzungen, die die für Spiele typische Spannung aufbauen. Alle Spiele haben als weiteres Strukturmerkmal verbindliche Regeln, die von dem/den Spielenden entweder im Voraus bestimmt oder während des Spiels festgelegt, entwickelt und/oder variiert werden.

Spiele erfüllen wichtige didaktische Funktionen: Sie befriedigen die Spiellust, erleichtern das Lernen, beschäftigen und fördern die Fantasie, steigern die Motivation und fördern das Selbstvertrauen der Spielenden (vgl. Kacjan 2003: 48–49). Diese Funktionen werden durch eine fremdsprachliche Didaktisierung der Spiele bewusst und verstärkt verfolgt.

Die herrschende Begriffsvielfalt im Bezug auf Sprachlernspiele, die für das DaF-/DaZ-Lernen eingesetzt werden können, weist auf ein akutes terminologisches Problem hin: Die zahlreichen Begriffe werden teilweise synonym verwendet, obwohl mit ihnen prinzipiell unterschiedliche Spiele bezeichnet werden. Das Problem gründet in der fehlenden klaren Bedeutungsbegrenzung der Begriffe, da selbst die aktuelle Fachliteratur zu den Sprachlernspielen nicht einheitlich ist. Sie werden als *Spiele*, *Sprachspiele*, *spielerische Aktivitäten*, *aktuelle Spielformen für die Schule*, *Unterrichtsmittel*, *Aktivitäten mit bestimmten Regeln*, *Sprachlernspiele* oder noch anders bezeichnet (vgl. Kacjan 2003, 2008). Da die Bezeichnungen Spiel und didaktisches Spiel zu allgemein sind und das Sprachspiel von Wittgenstein (1918/1989) sprachphilosophisch geprägt wurde, erscheint die Bezeichnung Sprachlernspiel am ehesten geeignet, als Sammelbezeichnung für alle diejenigen didaktischen Spiele verwendet zu werden, mit deren Hilfe eine Sprache im institutionellen Kontext erlernt wird (Kleppin 2003; Kacjan 2008).

4. Spieltypologie und Spielarten

Die Erstellung einer umfassenden Spieltypologie für das Sprachenlernen ist ein schwieriges Unterfangen, das sehr stark vom Blickwinkel des Betrachters abhängt. Aus diesem Grunde kann man auf dem Markt zwar zahlreiche gute Spielesammlungen finden, die aber nur äußerst selten theoretisch fundiert sind (vgl. Kacjan 2003: 64–70). Meist sind das tatsächlich nur Sammlungen von erprobten Spielen, die zwar eine interessante und brauchbare Datenbank ergeben, aber weder repräsentativ noch umfassend sind.

Um dieses Desiderat zu beheben, soll versucht werden, eine systematische Einteilung der Sprachlernspiele vorzunehmen, da verschiedene von ihnen gewisse Ähnlichkeiten aufweisen, die in die Vielfalt der Sprachlernspiele zumindest ein gewisses System bringen können. Die Sprachlernspiele können in vier große Kategorien eingeteilt werden, die dann noch weiter in unterschiedlich viele Spielarten und Spielunterarten differenziert werden können. Zur ersten Kategorie gehören die *Bewegungsspiele*, deren gemeinsames Charakteristikum in der beteiligten Bewegung liegt, d. h. körperliche Bewegung in irgendeiner Form ist ein konstitutiver Aspekt dieser Sprachlernspiele. Je höher das Bewegungspotenzial der einzelnen Spielunterarten, desto geringer ist der Umfang des sprachlichen Materials, das in das Spiel integriert werden kann. Die zweite Kategorie bilden die so genannten *Sprachelementspiele*, in denen mit der Sprache selbst, also den konstruktiven und konstitutiven Elementen der Sprache gespielt wird und die vor allem in der Festigungsphase einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden können. Die *kommunikativen Spiele* bilden die dritte Kategorie der Sprachlernspiele, wobei die Sprache in kommunikativer Funktion verwendet wird. Die vierte Kategorie nennt sich das *darstellende Spiel*, da bei diesen Spielen vor allem der Darbietungscharakter im Vordergrund steht und sie, wie die kommunikativen Spiele, überwiegend in der Transferphase einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden können.

5. Spielziele und Lernziele

Jedes Sprachlernspiel besitzt ein leicht erkennbares inhärentes Spielziel, sei es die meisten Punkte o. Ä. zu erreichen, als Erste(r) fertig zu werden oder gemeinsam etwas Neues zu schaffen.

Bedeutend schwieriger und unumgänglich ist dagegen die Bestimmung des Lernziels. In den zahlreichen Spielesammlungen sind die Lernzielbestimmungen zu den Sprachlernspielen meist relativ ungenau. Ein Sprachlernspiel soll beispielweise dem Wortschatzerwerb dienen, aber es wird nicht genauer spezifiziert, welcher Teilaspekt des Wortschatzerwerbs gefördert wird. Das Lernziel kann auch genauer bestimmt werden: Ein zweiseitiges Dominospiel, bei dem Wörter und Bilder zugeordnet werden müssen (*das Buch* – (Bild eines Buches)), kann sich aufgrund des einfachen Inhalts und Aufbaus lediglich auf den graphemischen Aspekt des Wortschatzes beziehen. Das Lernziel wäre im Falle, dass das Sprachlernspiel in der Erwerbsphase eingesetzt wird, die Festigung des neu erworbenen Wortschatzes, bzw. genauer formuliert, die Festigung und korrekte Zuordnung der Grapheme. Das Beispiel verdeutlicht, wie präzise die Festlegung der Lernziele sein muss, um ausreichend aussagekräftig zu sein. Da diese präzise Formulierung der Lernziele von zahlreichen Faktoren wie Thema, Zielgruppe, Unterrichtsphase usw. beeinflusst wird, ist

es unumgänglich, dass die Lehrkräfte bei der Auswahl und Anpassung der einzelnen Sprachlernspiele sehr aufmerksam die einzelnen Faktoren berücksichtigen.

Obwohl die Sprachlernspiele stark situationsgebunden sind, ermöglicht es ihre große Variabilität, die sich u. a. in der außerordentlichen Variationsbreite der sprachlernspielspezifischen Lernziele zeigt, dass sie sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch im Zweitsprachenunterricht und nicht zuletzt selbst im Muttersprachenunterricht effektiv und sinnvoll eingesetzt werden können.

6. Altersgemäßer Einsatz

Unterschiedliche Sprachlernspiele sprechen unterschiedliche, zum Teil auch spezifische Altersgruppen an (vgl. Kacjan 2008), gewisse Tendenzen der vier großen Spielkategorien können aber dennoch festgehalten werden: *Bewegungsspiele* entsprechen vor allem dem Bewegungsdrang und den Bedürfnissen der Kinder bis zu zwölf oder höchstens vierzehn Jahren. Danach sind diese Spiele mit wenigen Ausnahmen kaum mehr einsetzbar. *Sprachelementspiele* und *kommunikative Spiele* sind altersunabhängig einsetzbar, müssen aber stets bezüglich des Themas und der Komplexität der jeweiligen Zielgruppe angepasst werden.

Das darstellende Spiel ist bis zur Sekundarstufe II gut, ab der Tertiärstufe jedoch kaum mehr einsetzbar, da Erwachsene sprachökonomisch vorgehen und ihre Lernresultate mit ihrem Energieeinsatz abgleichen und bestimmte Lernformen bei nicht auf den ersten Blick evidenter Effizienz sofort aus ihrem Lernprozess ausschließen.

7. Funktionalität und Effizienz

Sprachlernspiele sind multifunktional und können bzw. müssen deshalb auch den unterschiedlichsten Bedingungen angepasst werden, was aber nicht bedeutet, dass sie immer und überall einsetzbar sind. Jedes einzelne Sprachlernspiel kann nur ganz bestimmte Funktionen erfüllen, auch die Variationsbreite ist sprachlernspielspezifisch und von verschiedenen Faktoren wie dem Alter der Spieler, der Zielgruppe, dem Einsatzbereich u. a. abhängig.

Die Effizienz der Sprachlernspiele hängt von ihrem bewussten und sinngemäßen Einsatz ab. Konkret bedeutet das, dass Sprachlernspiele für den DaF-/DaZ-Unterricht nur dann einen Mehrwert bedeuten, wenn sie lernzielgenau sowie themen- und zielgruppenadäquat eingesetzt werden.

