

XIII. Medien und Lehr-Lernmaterialien

136. Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht

1. Begriff
2. Was gehört dazu?
3. Medien und Methoden
4. DaF und die digitalen Medien
5. Primat der Didaktik
6. Literatur in Auswahl

1. Begriff

Den Begriff Medien trifft man in unterschiedlichen Disziplinen, und entsprechend unterschiedlich sind die Vorstellungen, die mit ihm einhergehen. Ein Linguist versteht unter einem Medium zunächst die gesprochene oder geschriebene Substanz, die in der Sprache vorkommt; durch das Medium wird also die physikalische Vermittlung der Botschaft realisiert. In einem weitgefassten Medienbegriff kann eine Brille ein Medium sein, wenn man Medien als kompensatorische Mittel für körperliche Beschränktheiten auffasst. In den Kommunikationswissenschaften wird Medien zumeist auf die technischen Mittel bezogen, die dazu beitragen, Botschaften an ein potentiell unbegrenztes Publikum zu vermitteln, der Fokus liegt hier traditionell auf der Beschäftigung mit Massenmedien.

Die unterschiedlichen Vorstellungen von Medien sind verbunden mit der Analyse unterschiedlicher Ausschnitte von Welt mit unterschiedlichen Methoden. Entsprechend problematisch ist die direkte Übernahme eines geistes- oder sozialwissenschaftlichen Medienbegriffs in die Didaktik. Nähme man z. B. die sprachwissenschaftliche Auffassung von der physikalischen Vermittlung von Botschaften als Ausgangspunkt, dann wäre in der Fremdsprachendidaktik alles unter Mediengesichtspunkten zu betrachten. Übernähme man hingegen die Fokussierung auf Massenmedien, dann spielten Medien in der fremdsprachendidaktischen Diskussion nur in bestimmten Teilbereichen eine Rolle.

Die fremdsprachendidaktische Mediendiskussion hat sich aber nicht zu fragen, ob sie eher in der Tradition von Shannon und Weaver (1949), McLuhan (1964) oder wem auch immer steht. Sie kann nicht einfach aus einer linguistischen, medienwissenschaftlichen, semiotischen oder kommunikationswissenschaftlichen Perspektive abgeleitet werden, sondern muss selbst bestimmen, welcher Blick auf die Medien für ihren Gegenstandsreich Lehrn und Lernen von fremden Sprachen von Relevanz ist. Ein fremdsprachendidaktisches Medienverständnis hat als Ausgangspunkt die Idee von Medien als Mittlern, die dafür sorgen, dass Wissen und Fertigkeiten erworben werden. Für das Fremdsprachenlernen sind Medien sowohl Transporteure von Information als auch Vehikel der Kommunikation. Behandelt werden müssen deshalb auf der einen Seite die Bereitstellung und die Gestaltung von Medienarrangements, auf der anderen Seite die Integration von Medien in Lehrprozesse und die Verwendung von Medien durch die lernenden Indivi-

duen. Ein Blick auf all diese Aspekte ist notwendig, um zu vermeiden, dass Medien einseitig z. B. nur als Vermittlungsinstrumente gesehen werden.

Für eine angemessene Einschätzung der Funktion von Medien für das Fremdsprachenlernen ebenfalls notwendig ist eine Unterscheidung im Hinblick auf deren Verwendung innerhalb oder außerhalb des zielsprachigen Raums. Wer Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums lernte, für den war eine gute Medienausstattung traditionell wichtiger als für jemanden, der Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache innerhalb des deutschsprachigen Raums lernte (vgl. zu den Implikationen dieser Unterscheidung Rösler 1994: 5–13), da ihm der lebensweltliche unmittelbare Zugang zur deutschen Sprache und zur deutschsprachigen Welt fehlte. Mit Beginn des 21. Jahrhunderts nimmt der Teil des Lebens, der medial bestimmt ist, zu, so dass auch für die Lernenden außerhalb des deutschsprachigen Raums natürliche mediale Interaktionen in deutscher Sprache verstärkt zum Alltag gehören (können), dennoch ist die Unterscheidung von unmittelbarer Erfahrung des deutschsprachigen Raums vs. stärker durch Medien vermittelter Zugang zu diesem für eine zielgruppenangemessene Gestaltung des Deutschlernens weiterhin von großer Bedeutung.

2. Was gehört dazu?

Auch mit einer Konzentration auf die fremdsprachendidaktische Perspektive auf die Medien ist nicht eindeutig festzuhalten, was alles zu *Medien* dazugehört und wie man sie kategoriell unterteilen kann. Das wird deutlich, wenn man zwei Überblicksartikel aus fremdsprachendidaktischen Handbüchern gegenüberstellt.

In der ersten Auflage dieses Handbuchs wurde von Schwerdtfeger (2001) beschrieben, wie der Begriff Unterrichtsmedien ab Anfang der 1960er Jahre in der deutschen fremdsprachendidaktischen Diskussion den Begriff Unterrichtsmittel zu ersetzen begann. Als für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache relevante Medien angeführt wurden:

Lehrbuch;
 Bilder, Photographien, Diapositive, Filmstreifen;
 Tonband/-kassetten, Schallplatte, Radiosendungen, Sprachlabor;
 Tonfilme, Fernsehfilme, Fernsehsendungen, Videofilme;
 Computer und Multimedia (Schwerdtfeger 2001: 1018).

Diese Medien wurden dort in technische und nichttechnische sowie in visuelle, auditive und audiovisuelle Medien unterteilt. Interessant ist an dieser Aufstellung, dass mit dem Lehrbuch zwar ein didaktisches Printmedium angeführt wird, dass aber Massenmedien in Printform wie Zeitungen und Zeitschriften nicht vorkommen, obwohl sie didaktisch ebenso relevant sein können wie auditive oder audiovisuelle Massenmedien.