8. Fazit

Sprachlernspiele sind vielseitige Lern- und Lehrmittel, deren Einsatz von der Lehrkraft theoretische und praktische Grundkenntnisse, vor allem aber sehr viel Fingerspitzengefühl verlangt. Bereits die Auswahl des passenden Sprachlernspiels ist eine große Herausforderung, bei der die Interessen der Zielgruppe und die zu erreichenden Lernziele beach-

tet werden müssen. Nicht minder wichtig sind die Anweisungen und die Leitung der Sprachlernspiele, da ohne verständliche Spielanweisungen und gerechter Spielleitung keine angenehme, lernfördernde und produktive Spielatmosphäre entstehen kann, in der mithilfe der Sprachlernspiele konstruktiv, produktiv und aktiv die gesetzten Lernziele erreicht werden können.

9. Literatur in Auswahl

Behme, Helma

1988 *Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht*. München: iudicium.

Dauvillier, Christa und Dorothea Lévy-Hillerich

2004 *Spiele im Deutschunterricht*. Fernstudieneinheit 28. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Europarat (Hg.)

2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Groos, Karl

1922 *Das Spiel. Zwei Vorträge: 1. Der Lebenswert des Spiels. 2. Das Spiel als Katharsis*. Jena: Gustav Fischer.

Kacjan, Brigita

2003 *Spiele im frühen DaF-Unterricht/Igre pri zgodnjem poučevanju nemščine*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kacjan, Brigita

2008 *Sprachelementspiele und Wortschatzerwerb im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Maribor: ZORA.

Kleppin, Karin

2003 Sprach- und Sprachlernspiele. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 263–266. 4. Auflage. Tübingen/Basel: Francke.

Lohfert, Walter

1983 *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.

Meyer, Hilbert

1987 *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt am Main: Cornelsen.

Pfau, Anita und Ann Schmid

2001 *22 Brettspiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

Wittgenstein, Ludwig

1989 *Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. [1. Aufl. 1918].

Brigita Kacjan, Maribor (Slowenien)

133. Sozialformen

1. Relevanz und Einordnung von Sozialformen
2. Klassenunterricht
3. Gruppenarbeit
4. Partnerarbeit
5. Einzelarbeit
6. Simultaner Einsatz unterschiedlicher Sozialformen
7. Literatur in Auswahl

1. Relevanz und Einordnung von Sozialformen

Unter *Sozialformen* versteht man in der Regel die vier Formen des Klassenunterrichts, der Gruppenarbeit, der Partnerarbeit und der Einzelarbeit; alternativ werden sie auch als *Kooperationsformen* bezeichnet. Laut Meyer (1987a: 138) „regeln [sie] die Beziehungsstruktur des Unterrichts“ und „haben eine äußere, räumlich-personal-differenzierende und eine innere, die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regelnde Seite“. Als wesentliche Elemente der Unterrichtsmethodik sind sie von *Handlungsmustern*, auch *Aktionsformen* genannt (wie beispielsweise Lehrervortrag, Rollenspiel oder Schreiben eines Diktats), von *Unterrichtsschritten* (wie beispielsweise Einstieg, Erarbeitung oder Auswertung) und von *methodischen Großformen* (wie beispielsweise Lektion, Exkursion oder Projektwoche) abzugrenzen (Meyer 1987a: 115). Ihre Variation innerhalb einer Unterrichtseinheit trägt entscheidend zu einem abwechslungsreichen Sprachunterricht bei. Wichtig erscheint dabei, die verschiedenen Sozialformen nach den ihnen jeweils eigenen sprachdidaktischen Potentialen gezielt für bestimmte Phasen auszuwählen und zu einer kohärenten Gesamtgestaltung des Unterrichts zusammenzuführen. Im gelungenen Fall stellen die Sozialformen wichtige Instrumente zur Binnendifferenzierung, zur Individualisierung von Lernen und zur Förderung der Lernerautonomie dar.

2. Klassenunterricht

Dem Klassenunterricht liegt die instruktivistische Vorstellung zugrunde, dass die gesamte Lerngruppe einen gemeinsamen mentalen Fokus ausbildet und dass Lernen sich auf der Grundlage von Präsentationen und gemeinsamen Klassengesprächen vollzieht. Damit wird eine gewisse Homogenität der Lerngruppe vorausgesetzt, die durch entsprechende äußere Differenzierungsmaßnahmen herbeizuführen ist.

Im *Frontalunterricht* steht die Darbietung im Vordergrund, die typischerweise von der Lehrperson, bei Referaten aber auch von Lernenden übernommen wird. Die charakteristische Sitzanordnung ist dabei auf die *Lehrbühne* ausgerichtet. Als Beispiele aus dem Sprachunterricht lassen sich Grammatikerklärungen, Strategiedemonstrationen, die Präsentation von Audio- und Videomaterialien, die Aufführung von Rollenspielen sowie auch das aktive und passive Konzert im Rahmen der suggestopädischen Methode anführen. Übergänge zum Einbezug der Lernendengruppe stellen u. a. das Erzählen von Ge-

schichten zur Sprachförderung (Klein und Merkel 2008), das *Total Physical Response Storytelling* (Davidheiser 2002) oder das audiolingual geprägte Chorsprechen dar.

Von diesem darbietenden Frontalunterricht ist das fragend-entwickelnde *Unterrichtsgespräch* abzugrenzen, das auch als *Plenumsarbeit* bezeichnet wird. Eine charakteristische Sitzordnung für diese Sozialform ist das Hufeisen; typische sprachliche Handlungsmuster beim Unterrichtsgespräch sind u. a. das Aufgaben stellen/Aufgaben lösen, der Lehrervortrag mit verteilten Rollen (Ehlich und Rehbein 1986: 8–29, 59–87) und die mündliche Fehlerkorrektur (Havranek 2002). Das Unterrichtsgespräch findet im DaF-/DaZ-Unterricht beispielsweise bei lehrergesteuerten Gesprächen über Lesetexte oder bei der Auswertung von Ergebnissen aus Phasen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit statt. Auch im Hinblick auf den Fachunterricht mit DaF-/DaZ-Lernenden ist die sprachliche Komplexität des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs von besonderer Bedeutung (Grießhaber 2005).

Beim *Kreisgespräch* fungiert die Lehrperson anders als im Unterrichtsgespräch nicht als Gesprächsleitung, sondern ist als gleichberechtigtes Mitglied in den Sitzkreis integriert. Diese Sozialform findet im DaF-/DaZ-Unterricht z. B. beim Meinungsaustausch oder im Erzählkreis der Grundschule (Schramm 2007) Anwendung; darüber hinaus erfährt sie beim *Community Language Learning* die besondere Ausprägung, dass die Lehrperson zu Zwecken der Übersetzung außerhalb des Stuhlkreises positioniert ist und den Lernenden dort flüsternd den Rücken stärkt.

Der Klassenunterricht ist die am häufigsten eingesetzte Sozialform: Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung ermittelte Demmig (2007: 137) einen Anteil von 65 Prozent der gesamten Unterrichtszeit. Die Beliebtheit des Klassenunterrichts bei Sprachlehrpersonen steht in deutlichem Widerspruch zu der kritischen Einschätzung dieser Sozialform in der pädagogischen und fremdsprachendidaktischen Diskussion, die insbesondere die Gefahr der Passivität und Unselbständigkeit der Lernenden, das Problem der hohen Redeanteile der Lehrperson und die Dominanz bestimmter Handlungsmuster thematisiert (Storch 1999: 297). Dies hat dazu geführt, dass man sich mit dem Ziel der Innovation stärker auf die Erforschung binnendifferenzierender Sozialformen konzentriert hat. Demmig (2007: 182) hält deshalb eine „detaillierte empirisch fundierte Forschungsarbeit zum Thema Unterrichtsphasen in der Großgruppe im DaF/DaZ (bzw. Fremdsprachenunterricht allgemein) [für] längst überfällig“. Weiterer Forschungsbedarf zum Klassenunterricht ergibt sich zweifellos auch aus dem Einsatz digitaler Medien wie beispielsweise des *Interactive Whiteboard* oder der Videokonferenz (Schlickau 2000) sowie aus der veränderten Rolle des Frontalunterrichts bei offenen Unterrichtsformen (Gudjons 2007).