In *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer* stellt Jung derartigen Klassifizierungen ein seiner Auffassung nach „vom Lerner her konzipiertes Medienkategorien-system“ (Jung 2006a) entgegen:

Printmedien (Lehrbücher, Lektüren, Zeitung, Lexika),
Massenmedien (Briefmarke, Plakat),

Produktmedien (Audioplayer [...] DVD-Player)
Leer- und Transportmedien (Telefon, Internet [...] Tafel),
Prozessmedien (Rundfunk, Fernsehen, [...] Anrufbeantworter),
Speichermedien (Audiorecorder, Videorecorder),
Interaktionsmedien (Lehrmaschine, Computer).

(Jung 2006a: 233, Hervorhebung im Original – dr)

Es ist wenig sinnvoll, einen eingeführten Begriff wie Massenmedien, bei dem die Sprachgemeinschaft an Rundfunk, Fernsehen usw. denkt, lediglich für Briefmarken und Plakate zu verwenden, aber diese überhaupt mit aufzuführen, ist sinnvoll, denn Personen und Sachen, die auf einer Briefmarke abgebildet sind, haben für Jung eine gute Chance, „sich im kollektiven Gedächtnis der Nation einzunisten oder zu verfestigen“ (Jung 2006b: 240), und können von daher durchaus einen Beitrag zur Landeskundevermittlung leisten. Die mit diesen beiden zitierten Aufstellungen angedeutete Unterschiedlichkeit der Vorstellungen von dem, was unter fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten alles zu den Medien gehört, macht es erforderlich, dass man bei der Rezeption von Texten zur Medienutzung immer genau schauen muss, über welche Medien im jeweiligen Text konkret geredet wird. Im weiteren Verlauf dieses Artikels werden die gedruckten Komponenten eines Lehrwerks, also z. B. Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch oder Glossar nicht weiter behandelt, vgl. dazu den Art. 137.

3. Medien und Methoden

Seit der Erfindung des ersten Schallaufzeichnungsgerätes existiert die Möglichkeit, Fremdsprachenlernenden gesprochene Sprache sprechzeitunabhängig zur Verfügung zu stellen. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden die ersten Aufnahmen für den Fremdsprachenunterricht produziert (vgl. Schwerdtfeger 2001: 1020). Mit der Bereitstellung von sprachlichen Daten auf Tonträgern war es zum einen möglich, Lehrwerktexte auch akustisch zu realisieren und den Lernenden ein Sprachvorbild zu liefern. Erstmals konnte so theoretisch auch die gesprochene Sprache anhand von gespeichertem Material im Selbststudium erworben werden, außerdem war es möglich, muttersprachliche Sprachvorbilder und unterschiedliche Dialekte oder Soziolekte ins Klassenzimmer zu bringen, die eine einseitige Gewöhnung der Lernenden an das Sprachvorbild des Lehrers verhindern konnten. Lernende konnten diese Vorbilder imitieren, gleichzeitig war es mit Aufzeichnungsgeräten aber auch möglich, die Lernenden in ihren Versuchen, die Zielsprache auszusprechen, aufzunehmen, so dass Vergleiche zwischen Vorbild und Lernerrealisierung möglich waren, ein Verfahren, das vor allem im Sprachlabor intensiv genutzt wurde. Seit Aufkommen von Sprachlabor und audiolingualer Methode gehören Tonträger zum selbstverständlichen Bestandteil eines Lehrwerks. Geändert haben sich über die Jahre die Verwendungsweisen dieser Tonträger. Zu Kassetten, die entweder im Sprachlabor für Drillübungen verwendet wurden, oder die Lehrwerktexte medial mündlich realisierten, ist mit Beginn der Hörverstehensdidaktik (vgl. als Überblick Dahlhaus 1994) eine weitere didaktische Einsatzmöglichkeit hinzugetreten: Akustisch realisierte Texte werden mit Hilfe bestimmter Aufgaben als zu verstehende Texte behandelt, die nicht Wort für Wort bearbeitet werden müssen.

3.1. Das Sprachlabor und die audiolinguale Methode

In einem Sprachlabor traf ein Lerner zumeist auf einen auf Tonband bzw. Kassette aufgezeichneten Text, der Arbeitsanweisungen und zumeist auch Lösungsbeispiele enthielt. Die Übungen enthielten Pausen, in die der Lerner eine mündliche Reaktion sprechen konnte. Eine vierphasige Übung zum Beispiel besteht aus Aufgabe, versuchter Antwort des Lerners, richtiger Antwort und Wiederholung der Antwort. Zu den Sprachlaborübungen gehören Hör- und Diskriminierungsübungen, Übungen zum Hörverstehen, Nachsprechübungen und Übungen zur gelenkten Sprachproduktion vor allem in Form von Strukturübungen (*pattern drills*), die nach Art der vom Lerner vorzunehmenden Manipulation des Sprachmaterials klassifiziert werden konnten als Austauschübungen, Veränderungsübungen, Analogieübungen, Ergänzungsübungen oder Übersetzungsübungen (vgl. Nübold 2006: 301–302).

Das Sprachlabor kam Anfang der 1960er Jahre in die deutschen Schulen, bereits Mitte der 1970er Jahre wurde die Frage, ob es sich um eine Fehlinvestition handele, diskutiert, seit Anfang der 1990er Jahre ist das Sprachlabor in den öffentlichen Schulen kaum noch vorhanden. Der Einzug des Sprachlabors in die Klassenzimmer war mit dem Glauben an die Überlegenheit einer bestimmten allgemeinen Methode verbunden, das Auftauchen der audiolinguale Methode wurde als Verbesserung des Fremdsprachenlernens gesehen. Die zweifelsohne vorhandenen Vorteile wie die Individualisierung des Übens und die große Sprechzeit pro Lerner innerhalb einer Unterrichtseinheit traten bald hinter eine Kritik zurück, die auf die Überforderung der Lernenden im Hinblick auf die Selbstkorrektur, die Starrheit der Unterrichtsgestaltung (ganze Stunden im Sprachlabor, starrer Ablauf, Vereinzeln der Lernenden), die Formfokussierung usw. verwies. Und so fest war die Verbindung von Sprachlabor und audiolinguale Methode, dass trotz differenzierter Versuche, über das Drillen hinausgehende Verwendungsweisen des Sprachlabors zu diskutieren (vgl. z. B. Krumm 1975), eine veränderte Einschätzung der Bedeutung der audiolinguale Methode und der mit ihr verbundenen linguistischen und psychologischen Ansätze Strukturalismus und Behaviorismus auch zur Abwertung der Sprachlaborarbeit generell führte: Die kommunikative Wende Mitte der 1970er Jahre führte zu einem Statusverlust des Sprachlabors. Gefragt wurde nicht, ob die überdimensionierten Erwartungen an das Sprachlabor auf die Einschätzung der Funktionalität bestimmter Übungen für das Lernen reduziert werden müssten, stattdessen repräsentierte das Sprachlabor nun einen *falschen Ansatz*, der zu überwinden war. Man kann inzwischen spekulieren, ob mit der Wiederentdeckung der *Chunks* in der Fremdsprachendidaktik zu Beginn des 21. Jahrhunderts auch eine Wiederentdeckung des repetitiven Übens im Sprachlabor einhergehen wird. Da das Sprachlabor inzwischen als Teilbereich eines Multimedialabors gesehen werden kann, das weitaus mehr kann, als nur Übungen zur Verfügung zu stellen, kann es sein, dass die Grundidee des Sprachlabors – ohne methodische Überhöhungen, sondern reduziert auf seine Funktionalität – wieder eine Rolle spielen könnte.

3.2. Der Einsatz visueller und audiovisueller Medien

Die Bedeutung der visuellen Medien hat Schwerdtfeger (2001) für das Fremdsprachenlernen wie folgt zusammengefasst:

Visuelle Medien erregen und halten die Aufmerksamkeit der Lernenden. Sie sprechen die Emotionen der Lernenden an und vermögen so, die Lernenden zu sprachlichem Handeln zu motivieren.

Visuelle Medien schaffen einen Bezug zur gesprochenen und geschriebenen Zielsprache und vermögen, unbekannte mündliche und schriftliche Texte verständlich zu machen.

Visuelle Medien vermögen, die regionalen und sozialen Spezifika der geschriebenen oder gesprochenen Sprache zu verdeutlichen.

Gestik, Mimik und Körpersprache werden durch visuelle Medien als unverbrüchlicher Teil der zu lernenden Fremdsprache verdeutlicht.

Visuelle Medien dienen als mnemotechnische Hilfe, d. h. sie fördern das Erinnerungsvermögen der Lernenden und unterstützen mündliche und schriftliche Äußerungen der Lernenden in der Fremdsprache. Sie erleichtern das Hörverstehen der zu lernenden Sprache.

Visuelle Medien fördern die Erweiterung des Wortschatzes und stützen Strukturübungen.

Visuelle Medien eignen sich zum Einsatz auf jeder Stufe des fremdsprachlichen Lernprozesses. (Schwerdtfeger 2001: 1023–1024)

Eine Verstärkung der Tendenz zur Visualisierung zeigt sich in DaF seit der kommunikativen Wende, nicht zuletzt verbunden mit dem Namen Theo Scherling (vgl. Scherling und Schuckall 1992), in der zunehmenden Visualisierung in Lehrwerken, durch Zeichnungen, die funktional und nicht ornamental sind, und durch Grammatikdarstellungen, die versuchen, Anschaulichkeit durch Visualisierung zu gewinnen. Mit dem Aufkommen der digitalen Medien ist diese Visualisierung einen Schritt vorangetrieben worden dadurch, dass zumindest in Ansätzen ersichtlich ist, welche Funktion animierte Grammatikdarstellungen übernehmen können (vgl. Roche und Scheller 2004).

Am Beispiel des Einsatzes von Filmen zeigt Schwerdtfeger (2001), wie sich die didaktische Einstellung zu sich bewegenden Bildern änderte. Ehnert (1984: 7) zitierend weist sie darauf hin, dass traditionell Anforderungen an das Medium Film gestellt worden waren, die sich auf den Lernprozess bezogen und das Medium nicht in erster Linie als eigenständigen kulturellen Gegenstand betrachten wollten:

das Bildobjekt soll sich möglichst ruhig verhalten oder nur langsam bewegen; bei schnellen Bewegungen muss die Einstellung entsprechend lang sein,
die Perspektive soll möglichst einheitlich (Augenhöhe, keine Kamerafahrt) sein; es sollen nur wenige Einstellungen (Totale und Großaufnahme) erfolgen; der Zoom soll nicht oder wenig eingesetzt werden, und es sollen wenige Überblendungen stattfinden,
die Einstellungen sollen 16 bis 20 Sekunden dauern. (Schwerdtfeger 2001: 1025)

Demgegenüber beschreibt sie die Anforderungen an filmspezifische Übungen wie folgt:

In den Übungen wird berücksichtigt, dass der Film eine vom Filmemacher konstruierte Wirklichkeit ist und damit nie Abbild einer wie auch immer gearteten Wirklichkeit.

In den Übungen wird daher berücksichtigt, dass der Film eine Zeichenkomposition ist, in der in spezifischer Weise mit Zeit und Raum umgegangen wird. Filmspezifische Zeichen sind z. B. Kameraeinstellungen, Schnitt, Kamerafahrt, Kameraperspektive, Töne, Musik, Farben, Licht etc.

In den Übungen steht die in den Filmen gesprochene Sprache also nicht isoliert im Zentrum, sondern immer nur eingebunden in das Gewebe aller anderen filmischen Zeichen.