3. Gruppenarbeit

Der Einsatz von Gruppenarbeit wird lerntheoretisch unter Bezugnahme auf den Konstruktivismus damit begründet, dass die Lernenden in der sozialen Interaktion jeweils individuelle Wissensstrukturen aufbauen, die aufgrund der Selbsttätigkeit und der damit einhergehenden Motivation und emotionalen Beteiligung einen höheren Grad an Komplexität und Verarbeitungstiefe aufweisen, als dies beim Klassenunterricht der Fall ist. Neben sprachlichen und kognitiven Lernzielen wird mit Gruppenarbeit auch die Förde-

rung von Methoden- und Sozialkompetenzen und somit von Lernerautonomie verfolgt. Weitere wichtige Gründe für den Einsatz von Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht sind, dass der einzelne Lernende sich häufiger äußern kann, dass Binnendifferenzierung die Berücksichtigung individueller Unterschiede erlaubt und dass deshalb insbesondere bei lernschwächeren Teilnehmenden bessere Lernfortschritte zu verzeichnen sind (Schwerdtfeger 2001: 39–41). Angesichts der Tatsache, dass Gruppenarbeit im Vergleich zu dieser hohen Wertschätzung seitens der Fremdsprachendidaktik in der Praxis vergleichsweise selten eingesetzt wird – in Demmigs (2007: 137) bereits genannter Untersuchung nur in 15% des gesamten DaZ-Unterrichts – wurden häufig die Befürchtungen der Kursleitenden thematisiert (Karagiannidou 2007a: 75) und Hinweise zur Entkräftung dieser Argumente bzw. zum Umgang mit Störungen gegeben (Meyer 1987b: 254–277; Schwerdtfeger 2001: 51–67).

Laut Storch (1999: 308) ist Gruppenarbeit im DaF-/DaZ-Unterricht insbesondere zum Aktivieren von Schülerwissen, für Gespräche, Diskussionen, gelenktes entdeckendes Lernen, zum Erfinden von Inhalten, für die Projektarbeit sowie für Gruppenspiele geeignet. Schwerdtfeger (2001: 41–43) plädiert im Hinblick auf die Gruppenarbeit für Aufgaben mit Informationslücken und für Entscheidungsaufgaben. Als weitere Beispiele lassen sich Schreibkonferenzen und Lesezirkel nennen; darüber hinaus schätzen viele Lernende das Gruppenpuzzle (*Jigsaw*), bei dem sie sich in einer ersten Runde in Expertengruppen über bestimmte Themenbereiche austauschen und ihr Expertenwissen in einer zweiten Runde an andere Mitlernende weitergeben.

Gruppenarbeit lässt sich nach Ziebell (2002: 66) in vier Phasen unterteilen. Nach der *Vorbereitungsphase* durch die Lehrperson vor dem Unterricht erfolgt im Unterricht zunächst die *Informationsphase*, für die insbesondere verständliche, vorzugsweise schriftliche Arbeitsaufträge als essentiell erachtet werden. Bei der Gruppenbildung bietet sich die innere Differenzierung nach Themen, Leistungsniveaus, Lernstrategien, Lernstilen, Aufgabenstellung und Lernwegen an (Schwerdtfeger 2001: 105–118); es lassen sich neben Wahlgruppen aber auch Nachbarschaftsgruppen und Zufallsgruppen bilden (Schwerdtfeger 2001: 100–104). Bei der *Durchführung* der Gruppenarbeit wird es in der Regel als zielführend erachtet, wenn die Lehrperson sich weitestgehend zurückhält, durch unaufdringliche, auf Zuhören orientierte Besuche an den Gruppentischen jedoch deutlich ihre Beratungsbereitschaft signalisiert. In der vierten *Phase der Präsentation und Auswertung* stehen die Ergebnissicherung und die Integration der Ergebnisse in den Unterrichtsverlauf im Vordergrund (Schwerdtfeger 2001: 154–159).

Empirisch wird die Gruppenarbeit schwerpunktmäßig im Hinblick auf die Interaktion der Gruppenmitglieder erforscht. So zeigt Chavez (2007) beispielsweise an amerikanischen, universitären DaF-Lernenden auf, dass sie ihre Gruppeninteraktion stark am Vorbild des jeweiligen Lehrenden im Klassenunterricht ausrichten. Schramm (2009) verdeutlicht am Beispiel einer DaZ-Fördergruppe, dass die Kinder bei Produktionsdefiziten nicht nur als Sprechende Kompensationsstrategien einsetzen, sondern dass sich auch die Zuhörenden aktiv an einem produktions sichernden Handeln beteiligen. Peuschel (2009) untersucht dagegen die Gruppenarbeit von DaF-Lernenden zur Vorbereitung eines *podcasts* anhand der schriftlichen Vorbereitungsstufen bzw. der daraus rekonstruierten Entwicklung des Endprodukts des Radiobeitrags. Exemplarisch für die thematische Bandbreite der zahlreichen empirischen Forschungsarbeiten zur Gruppenarbeit im DaF-/DaZ-Unterricht seien aber auch Studien zur Gruppenarbeit in der Lehrerbildung (Karagiannidou 2007b), zur Projektarbeit (Hoffmann 2008) und zu Einsatzmöglichkeiten der

Gruppenarbeit im Zusammenhang mit digitalen Medien, beispielsweise bei *Webquests*, Chats und Telekollaborationsprojekten, genannt (Abrams 2001; Belz und Müller-Hartmann 2002).

4. Partnerarbeit

Partnerarbeit wird ähnlich häufig wie Gruppenarbeit und damit deutlich seltener als Klassenunterricht eingesetzt (Demmig 2007: 137), erfordert aber im Vergleich zur Gruppenarbeit weniger Organisationsaufwand und Störungsbearbeitungen und wird deshalb von Lehrkräften in der Regel gegenüber der Gruppenarbeit favorisiert. Als Formen der Partnerarbeit lassen sich das kooperative Lernen, Helfer- bzw. Tutorensysteme und das gegenseitige Lehren (*reciprocal teaching*) unterscheiden. Laut Storch (1999: 309–310) eignet sich die Partnerarbeit im DaF-/DaZ-Unterricht insbesondere für „natürliche Zweieraktivitäten“ wie die gemeinsame Vorbereitung oder Einübung eines Dialogs, dialogische sprechbezogene Übungen sowie auch für das gemeinsame Problemlösen beim Erarbeiten grammatikalischer Regularitäten, bei Verstehensstrategien beim Leseverstehen, bei Aufgaben zum Klassifizieren und Ordnen, bei der Fehlerbearbeitung und bei der kooperativen Produktion schriftlicher Texte.

Im Unterschied zur Gruppenarbeit gehört die Partnerarbeit im Fremdsprachenunterricht laut Demmig (2007: 36) zu den sehr wenig theoretisch bearbeiteten Themen; als Forschungsdesiderat benennt sie den Wunsch der Lehrenden nach „eine[r] speziell auf die Partnerarbeit und das Helferprinzip zugeschnittene[n] Methodik-Didaktik“ (Demmig 2007: 167). Von den wenigen empirischen Studien zur Partnerarbeit im DaF-/DaZ-Unterricht sei exemplarisch die Untersuchung von Hardy und Moore (2004) bei universitären DaF-Lernenden zum Einfluss von Kontext und Aufgabenstruktur bei der Bearbeitung von Videomaterialien auf konversationelle Bedeutungsaushandlungen in Zweiergruppen genannt. Ware und Kramschs (2005) Analyse von Missverständnissen bei der telekollaborativen Partnerarbeit verdeutlicht dagegen das kulturbezogene Lernpotential eines in den Sprachunterricht integrierten E-Mail-Austauschs, bei dem anschließend eine Reflexion der Missverständnisse erfolgt.

5. Einzelarbeit

Die Einzelarbeit, die auch als Still- oder Alleinarbeit bezeichnet wird, erlaubt es den einzelnen Lernenden, nach ihrem jeweiligen individuellen Lerntempo vorzugehen und ggf. aus verschiedenen Lernangeboten zu wählen. Demmig (2007: 137) benennt den Anteil am Gesamtunterricht mit 5%. Einzelarbeit findet im DaF-/DaZ-Unterricht laut Storch (1999: 310) beim stillen Lesen, bei persönlichen schriftlichen Äußerungen, bei der Vorbereitung persönlicher Aussagen und bei der Bearbeitung von Hörverstehensaufgaben Anwendung. Weitere sinnvolle Einsatzmöglichkeiten bieten sich bei Übungen im Sprach- oder Computerlabor sowie in einem lernerzentrierten Unterricht auch bei der individuellen Zielbestimmung und bei der Selbstevaluation.