In den Übungen werden die Zeichen der Filmsprache, d. h. die speziellen filmischen Erzählungen mit den Deutungen, die die Betrachter ihnen geben, konfrontiert.

Die Deutungen der Lernenden sind eingebunden in ihre persönlichen emotionalen und kognitiven Prozesse, diesen wird in den Übungen Rechnung getragen.

So entstehen filmspezifische Wahrnehmungsübungen, in denen für die Deutungen von filmspezifischen Zeichen und nonverbalem Verhalten durch die Lernenden immer auch der Ausdruck von Gefühlen für mündliche und schriftliche Aufgaben im Mittelpunkt stehen (sic!). (Schwerdtfeger 2001: 1025)

Diese Gegenüberstellung zeigt, dass Film und Fernsehen in der Entwicklung der Didaktik der audiovisuellen Medien als eigenständige kulturelle Produkte Raum gewannen und nicht mehr nur als Vehikel für zu lernende Sprache eingesetzt wurden. Zwei sich scheinbar widersprechende Tendenzen sind seit Anfang der 1970er Jahre auszumachen: Obwohl die Bilder nun schon seit mehr als hundert Jahren das Laufen gelernt haben, sind Filme, die Sprachverwendung situiert in Kontexten zeigen und von daher sprachliches Material hervorragend einführen könnten, im Unterricht oft ein Randphänomen; die meisten Sprachkurse haben weiterhin das Lehrbuch und nicht den Film als ihr Ausgangsmedium. Gleichzeitig hat es aber methodische Bewegungen gegeben, die mit einem erhöhten Einsatz von und vor allem mit der Kombination verschiedener Medien arbeiteten: die Arbeit mit einem Medienverbund, den man heute vom Standpunkt der digitalen Medien aus rückblickend den analogen Medienverbund nennt. In Frankreich entwickelte sich die audio-visuelle, global-strukturelle Methode. Alles kam zum Einsatz: Kassetten, Dias, Overhead-Projektor, Film, Fernsehen. Die Lernenden waren in Gefahr, medial überrollt zu werden, und die Lehrenden konnten leicht auf eine Rolle als Medientechniker reduziert werden, die Handlungsanweisungen aus Lehrerhandbüchern, die im Detail Vorgehensweisen vorschrieben, zu folgen hatten. Lernende, die über muttersprachliche Vergleiche, kognitiv oder auch nur über die analytische Kraft des Notizenmachens lernten, hatten in diesen durchorganisierten, multimedialen Sprachlernprogrammen ihre Schwierigkeiten. Festzuhalten war jedoch zumindest anfänglich meist eine erhöhte Motivation durch die zum damaligen Zeitpunkt noch sehr ungewohnte Medienüberflutung und die entsprechend geschulten, von ihrem Medienlabor zunächst begeisterten Lehrer. Gleichzeitig lag in der durchgeplanten Konfrontation mit den unterschiedlichen medialen Repräsentationen von Zielsprache und -kultur auch der Kern des Scheiterns der analogen Medienverbände: Nicht nur wurden Lehrer vom *Kabelsalat* und den an sie herangetragenen technischen Ansprüchen abgeschreckt, der minutiös geplante Ablauf des Unterrichts widersprach auch den Vorstellungen eines annähernd selbstbestimmten Umgangs mit der angebotenen Vielfalt.

4. DaF und die digitalen Medien

Sprachlabor und analoge Medienverbände sind Belege dafür, dass sich bereits im Verlauf des 20. Jahrhunderts eine zunehmende Medialisierung des Fremdsprachenlernens feststellen lässt. Im 21. Jahrhundert zeigt sich die zunehmende Medialisierung der Lebensverhältnisse, die auch Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen hat, im Kontext der digitalen Medien unter anderem an den folgenden Tendenzen:

- Die klassischen Massenmedien erleiden einen Bedeutungsverlust, neue Leitmedien etablieren sich.
- Das klassische Sender-Empfänger-Verhältnis ist spätestens seit Web 2.0 durch den sogenannten *user generated content* austauschbar.
- Die Medienbotschaften erreichen einen immer größeren Anteil an der Konstruktion von Wirklichkeit, die Fiktionalitätsgrenze wird immer häufiger unkenntlich.
- In der Bildungsdebatte hat das Konzept der *multiliteracy* (vgl. New London Group 1996) als Leitkonzept den traditionellen Schriftspracherwerb abgelöst.

Diese veränderte gesellschaftliche Mediennutzung führt für die Fremdsprachendidaktik zu interessanten neuen Angeboten. Es kommt zunächst zu einem motivationalen Extra-profit beim Einsatz eines neu auftretenden Mediums, der wie schon beim analogen Medienverbund auch bei den digitalen Medien vorhanden ist, aber nur kurzfristig anhält: „Der motivationale Anreiz durch die Medienverwendung im Unterricht hat sich zu allen Zeiten in dem Maße relativiert, in dem das Medium ohnehin Teil des Alltags wurde und damit nichts Außergewöhnliches mehr war“ (Funk 2000: 14).

Deshalb muss in der fremdsprachendidaktischen Diskussion die Befassung mit der Funktionalität des Medieneinsatzes an erster Stelle stehen: Der Einsatz digitaler Medien ist dann sinnvoll, wenn er sinnvoll ist. Weder eine Überhöhung des Einsatzes digitaler Medien durch ein trivialisiertes Autonomiekonzept (vgl. Rösler 1998; Hess 2001 und Schmenk 2008) noch ein an den Lernerinteressen (vgl. Hess 2003) vorbei konzipierter Medieneinsatz helfen Lernenden beim Deutscherwerb. Man sollte also nicht aus dem Vorhandensein der Medien didaktische Konzepte für deren Anwendung entwerfen, sondern fragen, welchen Beitrag die Medien zur Lösung von Fragen leisten, die sich der Fremdsprachendidaktik generell stellen. Die Diskurshoheit liegt also bei der Didaktik, nicht bei den Bastlern von Anwendungen. Neue Ideen für den Medieneinsatz können das Lehren und Lernen von Fremdsprachen beflügeln, sie können aber auch didaktische Rückschritte bedeuten, wenn die Begeisterung für den Medieneinsatz die didaktische Reflexion und die Aufnahme der didaktischen Diskussion zum jeweiligen Gegenstand ausblendet.