6. Simultaner Einsatz unterschiedlicher Sozialformen

Traditionell werden zur Binnendifferenzierung einzelne Sozialformen wie die Partner-, Gruppen- oder Einzelarbeit im gesamten Kurs eingesetzt. Im Zusammenhang mit offenen Unterrichtsformen im Fremdsprachenunterricht werden dagegen zunehmend auch gleichzeitig verschiedene Sozialformen genutzt, so dass sie zum eigenen Differenzierungsaspekt werden (Tönshoff 2004: 230). So können Lernende beispielsweise bei der Arbeit mit Lernstationen (Derhartunian 2006; Salokannel 2007) oder mit Lernszenarien (Hölischer, Piepho und Roche 2006) die Arbeitsangebote u. a. auch nach der von ihnen präferierten Sozialform auswählen.

7. Literatur in Auswahl

Abrams, Zsuzsanna I.

2001 Computer-mediated communication and group journals: Expanding the repertoire of participant roles. *System* 29(4): 489–503.

Belz, Julie A. und Andreas Müller-Hartmann

2002 Deutsch-amerikanische Telekollaboration im Fremdsprachenunterricht – Lernende im Kreuzfeuer der institutionellen Zwänge. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 36(1): 68–78.

Chavez, Monika M.

2007 The orientation of learner language use in peer work: Teacher role, learner role and individual identity. *Language Teaching Research* 11(2): 161–188.

Davidheiser, James

2002 Classroom approaches to communication: Teaching German with TPRS (Total Physical Response Storytelling). *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 35(1): 25–35.

Demmig, Silvia

2007 *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie.* München: iudicium.

Derhartunian, Elzbieta

2006 Einkaufen: Wortschatzwiederholung mal anders! Stationen zur Binnendifferenzierung beim Wortschatzlernen. *Fremdsprache Deutsch* 35: 44–46.

Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein

1986 *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.* Tübingen: Narr.

Grießhaber, Wilhelm

2005 Sprache im zweitsprachlichen Mathematikunterricht. Verbale und nonverbale Verfahren bei der Vermittlung mathematischen Wissens. In: Sabine Braun und Kurt Kohn (Hg.), *Sprache(n) in der Wissensgesellschaft*, 65–77. Frankfurt a. M.: Lang.

Gudjons, Herbert

2007 *Frontalunterricht neu entdeckt – Integration in offene Unterrichtsformen.* 2. durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hardy, Ilonca und Joyce L. Moore

2004 Foreign language students' conversational negotiations in different task environments. *Applied Linguistics* 25(3): 340–370.

Havranek, Gertraud

2002 *Die Rolle der Fehlerkorrektur beim Fremdsprachenlernen.* Frankfurt a. M.: Lang.

Hoffmann, Sabine

2008 *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit.* Tübingen: Narr.

- Hölscher, Petra, Hans-Eberhard Piepho und Jörg Roche
 2006 *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- Karagiannidou, Evangelia
 2007a In der Gruppe geht's besser! Ein Plädoyer für mehr Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht. *Zielsprache Deutsch* 34(1): 71–93.
- Karagiannidou, Evangelia
 2007b Gruppenarbeit in der universitären FS-Lehrer-Ausbildung. Eine Chance für ihren verstärkten Einsatz in der Schule? *Zielsprache Deutsch* 34(2): 15–51.
- Klein, Julia und Johannes Merkel
 2008 *Sprachförderung durch Geschichtenerzählen. Handlungsorientierte Materialien für die gezielte Spracharbeit*. Buxtehude: Persen.
- Meyer, Hilbert
 1987a *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Frankfurt a. M.: scriptor.
- Meyer, Hilbert
 1987b *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt a. M.: scriptor.
- Peuschel, Kristina
 2009 Integrierte Textentwicklung in einem Radioprojekt mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden. In: Kristina Peuschel und Jan Paul Pietzuch (Hg.), *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung*, 89–106. Göttingen: Universitätsverlag.
- Salokannel, Claudia
 2007 Good Bye, Langeweile. *Fremdsprache Deutsch* 36: 36–41.
- Schlickau, Stephan
 2000 Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5(2). (Online).
- Schramm, Karen
 2007 Grammatikerwerb beim zweitsprachlichen Erzählen. In: Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler (Hg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule. Empirie, Theorie und Modellbildung*, 199–221. Tübingen: Niemeyer.
- Schramm, Karen
 2009 Zum Konzept der Kompensationsstrategien aus soziokultureller Perspektive: Produktionssicherndes Handeln von GrundschülerInnen in einer Deutsch-als-Zweitsprache-Fördergruppe. In: Patricia Nauwerck (Hg.), *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten: Festschrift für Ingeborg Oomen-Welke*, 131–147. Freiburg i. B.: Fillibach.
- Schwerdtfeger, Inge C.
 2001 *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Storch, Günther
 1999 *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Tönshoff, Wolfgang
 2004 Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). *Deutsch als Fremdsprache* 41(4): 227–231.
- Ware, Paige D. und Claire Kramsch
 2005 Toward an intercultural stance: Teaching English and German through telecollaboration. *The Modern Language Journal* 89(2): 190–205.
- Ziebell, Barbara
 2002 *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin/München: Langenscheidt.

Karen Schramm, Leipzig (Deutschland)

134. Tandem-Lernen

1. Die Grundkonstellation des Tandem-Lernens
2. Grundformen der didaktischen Nutzung
3. Ausgestaltung der Kommunikations- und Lernsituation
4. Tandem in der Forschung
5. Literatur in Auswahl

1. Die Grundkonstellation des Tandem-Lernens

Das Tandem-Lernen beruht auf einer einfachen Grundkonstellation, die jeweils an die personalen und kontextuellen Bedingungen angepasst werden kann: Zwei Personen mit jeweils anderen Erstsprachen kommunizieren miteinander. Sie tun dies in der Absicht, partnerschaftlich und im Wechsel von- und miteinander zu lernen, indem sie die besonderen Potenziale der Kommunikations- und Lernsituation Tandem gezielt für ihre Zwecke nutzen. Diese Potenziale ergeben sich, weil die Interaktionspartner über Kompetenzen verfügen, die der Partner bemüht ist, sich anzueignen, und weil zwischen ihnen durch die Tandem-Situation zumindest implizit ein spezifischer Gesprächs- und Handlungsrahmen geschaffen wird, der die Verbindung zwischen authentischer Kommunikation einerseits und Lehr-Lern-Interaktion andererseits erst ermöglicht. Hierzu gehört insbesondere, dass das Tandem auf Gegenseitigkeit beruht, d. h., dass beide Partner möglichst in gleichem Maße von der Kooperation im Tandem profitieren. Die große Nähe zu ‚normalen‘ Kommunikationssituationen, die wechselseitige Lernabsicht und die sich daraus ergebenden Überlappungen von Interaktionszielen bedingen dabei die bisweilen schwierig zu realisierende Notwendigkeit einer weitgehenden Balancierung zwischen den Lern- und Kommunikationsabsichten sowie den jeweiligen Interessen der Tandempartner (Schmelter 2004: 120–126).

Durch implizite Festlegung von Zweck und Ziel der Kommunikation zwischen den Tandempartnern, durch konkrete Absprache oder durch Vorgaben durch den didaktischen Rahmen (s. u.) werden zugleich herkömmliche Konventionen der Kommunikation außer Kraft gesetzt und lernförderliche ermöglicht (z. B. korrigierende Eingriffe, das Einüben und Wiederholen von spezifischen Kommunikationssituationen). Da aus der Kommunikation im Tandem selten eine unmittelbare Bedrohung von Interessen der Lernenden erwächst und die Interaktion somit zumeist nicht unter besonderem Handlungsdruck erfolgt, kann das Tandem hinsichtlich des sprachlichen und kulturellen Lernens als ein „Schonraum“ bezeichnet werden, der ein vergleichsweise gefahrloses Erproben und Einüben von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen ermöglicht. Durch die zumeist individuelle Festlegung der Kommunikationsgegenstände ist zudem stärker als z. B. im Fremdsprachenunterricht gesichert, dass die Lernenden an den nicht-sprachlichen Inhalten der Kommunikation interessiert sind. Insofern stellt das Tandem-Lernen eine Verbindungsstelle zwischen unterrichtlich gesteuerten Lehr-Lern-Kontexten und authentischen Sprachhandlungssituationen in der Fremdsprache dar. An die Stelle von Sprachkursen wird das Tandem-Lernen aber dennoch nur sehr bedingt treten können (Schmelter 2004: 103–134).

2. Grundformen der didaktischen Nutzung

Die gezielte didaktische Nutzung des Tandem-Lernens geht vor allem auf die binationalen Sprachkurse des Deutsch-Französischen Jugendwerkes (DFJW) (1999) zurück (Schmelter 2004: 136–141). Weitere frühe Versuche der Nutzung erfolgten beispielsweise an einigen Goethe-Instituten sowie an Volkshochschulen und privaten Sprachschulen. Allerdings scheiterte ein Teil dieser Angebote u. a. daran, dass sie nur für jeweils eine Seite verbindlich waren und die sehr unterschiedlich ausgeprägten Notwendigkeiten und daraus erwachsenden Motivationen, die Sprache des anderen zu lernen, nicht mitbedachten. Für Deutsch als Zweitsprache scheinen insbesondere bei erwachsenen Lernern der Bildungshintergrund, der soziale Status und evtl. das Prestige der Erstsprache des Deutschlerner wichtige Persönlichkeitsfaktoren zu sein, die es zu berücksichtigen gilt (Holstein und Oomen-Welke 2006: 39–49). Dies erklärt in Teilen, warum die Weiterentwicklung der Grundkonstellation des Tandems zu didaktischen Zwecken zunächst in „didaktischen Rahmen“ erfolgte; d. h. in Kontexten, in denen die Organisatoren die Interaktion zwischen den Tandempartnern, die sich hinsichtlich ihres Alters, ihrer Interessen, beruflichen Erfahrungen usw. in vergleichbaren Ausgangssituationen befinden, auf bestimmte Lern- und Arbeitsziele hin zu steuern und zu kontrollieren versuchen. Typische Kontexte dieser Form der Nutzung, bei der das partnerschaftliche Lernen im Tandem zumeist in mehr oder weniger umfangreiche Plenumsphasen eingebettet ist, sind bis heute Austauschbegegnungen oder Tandemkurse. Für Deutsch als Zweitsprache sind jedoch Angebote denkbar, die für den deutschsprachigen Partner andere Lerngegenstände als rein sprachliche unterstreichen. Aus den didaktischen Rahmen heraus haben sich an unterschiedlichen Standorten, zum Teil in langjährigen Entwicklungsprozessen, „didaktisch gestaltete Umfelder“ entwickelt. In ihnen sind die Tandemlerner nicht mehr unbedingt in Kurse eingebettet. Durch die Vermittlung von Partnern, durch didaktisch aufbereitete Informations-, Lern- und Evaluationsmaterialien sowie zum Teil durch verschiedene Formen der persönlichen Beratung wird in diesen Umfeldern versucht, die Lerner zu betreuen und zu unterstützen, nicht aber sie zu steuern oder gar zu kontrollieren (Schmelter 2004: 141–149).

Anders als in Tandem-Kursen können kursunabhängige Einzeltandems ihre Vorgehensweisen sowie ihre Kommunikations- und Lerngegenstände ohne Vorgaben und unmittelbare Kontrolle von außen absprechen und festlegen. Daher wird das Tandem-Lernen häufig in Verbindung mit Konzepten von Autonomie und selbstgesteuertem Lernen diskutiert. Um ein gezieltes Lernen im Tandem außerhalb didaktischer Rahmen bzw. über die von diesen Rahmen vorgegebenen Lehrziele hinaus zu gewährleisten, sollten die Lernenden sich ihrer Lernziele bewusst sein, diese nach Möglichkeit für die Interaktion mit den Tandempartnern in konkrete Vorgehensweisen herunterbrechen können und über Mittel verfügen, die Lernfortschritte zu diagnostizieren, um neue Lernziele festlegen zu können. Insofern werden die Tandemlerner in Einzeltandems, wenn sie ähnlich kompetenz- bzw. progressionsorientiert wie im Fremdsprachenunterricht lernen wollen, ihr eigenes Lernen stärker planen und die Lernsituation Tandem entsprechend in Absprache mit dem Tandempartner steuern (Lernaspekt der Tandemsituation), ohne damit den durch vornehmlich außersprachliche Inhalte gesteuerten Kommunikationsaspekt des Tandems zu vernachlässigen. Der Tandempartner selbst kann als Experte für angemessenes sprachliches Verhalten Beispiele geben und korrigierend eingreifen. Nur in seltenen Fällen wird er jedoch sprachliche Phänomene erklären können; dies gilt auch für die

kulturell gebundenen Verhaltensweisen, die der Tandempartner in der Regel zwar als Experte beherrscht, zumeist auch beschreiben kann, aber nur in Ausnahmefällen reflektiert erklären kann.

Hier liegen die besonderen Potenziale von Tandem-Kursen (u. a. DFJW 1999, 2005; Herfurth 1993) bzw. von Beratungsangeboten (siehe u. a. die Beiträge in Brammerts und Kleppin 2001). In ihnen kann durch spezifische Aufgabenstellungen, die von den Kursorganisatoren bzw. den Beratern vermittelt werden, das Lernen bestimmter Sprachbereiche oder interkultureller Aspekte eher erreicht werden. Darüber hinaus kann hier (z. B. in Plenumsphasen) eine Systematisierung sprachlicher Phänomene erfolgen. Da jeder Lerner im Tandem immer auch nur *ein* Repräsentant einer Sprache und Kultur ist, eignen sich Plenumsphasen in Tandemkursen dazu, Arbeitsergebnisse der Einzeltandems zu sammeln, Einzelaussagen zu relativieren und daraus ein komplexeres Bild der jeweils anderen Sprache(n) und Kultur(en) zu vermitteln. Die Vermittlung von erfahrungsgemäß besonders geeigneten Vorgehensweisen in der Tandem-Kommunikation (z. B. hinsichtlich der Formulierung von Lernzielen und deren Erarbeitung im Tandem, der Korrektur, der Absprache von Regeln zur Sicherung des Prinzips der Gegenseitigkeit) lässt sich in Tandem-Kursen eher sicherstellen als in didaktisch gestalteten Umfeldern mit nicht-obligatorischen Beratungsangeboten. Insofern ist die Einbettung von Einzeltandems in traditionelle Sprachkurse oder in Tandemkurse insbesondere bei jüngeren bzw. unerfahrenen Fremdsprachenlernern sinnvoll.

Neben dem Präsenztandem gewann das medial vermittelte Tandem-Lernen auf Distanz mit der Verbreitung der Kommunikationsmöglichkeiten über das Internet an Bedeutung. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache haben sich hierdurch vielfältige neue Möglichkeiten ergeben, auch über weite Entfernungen hinweg zu einem engeren und authentischen Austausch mit deutschsprachigen Personen zu gelangen. Die diversen von der Europäischen Union geförderten, internationalen Projekte zum Tandem-Lernen über E-Mail bzw. Internet (Brammerts und Little 1996; Brammerts und Kleppin 2001) haben erheblich zur Entwicklung von geeigneten Arbeitsformen und Begleitmöglichkeiten sowie zur empiriegestützten Konzeptbildung beigetragen. In diesen Arbeiten werden auch die eventuell anderen Vorgehensweisen in der Kooperation mit dem Tandempartner, die sich aus dem veränderten Kommunikationsmedium ergeben, hervorgehoben (Kötter 2002): So sind gemeinsame Absprachen über Vorgehensweisen (s. u.) durch die asynchrone Kommunikation über E-Mail zeitaufwendiger und schwieriger als im direkten Austausch, wo visuelle Kommunikationsaspekte den Lernern das Erkennen von Missverstehen, Unbehagen etc. erleichtern können. Häufig wird daher das E-Mail-Tandem durch den zeitweiligen Rückgriff auf synchrone Kommunikationsmedien (z. B. Telefon, Chat) ergänzt.