4.1. Digitales Lehrmaterial: Übungstypen und Feedback

Mit dem Aufkommen des Computers wurde versucht, diesen für das Üben von Formaspekten zu verwenden. In gewisser Weise erfolgte damit eine Wiederaufnahme der Konzeption des Sprachlabors: Individualisiert konnten die Lerner sich besser einem Lernproblem widmen als im Klassenverband. Aufgrund der programmiertechnischen Gegebenheiten und der sich entwickelnden Autorensoftware war dieses Üben zunächst

eine relativ eingeschränkte Angelegenheit: Lückenübungen, Umformungsübungen, *Drag and Drop*-Zuordnungsübungen, also insgesamt geschlossene Übungen zur Sicherung des Formbestandes, dominierten die erste Runde der computergestützten Sprachvermittlung, für die sich die englische Abkürzung *CALL* (*computer assisted language learning*) durchsetzte (vgl. als Überblick Chapelle 2001). Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik bedeutete dies zunächst einen Rückschritt hinter die Vielfalt bereits vorhandener Übungsformate, nach dem verbreitetsten Autorenprogramm konnte man von einer *Hot-Potatoisierung* der digitalen Übungswelt sprechen.

Ein besonderes Problem dieser Übungen stellte die Rückmeldung an den Lerner dar. Im Gegensatz zum klassischen Sprachlabor, das dem Lerner eine richtige Antwort lieferte, die dieser selbst vergleichen und erneut nachsprechen konnte, besitzt der Computer als seinen größten Vorteil die Interaktivität: Rückmeldungen auf die Eingabe der Lerner, das sogenannte Feedback, sind möglich. Das Programm muss dabei auf die Eingaben eines Lerners in einer vorprogrammierten Weise reagieren. Diese Rückmeldung wird innerhalb des Programms durch den Abgleich von Mustern organisiert: Die Eingabe des Lerners wird mit vorgegebenen Mustern verglichen, je nach erkanntem Muster wird eine vorher festgelegte Antwort ausgegeben. Im einfachsten Fall generiert das Programm die Meldung *Die Antwort ist nicht richtig*, wenn vom Lerner nicht genau die antizipierte Eingabe eingegeben wurde. Ob dieser lediglich einen Tippfehler gemacht, Groß- und Klein- oder Getrennt- und Zusammenschreibung verwechselt hat oder tatsächlich einen schweren Verstoß gegen die Regeln der deutschen Morphologie begangen hat, würde in diesem Fall nicht erfasst. Diese Art der Programmierung – die ihre schlimmste Variante in der Fehlermeldung *Einige der eingegebenen Antworten sind falsch* hatte, wonach alle Antworten der Lernenden verschwanden – ist offensichtlich didaktisch nicht befriedigend.

Wie gut oder schlecht ein automatisch generiertes Feedback ist, hängt davon ab, wie arbeitsintensiv und sorgfältig die Antizipationen der Programmierer sind. CALL-Übungen müssen durchaus nicht so schlecht sein, wie man sie häufig im Netz antreffen kann: Zumindest bei geschlossenen Übungen sind die Eingaben der Lernenden bis zu einem bestimmten Umfang antizipierbar, Flüchtigkeitsfehler können von Kompetenzfehlern unterschieden und mit unterschiedlichen Rückmeldungen versehen werden. Die Feedbacks können sich dadurch unterscheiden, dass sie zur Selbstkorrektur anregen oder dass sie die Korrektur selbst durchführen, dass sie auf Quellen verweisen usw. Wichtig für die Sicherung der Qualität des Feedbacks ist also die Frage, wie viel Zeit und Energie in diesen auf der Oberfläche zunächst unsichtbaren Teil des Programms investiert werden (vgl. Rösler 2007: 177–194). Bei offenen Aufgaben, bei denen die Lernenden einen eigenen Text eingeben, versagt die programmierte Analyse jedoch; hier können für automatisch generierte Feedbacks nur Musterlösungen angegeben werden, oder die Texte werden an einen menschlichen Korrektor, der online zur Verfügung steht, weitergeleitet. Einen qualitativen Fortschritt kann das Feedback hier erst erreichen, wenn künstliche Intelligenz und Fremdsprachendidaktik in Kooperation treten, wenn die mächtigen Analysewerkzeuge der Sprachtechnologie dazu verwendet werden, Lernereingaben ernsthaft zu analysieren und auf die Fehler in angemessener Weise zur reagieren (vgl. als Beispiel Heift 2001 und als Überblick Gamper und Knapp 2002).

Im Gegensatz zu klassischem Lehrmaterial, das durchgehend *sichtbar* ist, ist für die Einschätzung der Qualität von digitalem Lehrmaterial eine Analyse des Feedbacks, also von etwas an der Oberfläche zunächst *Unsichtbarem*, von besonderer Wichtigkeit. Not-

wendig ist deshalb eine systematische Lehrmaterialanalyse auch von digitalem Lehrmaterial (vgl. Roche 2003), die stärker rezeptionsanalytisch als die traditionell eher werkanalytische Lehrwerkanalyse der Printwerke sein muss (vgl. Rösler 2008: 376–377).

4.2. Digitales Lehrmaterial: lehrwerkbegleitend und lehrwerkunabhängig

Neben die *alleinstehenden* Übungen der Anfangsphase von CALL traten relativ schnell digitale Komponenten von Lehrwerken; kaum ein DaF-Lehrwerk kommt heute ohne digitale Begleitung aus, entweder dadurch, dass CDs mit Übungen und Aufgaben angeboten werden und/oder dadurch, dass Online-Aktivitäten zur Verfügung gestellt werden.