3. Ausgestaltung der Kommunikations- und Lernsituation

Die erfolgreiche Nutzung der Potenziale des Tandem-Lernens setzt ebenso wie guter Unterricht eine reflektierte Bestimmung von Lernzielen und die Wahl angemessener Vorgehensweisen voraus. Dabei müssen die Lerner sicherstellen, dass ihre jeweiligen Partner ihnen aufgrund ihrer Kompetenzen tatsächlich beim Erreichen der Ziele helfen können. Dies setzt im Idealfall regelmäßige Absprachen z. B. zur expliziten Festlegung von Hand-

lungsmustern voraus. Diese betreffen u. a. die Sprachenwahl, die Aufteilung der gemeinsamen Zeit, die Wahl von Themen und Inhalten, Form und Umfang der Fehlerkorrektur, das Geben von Beispielen usw. Hierzu liegen neben den häufig über Internet zugänglichen Hilfen von Tandem-Anbietern mittlerweile eine Reihe von Handbüchern vor, die sowohl von Lernenden als auch von Tandem-Anbietern nutzbringend eingesetzt werden können (Baguette et al. 2001; Brammerts und Kleppin 2001; Brammerts und Little 1996; DFJW 1999, 2005; Holstein und Oomen-Welke 2006; Wolff 2001).

4. Tandem in der Forschung

Das Tandem-Lernen ist mittlerweile unter einer Reihe von Fragestellungen empirisch untersucht worden. Am Anfang steht eine Auseinandersetzung mit den im Tandem auftretenden Sprachlehr- und -lernprozessen (Scherfer 1982). In den 1990er Jahren haben fünf Tandem-Kongresse zur Verbreitung von Untersuchungen aus linguistischen, lernpsychologischen und pädagogisch-didaktischen Perspektiven geführt (siehe zuletzt Pelz 1995). Umfangreichere diskursanalytisch begründete Arbeiten legten Apfelbaum (1993) und Rost-Roth (1995) vor. Herfurth (1993) setzt sich umfassend mit unterschiedlichen Konzeptionen von Tandemkursen auseinander. Kötter (2002) beobachtet Lernerinteraktionen, die sich in virtuellen Lernumwelten des Internets beim Tandem-Lernen ergeben. Bechtel (2003) befasst sich in seiner diskursanalytisch angelegten Arbeit mit Aspekten des interkulturellen Lernens im Tandem. Schmelter (2004) geht der Frage nach, inwiefern das selbstgesteuerte Lernen im Tandem gezielt durch Beratung in didaktischen Umfeldern gestützt werden kann. Zahlreiche weitere Untersuchungen sind im Rahmen von Qualifikationsarbeiten zumeist an Standorten didaktisch gestützter Umfeldern des Tandem-Lernens entstanden (siehe hierzu die von Helmut Brammerts gepflegte Bibliographie: <http://www.slfl.rub.de/learning/tanbib.html>).

5. Literatur in Auswahl

Apfelbaum, Birgit

1993 *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache. (Zielsprachen: Französisch und Deutsch)*. Tübingen: Narr.

Baguette, Friedhelm, Helmut Brammerts, Herta Fidelak und Mechthild Schlag-Redmond (Hg.)

2001 *Sprachenlernen im Tandem. Ein Leitfaden für die Schule*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Bechtel, Mark

2003 *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.

Brammerts, Helmut und Karin Kleppin (Hg.)

2001 *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg.

Brammerts, Helmut und David G. Little (Hg.)

1996 *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Brockmeyer.

Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hg.)

1999 *Die Tandem-Methode. Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Stuttgart u. a.: Klett.

- Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hg.)
 (2005) *Tele-Tandem. Innovative Spracharbeit im deutsch-französischen Schulaustausch. Lernen im Tandem über Internet und in der Begegnung*. Berlin/Paris: Deutsch-Französisches Jugendwerk.
- Herfurth, Hans-Erich
 1993 *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München: iudicium.
- Holstein, Silke und Ingelore Oomen-Welke
 2006 *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Paare*. Freiburg: Fillibach.
- Kötter, Markus
 2002 *Tandem learning on the Internet: Learner Interactions in Virtual Online Environments (MOOs)*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Pelz, Manfred (Hg.)
 1995 *Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i. Br.* Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Rost-Roth, Martina
 1995 *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Meran: Alpha & Beta.
- Scherfer, Peter
 1982 Zur Erforschung von Sprachlehr- und Sprachlernprozessen auf Gegenseitigkeit. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 12(45): 72–99.
- Schmelter, Lars
 2004 *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Wolff, Jürgen (Hg.)
 2001 *Babylonia-Tandem. Praxishilfe zur rezeptiven Mehrsprachigkeit*. San Sebastián; Bozen: Tandem Fundazioa Donostia; Alpha & Beta.

Lars Schmelter, Wuppertal (Deutschland)

135. Distanz- und Präsenzlernen

1. Fern-/Distanz- und Präsenzlernen – eine einführende Begriffsklärung
2. Die Rolle der Medien beim Fernlernen
3. Interaktives und kooperatives Lernen
4. DaF/DaZ in der Fernlehre: Angebote und Studien
5. Kombiniertes Präsenz- und Distanzlernen
6. Literatur in Auswahl

1. Fern-/Distanz- und Präsenzlernen – eine einführende Begriffsklärung

Die Unterscheidung Distanz- versus Präsenzlernen verweist in erster Linie auf die räumliche Dimension des Lernens. Distanzlernangebote richten sich an Lernende, die aus

zeitlichen, ortsbedingten oder anderen Gründen das Angebot eines Unterrichts in Bildungseinrichtungen, bei dem Lernende und Lehrende zeitgleich und in einem Raum anwesend sind, nicht annehmen können oder wollen bzw. die Lernangebote vor Ort durch Distanzlernangebote ergänzt haben möchten. Beim konventionellen *Fernunterricht*, also in Fernlernkursen, Fernlehrgängen und Fernstudiengängen können Lehrangebote wahrgenommen, berufliche Aus-, Fort-, Weiterbildungen und Studiengänge durchgeführt sowie Bildungsabschlüsse und Zertifikate erworben werden. Es ist eine gesellschaftlich etablierte Form des Bildungszugangs, die in Deutschland durch das Fernunterrichtsgesetz (FernUSG) gesetzlich geregelt ist. Dem Wortlaut dieses Gesetzes nach ist Fernunterricht „die auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der 1. der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und 2. der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (FernUSG, §1, 1). Einsendeaufgaben, die die Institution distribuiert und die Lernenden bearbeiten, stehen hierbei im Mittelpunkt des Prozesses (vgl. Kerres 1998: 299–305). Die Zahl der Anbieter von zugelassenen Fernlehrgängen in Deutschland sowie die Teilnehmerzahlen steigen kontinuierlich: Im Jahre 2007 zählte man bereits 335 Institute und mehr als 250.000 TeilnehmerInnen, beides Zahlen, die sich innerhalb von 10 Jahren verdoppelt hatten. Der Sprachenbereich umfasst dabei 9% aller Fernlehrgangsangebote (Quelle: Forum DistanzE-Learning – Fernunterrichtsstatistik 2007).

Der Begriff des *Distanzlernens* kann nicht mit dem Begriff des Fernlernens und somit mit dem Konzept des Lernens im klassischen Fernunterricht gleichgesetzt werden, auch wenn der englische Begriff *distance learning* für Fernlernen dies nahelegen scheint. Mit dem Einzug der digitalen Medien in unterschiedliche Lernkontexte erfährt der Begriff des Distanzlernens eine Erweiterung. Er umfasst nun alle Angebote traditioneller Fernlernerneinrichtungen, wie z. B. Fernuniversitäten, bezieht aber auch Bereiche des telemediale bzw. telematisch unterstützten Lernens außerhalb dieser Fernlernkontexte ein. Der Begriff Distanzlernen umfasst also alle Formen des Fern- und Tele-Lernens und spielt somit ebenfalls an konventionellen Universitäten, die virtuelle Seminare anbieten, oder bei Firmen, die ihren Mitarbeitern arbeitsplatznahe mediengestützte (computer- und/oder webbasierte) Weiterbildungen anbieten, eine Rolle. Für den akademischen Bereich bedeutet dies exemplarisch, es werden: „(...) alle Formen der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung gefasst, die orts- und zeitunabhängiges Studieren auf der Grundlage neuer Technologien beinhalten“, also „nicht nur Angebote klassischer Fernstudieneinrichtungen, sondern auch telematisch unterstützte Lehre an Präsenzuniversitäten, da diese ehemals getrennten Bereiche ohnehin immer stärker zusammenwachsen“ (Arnold 2001: 16).

Präsenzlernen oder Präsenzunterricht bezeichnet den Unterricht im Klassenzimmer, bei dem sich der Lehrende und die Lernenden zur selben Zeit an einem Ort zusammenfinden. Der Begriff des Präsenzlernens dient darüber hinaus im Kontext des mediengestützten Lernens der Abgrenzung von allen Formen des räumlich getrennten Lernens und wird meist in Zusammenhängen benutzt, in denen Formen des Präsenz- und Distanzlernens gemeinsame Lernszenarien bilden, wie beim so genannten *Blended-Learning*, auch hybrides oder kombiniertes Lernen genannt (vgl. Abschnitt 5). Ist davon nicht die Rede, verwendet man den Begriff Präsenzlernen in der Regel nicht, sondern benutzt den unmarkierten Begriff Unterricht (vgl. Rösler 2007: 17–18).

Neben oben erwähnter Begriffserweiterung verschmelzen aufgrund der neuen Möglichkeiten auch die Grenzen der klassischen Funktionen unterschiedlicher Bildungsanbie-

ter: Internationale Konsortien für wissenschaftliche Weiterbildungen für Unternehmen öffnen ihr Angebot für Privatpersonen und kooperieren mit etablierten Fernstudienanbietern, so genannte *Corporate Universities* größerer Unternehmen öffnen sich auch für den freien Markt (vgl. Arnold 2001: 30), Universitäten streben ins Netz und schließen sich in virtuellen Hochschulverbänden zusammen (vgl. Pförtsch 2002: 128–129) etc. Vor diesem Hintergrund kann eine abschließende Kategorisierung von Fern- oder Distanzlernkontexten in diesem dynamisch sich verändernden Gebiet (noch) nicht vorgenommen werden.

Der Versuch der Begriffsklärung soll deutlich machen, dass die Unterscheidung Fernlernen versus Unterricht in eine Diskussion um das Begriffspaar Distanz- und Präsenzlernen, das sich jeweils auf beide Lernszenarien bezieht, übergegangen ist.

2. Die Rolle der Medien beim Fernlernen

Die Geschichte des Fernunterrichts zeigt eine Entwicklung der Mediennutzung, die manche Parallele zur Mediennutzung im Präsenzunterricht beinhaltet. Medien spielen jedoch beim traditionellen Fernunterricht eine noch bedeutendere Rolle als beim klassischen Unterricht, haben sie doch neben der Aufgabe der kompletten Informationsvermittlung die Verpflichtung, die Lehrenden sowie die Kommunikation vor Ort völlig zu ersetzen. Taylor (2000) stellt fünf Modelle auf, die die fünf Generationen der Mediennutzung beim Fernlernen nachzeichnen. Es beginnt mit dem *Correspondance Model*, deren Medienbasis ausschließlich Print-Materialien umfasst und das zeitlich mit dem Beginn des Fernunterrichts in den 1920er Jahren bis zu den späten 1960er Jahren einzuordnen ist, und endet mit einem fünften Modell, das eine künftige Generation der Medien skizziert. Die vierte und heutige Generation des Fernlernens, das *Flexible Learning Model*, setzt Mitte/Ende der 1990er Jahre ein und zeichnet sich durch die Nutzung des Internet, des WWW und interaktiver multimedialer Materialien, u. a. in Form von Computersimulationen, sowie der computervermittelten Kommunikation aus.

Schon seit dem dritten Modell, dem *Fernlernmodell* (im Original *Telelearning Model*), welches neben Printmaterialien, Audio- und Videokonferenzen, TV und Radio bereits die computervermittelte Kommunikation in Form von E-Mail mit einbezieht und Anfang der 1990er Jahre einsetzt, aber spätestens jedoch seit der vierten Mediengeneration wird dem Fernunterricht die Möglichkeit eröffnet, einen mündlich-visuellen Austausch der TeilnehmerInnen zu integrieren. Für den Sprachenbereich ist dies insofern bahnbrechend, als damit nun auch die interpersonale Interaktion zwischen den Lernenden und damit der kommunikative Austausch gefördert werden kann.

3. Interaktives und kooperatives Lernen

Die raum-zeitliche Entkoppelung des didaktischen Dreiecks *Lehrende – Lerngegenstand – Lernende* (vgl. Arnold und Schüssler 1998: 95) beim Fernlernen ist verantwortlich dafür, dass das selbstständige Lernen und die Selbstorganisiertheit des Lernenden im Vordergrund stehen; und dies stellt hohe Anforderungen an den einzelnen Lernenden. Die Interaktion zwischen Lernenden fehlt in der ursprünglichen Fernlerndidaktik völlig,

was bedeutet, dass dort auch kommunikative und kooperative Elemente zwischen Lernenden keine Rolle spielen und somit die Möglichkeit, Wissen im Dialog hervorzubringen, kaum entwickelt ist. Das ist auch der Grund dafür, warum Fernlehrgänge häufig mit Formen des Präsenzlernens kombiniert werden (vgl. Lang 2002: 36) (siehe auch Abschnitt 5).

Die in Abschnitt 2 erwähnte mediale Entwicklung des Fernlernens gibt bereits Hinweise darauf, wie sich diese Art des Lernens im Hinblick auf seine Sozialformen und die Interaktivität zwischen Lernenden und Lehrenden sowie zwischen den Lernenden untereinander verändert hat. Tenberg (2003), der Taylors Modell mit Fokus auf die Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lernenden, Tutor und Material erweitert, kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Interaktionsmöglichkeiten mit dem Aufkommen der digitalen Medien flexibler gestalten und dass nun vor allem Interaktionen und Kooperationen zwischen den Lernenden, die in den ersten Generationen der Mediennutzung überhaupt nicht vorhanden waren, nun auch räumlich getrennt – synchron (z. B. Text- und *Voice-Chat*, Audio- und Videokonferenz) und asynchron (z. B. E-Mail, Foren) – möglich und in ihrer Gestaltung vielfältig sind. Das gemeinsame Lernen in kooperativen Lernszenarien wie Projekten und anderen gruppenbildenden Arbeitsformen spielt nun auch beim Fernlernen durch die Verwendung digitaler Kommunikations- und Kooperationsmedien sowie interaktiver Lernplattformen eine wichtige Rolle. Tenberg stellt fest, dass diese Interaktionsformen kooperatives Lernen „im Rahmen einer reziprok multiperspektivischen Dialogstruktur“ (Tenberg 2003: 216) ermöglichen und dass sie dadurch die Voraussetzungen für Lernen als autonomen Erkenntnis- und Interpretationsprozess schaffen.

Die zunehmende Verbreitung telematischer Lehr- und Lernformen im Fernunterricht liegt also sicherlich auch darin begründet, dass die Vorteile von Fernstudien nun mit kooperativen Lernformen kombiniert werden können (vgl. Arnold 2001: 24). Bereits 2001 beschreibt Arnold einen internetbasierten Kurs der *Open University* mit 10.000 Teilnehmenden „als richtungweisendes Beispiel für ein kooperatives Lernszenario, da hier trotz der großen Teilnehmerzahl das Kursgeschehen um Tutorengruppen als Kristallisationspunkte organisiert ist und Kommunikation und Kooperation unter den Studierenden an zentralen Stellen in das Gesamtkonzept eingebettet ist“ (Arnold 2001: 76). Auch die FernUniversität Hagen baut seit 1996 eine virtuelle Universität aus, die sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass nun Gruppenarbeit über das Netz unterstützt werden kann (vgl. Arnold 2001: 82). Für die Fremdsprachendidaktik ist diese Entwicklung im Bereich der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten von großer Bedeutung und begründet die verstärkte Nutzung von Fernlernangeboten sowie anderen Distanzlernangeboten auch in diesem Fachgebiet.