Über die formbezogenen geschlossenen Übungen hinaus kann das lehrwerkbegleitende digitale Material Projektvorschläge, landeskundliche Materialien etc. liefern, die sowohl im Hinblick auf den möglichen Umfang (ausführliche Bildersammlungen, Audio- und Videodateien) als auch im Hinblick auf Aktualität dem klassischen Lehrwerk überlegen sind, allerdings nur, wenn sie nach den gleichen Qualitätsstandards gepflegt werden wie klassische Print-Lehrwerke.

Über die Begleitung von printgeleiteten Lehrwerken durch digitales Material hinaus entwickelt sich eine Diskussion darüber, ob und wie weitgehend in Zukunft der gesamte Lehrwerksbereich digitalisiert wird. Dies kann zum einen bedeuten, dass mit einem Konzept wie *Lehrwerk on demand* durch das Zusammenspiel von zentraler und peripherer Materialproduktion eine größere Zielgruppen- und Lernzielgenauigkeit von Lehrwerken erreicht wird (vgl. Rösler 2006a), zum anderen wird gefragt, ob Lehrwerke insgesamt nur noch digitalisiert als Online-Lehrwerke zur Verfügung stehen werden. Das zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Beitrags für DaF am weitesten fortgeschrittene Projekt in diesem Bereich ist *Deutsch-Uni Online* (vgl. Roche 2008).

Auf der Ebene der Materialentwicklung ist aus der anfänglichen Diskussion um das Design einzelner Übungen eine über die interaktiven Qualitäten von komplexen Materialarrangements geworden, über das angemessene Feedback auf fehlerhafte Lernereingaben und über die Frage, wie adaptiv digitales Lehrmaterial sein kann, d. h., wie und wie weitgehend das Programm einen Lernenden so modellieren kann, dass es als Reaktion auf sein Verhalten in Übungen, bei der Nutzung von Hilfsangeboten usw. sich ihm durch individualisierte Hilfestellungen, Vorschläge für Übungen und Texte usw. anpassen und ihn so gezielt unterstützen kann.

4.3. Chancen und Risiken der Arbeit mit authentischen Materialien

Das Üben von Formen und das Bereitstellen von Material ist aber nur ein Teilbereich der Diskussion um das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Das online verfügbare didaktisierte Material stellt nur einen kleinen Teil der im Internet vorhandenen Materialien dar, und man kann über dessen Relevanz durchaus unterschiedlicher Meinung sein: zumindest bei vielen geschlossenen Übungen und besonders bei als PDF-Dateien zur Verfügung gestellten Arbeitsblättern scheint sich der Vorteil der Digitalisierung auf die schnelle Distribution zu beschränken.

Im Gegensatz dazu scheint die schier unendliche Menge von vorhandenen Texten, Bildern, Filmausschnitten usw. im Netz für das Fremdsprachenlernen eine Art Schlaraffenland darzustellen. Die Suche nach authentischen Texten, die seit der kommunikativen

Wende ein hohes Gut für die Fremdsprachendidaktik sind, für das einst eigene didaktische Zeitschriften wie *Authentik* gegründet wurden, ist einfacher geworden. Besonders durch den digitalen Transport auditiver und audiovisueller Materialien haben auch weit vom Zielsprachenland entfernte Klassenzimmer einen schnellen Zugriff auf Hör- und Hörsehtexte, was sich u. a. in der wachsenden Beliebtheit von *Podcasts* zeigt. Die jeweils aktuellen Nachrichtensendungen aus Radio und Fernsehen sind ebenso abrufbar wie spezielle Internetdienste; *YouTube* u. ä. liefern von Individuen gedrehte Filme oder Auszüge aus professionellen Produktionen, immer mehr *authentische* Stimmen von Muttersprachlern und Deutschlernenden stehen den Lehrenden und Lernenden zur Verfügung.

Diese Vielfalt produziert neue Herausforderungen für die Fremdsprachendidaktik. Während die Eingeschränktheit von Material vor dem Aufkommen des Internet je nach Sichtweise als Zensur oder qualitätssichernde Maßnahme von Verlagen beschrieben werden konnte, erlaubt die Anarchie des Netzes die Verbreitung beliebiger und beliebig vieler Texte. Dies bedeutet, dass die Qualitätssicherung auf die Rezipienten verschoben ist. Waren für einen Fremdsprachenlerner außerhalb des deutschsprachigen Raums zuvor der Lehrer und das Lehrwerk sowie, wenn er Glück hatte, eine gut ausgestattete Bibliothek und ein guter Kurzwellenempfänger seine von einer Redaktion oder einem Lektorat kontrollierten Hauptinformationsquellen, so ist er bei Texten aus dem Internet darauf angewiesen, die Quellen durch seine eigene Medienkompetenz angemessen einschätzen zu können. Für die Didaktik gilt: Die Arbeit mit authentischen Materialien aus dem Internet muss so durch auf die jeweiligen Stadien des Spracherwerbs zugeschnittene Aufgabenstellungen und Vermittlungen von Strategien begleitet werden, dass die Lernenden erfolgreich mit diesen umgehen können. Dies kann z. B. bedeuten, dass bereits im sehr frühen Anfangsunterricht stark gesteuerte Ausflüge ins Netz unternommen werden, bei denen die Zahl der anzusteuern Seiten begrenzt ist, die Aufgabenstellung nur selektives Lesen erfordert und die schriftliche oder mündliche Mitteilung der gefundenen Lösung mit dem vorhandenen sprachlichen Können möglich sein muss (vgl. dazu ausführlicher Rösler 2007: 160–168). Ebenso wie im traditionellen Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die erste Arbeit mit Ganzschriften, auf die Arbeit mit Filmen usw. ist auch bei der Arbeit mit Texten aus dem Internet also dafür zu sorgen, dass das über die Lehrwerkprogression hinausgehende Arbeit mit authentischen Texten mit Aufgabenstellungen verbunden ist, die dafür sorgen, dass Lernende so früh und so erfolgreich wie möglich mit zielsprachlichem Material umgehen lernen.