4. DaF/DaZ in der Fernlehre: Angebote und Studien

Große Fernstudienanbieter in Deutschland, wie die Hamburger Akademie für Fernstudien (ein Unternehmen der Klett Gruppe, s. <http://www.akademie-fuer-fernstudien.de>) oder die Studiengemeinschaft Darmstadt (SGD, s. <http://www.sgd.de>) bieten Fernlernkurse im Bereich Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache an. Hinzu kommen Fernstudienanbieter in anderen Ländern, wie die bereits erwähnte *Open University* in London, um nur eine sehr bedeutende zu nennen. Fernlernangebote im DaF-/DaZ-Bereich finden

sich in Deutschland außerdem beim größten Mittlerinstitut der deutschen Sprache und Kultur, dem Goethe-Institut. Der Bereich Multimedia und Fernlehre des Goethe-Instituts verzeichnet ca. 2.000 Neueinschreibungen (Fernkursteilnehmer) pro Jahr und seit Jahren ist ein stetiges Wachstum zu beobachten (persönliche Mitteilung der Abteilung „Multimedia und Fernlernen“ des Goethe-Instituts). Darüber hinaus bieten auch Universitäten DaF-Fernlernkurse an, wie z. B. die Ludwig-Maximilians-Universität München mit ihrem interaktiven Deutschlernportal *Deutsch-Uni-Online (DUO)*, s. <http://www.deutsch-uni.com>).

Telemediale Fernlernkonzepte wie das unidirektionale *Tele-Teaching*, bei dem Vorlesungen per TV oder per Internet übertragen werden, spielen im Sprachlernbereich eine eher untergeordnete Rolle. Wie oben beschrieben, zieht der Sprachenunterricht vor allem aus den neueren Möglichkeiten der mündlich-visuellen Kommunikationsmedien seinen Gewinn, aber auch die medial schriftliche Kommunikation per Chat und E-Mail ermöglichen bereits seit einigen Jahren vielversprechende kommunikative Lernszenarien. Einen interessanten Einblick in die Möglichkeit der Nutzung digitaler Medien bei einem Fernlernkurs für den Anfangsunterricht DaF gibt Liebscher (2003), die beschreibt, wie ein ursprünglich klassisch organisierter Fernlernkurs mit Printmaterialien in einen aufgabenorientierten Online-Fernlernkurs übertragen wurde. Bemerkenswert bezüglich der Kursaktivitäten der TeilnehmerInnen ist die Dominanz der authentischen Kommunikation zwischen den Lernenden, die sich synchron über Chat und asynchron über ein Message Board vollzieht und damit „eine stärkere Hinwendung zum natürlichen Spracherwerb im Rahmen bedeutungsvoller Interaktion“ stattfindet (Liebscher 2003: 140). Das selbstgesteuerte Lernen sowie das gemeinschaftliche Lernen spielen bei diesem Konzept eine große Rolle. Erwähnte Kommunikationsmedien sowie neuere Medien, wie Wiki, Podcast oder Blog, die sich durch die Verbreitung des Web 2.0, dem Internet der zweiten Generation, einen Namen gemacht haben und bei denen die Inhaltsnutzer zu Produzenten werden, sind ebenfalls geeignet, das gemeinsame und projektorientierte Lernen zu fördern (vgl. u. a. Schmidt 2009; Würffel 2008).

Der mündliche Austausch per Audio-Konferenz steht im Mittelpunkt der Betrachtung von Hampel (2007). Sie beschreibt eine audiographische Lernplattform, die an der *Open University* u. a. im DaF-Bereich zum Einsatz kommt und macht deutlich, dass die Nutzung multimedialer Lernplattformen und digitaler Lernumgebungen hohe Anforderungen an Lehrende und Lernende stellt und dass die dafür benötigten Kompetenzen (*new literacies*) erst erworben bzw. durch ein geeignetes didaktisches Design gefördert werden müssen.

5. Kombiniertes Präsenz- und Distanzlernen

Präsenzkontakte sind, wenn auch in sehr eingeschränktem Maße, ein Merkmal klassischer Fernlernkonzepte und dienen als sozialstiftendes Mittel. Trotz vermehrter kommunikativer und kooperativer Lernmöglichkeiten durch neue Technologien darf auf sie nicht verzichtet werden. Auch Hess (2003) verweist nachdrücklich auf die dienende Funktion der Medien beim Distanzlernen, hier den teleunterstützten Präsenzunterricht im Blick, und relativiert die anfänglich große Begeisterung der Verantwortlichen didaktischer Konzeptionen im Hinblick auf technologische Lösungen. Für ihn sind *Face-to-face*-Kontakte unverzichtbar (vgl. Hess 2003: 22).

Ob nun konventionelle Fernlernangebote durch Präsenzphasen unterbrochen werden oder ob klassische Präsenzkurse durch Online-Komponenten ergänzt werden, die Kombination von Präsenz- und Distanzphasen (*Blended-Learning*) versucht, die Vorteile beider Lernformen zu nutzen und ihre Nachteile auszugleichen. Distanzphasen können aus Selbstlernphasen im Online- und Offline-Modus sowie aus Online-Gruppenlernphasen bestehen, in allen Fällen ist eine gründliche Vor- und Nachbereitung von Nöten. Präsenzphasen nehmen bei diesem kombinierten Lernszenario eine besondere soziale und gruppenbildende Funktion ein. Darüber hinaus müssen sie „mehr noch als bisher, Raum zum interaktiven Sprechhandeln biete[n] und die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lerner förder[n]“ (Launer 2008: 222). Eine besondere Herausforderung für Distanzlernphasen liegt in der Lernberatung bzw. der Tutorierung. Auch diesbezüglich erfahrenere Fernlerninstitute werden durch den Einsatz neuer Medien vor neue Aufgaben gestellt. Die Tatsache, dass das Distanzlernen sehr große Anforderungen an den einzelnen Lernenden in Bezug auf Selbstorganisiertheit und Selbststeuerung stellt, bedeutet auch, dass der Lehrende diesbezüglich sehr gut ausgebildet sein muss, um seinen Lernenden als Lernberater zur Seite stehen und ihnen notwendige Strategien an die Hand geben zu können (vgl. Launer 2008: 217–221).

6. Literatur in Auswahl

- Arnold, Patricia
2001 *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens*. Münster: Waxmann.
- Arnold, Rolf und Ingeborg Schüssler
1998 *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Leben*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Forum DistanceE-Learning – Der Fachverband für Fernlernen und Lernmedien e.V.
Fernunterrichtsstatistik 2007. Online.
http://www.forum-distance-learning.de/fdl_3fa8cd6be43e.htm, Abrufdatum: 23. 10. 08.
- Hampel, Regina
2007 New literacies and the affordance of the new media: Using audiographic computer conferencing for language learning. In: Susanne Schneider und Nicola Würffel (Hg.), *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*, 33–54. Tübingen: Narr.
- Hess, Hans W.
2003 Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagseinsatz. *Deutsch als Fremdsprache* 40(1): 14–23.
- Kerres, Michael
1998 *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg.
- Lang, Norbert
2002 Lernen in der Informationsgesellschaft. In: Ute Scheffer und Friedrich W. Hesse (Hg.), *E-Learning: Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen*, 23–42. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Launer, Rebecca
2008 *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht – Konzeption und Evaluation eines Modells*. Online: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=990295613&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=990295613.pdf, Abrufdatum: 23. 10. 2008.

- Liebscher, Grit
2003 Ein Modell kooperativen Lernens für einen Fernlernkurs Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 40(3): 135–140.
- Pförsch, Waldemar A.
2002 Lernen in der New Economy. In: Ute Scheffer und Friedrich W. Hesse (Hg.), *E-Learning: Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen*, 119–135. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rösler, Dietmar
2007 *E-Learning Fremdsprachen. Eine Einführung*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Schmidt, Torben
2009 Mündliche Lernertexte auf der Zweinull-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. *Forum Sprache (Online)* 1: 24–42.
- Taylor, James C.
2000 New millenium distance education. In: Venugopal Reddy und Srivastava Manjulika (Hg.), *The World of Open and Distance Learning*, 475–480. Viva Books, India. Online: http://www.usq.edu.au/users/taylorj/publications_presentations/2000IGNOU.doc, Abrufdatum: 23. 10. 2008.
- Tenberg, Reinhard
2003 Interaktionsformen und Neue Medien aus der Sicht des Fernlernens. *Deutsch als Fremdsprache* 40(4): 210–219.
- Würffel, Nicola
2008 Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13(1). (Online).

Eva Platten, Schaffhausen (Schweiz)