Neben der Vielfalt des vorhandenen Materials ist dessen Aktualität ein weiterer Grund für die Arbeit mit dem Internet, vor allem dann, wenn es um landeskundliche Inhalte im weitesten Sinne geht. Entsprechend haben sich für diesen Bereich eine Reihe von Aufgabentypen herausgebildet, z. B. *WebQuests*, bei denen Lernende eine bestimmte Aufgabe durch das Aufsuchen von Seiten im Netz lösen müssen, oder kooperative Spiele wie z. B. *Odyssee* (vgl. Grätz 1999), bei der Gruppen von Lernenden ihren eigenen Standort anderen Lernenden in verrätselter Form präsentieren und den anderer Gruppen erraten müssen (vgl. zur Vielfalt von Aufgaben für den DaF-Unterricht unter Einbeziehung des Internets Biechele et al. 2003).

4.4. Kooperatives Lernen

Die schnelle Überwindung von Zeit und Raum führt dazu, dass das fremdsprachendidaktisch bewährte Konzept der Klassenpartnerschaften quantitativ ausgeweitet werden

kann. Für Kooperationsprojekte aller Art gilt auch weiterhin der Satz, dass es egal ist, in welchem Medium man sich nichts zu sagen hat, wenn man sich nichts zu sagen hat. Wie bei den klassischen Kooperationsprojekten sind also auch bei digitalen Kooperationsprojekten die Fragen der Inhalte, der Rahmenbedingungen der beteiligten Institutionen usw. zuerst zu klären, die Bereitstellung von Kommunikationskanälen allein hilft wenig.

Reinhard Donath, einer der deutschen Pioniere des kooperativen Lernens mit digitalen Medien, hat dies in seinen zehn goldenen Regeln für die digitale Projektarbeit (http://www.schule.de/englisch/tipps_neu.htm) festgehalten, die im folgenden in einer sprachlich leicht überarbeiteten Fassung wiedergegeben werden:

1. Partnerlehrkraft langfristig vor Projektbeginn suchen.
2. Zeit – Thema – Erwartungen – Wünsche mit Partnerlehrkraft intensiv koordinieren und dabei mit der Partnerlehrkraft „ins Gespräch“ kommen, sich kennen lernen.
3. Projekt und Zeitrahmen der Lerngruppe vorstellen: Ideen sammeln, Neugier wecken, Thema/Themen festlegen, Interessen formulieren.
4. Absprachen mit Lerngruppe zur Organisation der Arbeit im Projekt: Gruppen bilden, Gruppenregeln, Ansprechpartner in der Gruppe; E-Mail-Adressen für die Gruppen und/oder individuelle Lerner im Netz einrichten; alle E-Mails werden als Kopie (CC) an Lehrkraft geschickt.
5. Ständige Kommunikation mit Partnerlehrkraft, mindestens einmal pro Woche.
6. Lernertagebücher führen lassen (was wurde in den Gruppen gemacht, was wurde gelernt, welche Methoden sind benutzt worden, neu gelernte Wörter, unbekannte Wörter und Strukturen), Zwischenberichte über den Stand der Arbeit im Plenum.
7. Unterschiedliche Meinungen von allen ins Plenum einbringen lassen, austauschen, nicht bewerten, sondern Gründe für das Andere, Neue, Unbekannte, Verstörende finden. Wie gehe ich damit um, was bedeutet das für mich?
8. Ergebnisse zusammenfassen: Reader – Webseiten – Poster – Ausstellung im Klassenraum/Flur, andere Lerngruppen einladen und Ergebnisse vor Publikum präsentieren.
9. Evaluation: Was habe ich gelernt, was war für mich neu/verstörend, wie habe ich das mit meiner Partnerin/meinem Partner gelöst; wie habe ich methodisch gearbeitet, wie möchte ich weitermachen?
10. Auswertung mit der Partnerlehrkraft: Verlauf des Projektes inhaltlich und methodisch reflektieren; Was haben wir voneinander, miteinander und bei diesem Projekt gelernt? Wollen wir so ein Projekt noch einmal machen? Was machen wir dann genauso, was machen wir anders?

Kooperationsprojekte sind durch die technischen Möglichkeiten häufiger realisierbar geworden, sowohl solche zwischen Deutschlernenden und Deutschlernenden, Deutschlernenden und Muttersprachlern als auch zwischen Deutschlernenden und zukünftigen Deutschlehrern, die in Kooperationsprojekten als Tutoren fungieren (vgl. Tamme 2001). Die Zunahme derartiger Projekte ging mit einer Zunahme der Beforschung einher (vgl. z. B. die Beiträge in O’Dowd 2007 sowie Belz und Thorne 2006). Die Beschleunigung der Interaktionsmöglichkeiten bringt dabei nicht nur Vorteile, sondern kann auch zu einer stärkeren Oberflächlichkeit oder gar zu einem interkulturellen Aneinandervorbeireden und zu interkulturellen Missverständnissen führen, wenn die Kooperationen nicht sorgfältig vorgeplant sind (vgl. dazu Müller-Hartmann 2000; Belz und Müller-Hartmann 2003 oder O’Dowd und Ritter 2006).

Dass Kooperationen durch die digitalen Medien leichter initiiert worden sind, zeigt sich neben den Klassenkorrespondenzen vor allen Dingen am Tandem-Konzept (vgl. Brammerts und Little 1996), das inzwischen im Internet auf eine gut entwickelte Kontaktbörse verweisen kann. Die Grundkonstellation des Tandem hat sich dabei nicht verändert: Weiterhin kommunizieren Personen, die Experten für ihre eigene Sprache sind, in gemeinsam ausgehandelter Weise miteinander, weiterhin gibt es kein klassisches Lehr-Lernverhältnis. Geändert hat sich die Form des Austausches, die zunächst über E-Mail, inzwischen per *Skype* oder vielleicht demnächst in virtuellen Welten stattfindet.

4.5. Von der alleinstehenden Übung zur multimedialen webbasierten Lernumgebung

Zu beobachten ist beim Einsatz digitaler Medien für DaF die paradoxe Situation, dass man sowohl eine Tendenz zur weitergehenden Individualisierung des Lernens als auch zur weiteren Verbreitung kooperativen Lernens beobachten kann (vgl. Rösler 2006b). Von den ersten alleinstehenden CALL-Übungen auf dem Computer zu webbasierten multimedialen Lernumgebungen hat das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien in kurzer Zeit einen weiten Weg zurückgelegt. Begrifflich wird auf die neue Vielfalt zum einen weiterhin mit CALL referiert, parallel dazu hat sich CMC (*computer mediated communication*) als Terminus etabliert, der anzeigt, dass zwischen der Digitalisierung von Lernmaterial und den Möglichkeiten, Sprachlernende und Lehrende auf verschiedenste Weise miteinander interagieren zu lassen, zu trennen ist. Wie rasant die Entwicklung ist, zeigt ein Blick auf die nur sechs Jahre auseinanderliegenden Publikationen Platten (2003) und Biebighäuser und Marques-Schäfer (2009), die sich mit dem Potential von *Chats* für DaF beschäftigten. Stand im Artikel von 2003 noch das Design eines didaktischen Chat-Raums im Mittelpunkt und war der Chat dort eindeutig ein getipptes Gespräch, so werden im Artikel von 2009 Daten aus diesem Text-Chatraum mit Daten aus einem *Voice-Chat* in der virtuellen Welt *Second Life* kontrastiert. Die technologische Entwicklung hat es in kürzester Zeit möglich gemacht, den Chat vom *Text Chat*, einer medial schriftlichen, konzeptionell eher mündlichen Textsorte (vgl. Rösler 2007: 58–61), in eine mediale und konzeptionelle Mündlichkeit, den *Voice-Chat*, zu überführen, der für das Thema Förderung mündlicher Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht eine ganz andere Rolle spielen kann als die getippten Dialoge im *Text-Chat*.

Die multimedialen Lernumgebungen gestatten heute die Zusammenführung unterschiedlicher Medien in das eine Medium; unterschiedliche Wahrnehmungskanäle der Lernenden können zugleich angesprochen, Inhalte gleichzeitig in geschriebener oder gesprochener Sprache, mit und ohne filmische und musikalische Realisierung präsentiert werden. Durch *Voice over IP* können die Lernenden miteinander und mit Muttersprachlern weltweit sprechen, Videokonferenzen führen oder sich in Gestalt von Avataren in virtuellen Welten treffen. Waren Kooperationsprojekte zunächst auf den Austausch per Mail beschränkt, steht inzwischen Kooperationswilligen z. B. in Lernplattformen über Mail, Text-Chat und Voice over IP hinaus ein reiches Repertoire an synchronen und asynchronen Mitteln zur Kommunikation zur Verfügung: *Whiteboards*, *Foren*, *Wikis*, *Blogs*, *Mind-mapping*-Programme usw. Im Gegensatz zur getippten Mündlichkeit in Chats sind Wikis, Blogs und andere Online-Schreibaktivitäten tatsächlich technische Möglichkeiten, im

DaF-Unterricht das Schreiben und sogar das kooperative Schreiben zu fördern (vgl. z. B. Ballweg 2008 oder Würffel 2008).

Seit dem Aufkommen von Orten des kooperativen Schreibens ebenso wie von *Podcasts*, *Social Software* usw., also seit der mit dem Schlagwort Web 2.0 zusammengefassten Entwicklung, gehört es immer mehr zur Lebenswelt eines Teils der Menschheit, sich im Netz zu präsentieren und Beziehungen in Web 2.0-Anwendungen virtuell zu pflegen. Dies kann auch in Sprachlernkontexten dazu führen, dass die Lernenden selbstbestimmt Inhalte (multimedial) präsentieren und mit einem real existierenden Publikum kommunizieren (vgl. als Beispiel Schmidt 2009). Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik ist voll von derartigen Versuchen, der Fremdbestimmung im Klassenzimmer durch inhaltliche Selbstbestimmung entgegenzuwirken, z. B. mit an Freire, Freinet und Rogers anklingenden emanzipatorischen oder gruppendynamischen Konzepten. Wie bei diesen ist auch bei Versuchen im Kontext der digitalen Medien abzuwägen, wo die Gefahr einer Verabsolutierung der inhaltlichen Selbstbestimmung besteht, die den Spracherwerb behindern könnte, und wo aufregende Publikationsmöglichkeiten im Netz problematisch sein können. Ein Lerner, der in einem Blog in einem sprachlich wenig fortgeschrittenen Zustand einen Text publiziert, kann sehr stolz darauf sein, dass er mit der Welt kommuniziert und dass die Welt ihm Kommentare schickt. Dieser Eintrag im Blog kann aber aufgrund seines Öffentlichkeitscharakters auch gegen ihn verwendet werden, wenn später evtl. ein Personalchef sich um die Sprachkompetenz eines Bewerbers kümmert. Die gesellschaftliche Debatte um die Neujustierung des Verhältnisses von Privatheit und Öffentlichkeit, die durch die digitalen Medien aufgekommen ist, ist auch für den Einsatz der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht ein relevantes Thema: Es ist jeweils abzuwägen, ob und wie weit die Motivation schaffende Möglichkeit, sich real der Welt mitzuteilen, von der didaktischen Schutzfunktion eines Lehrenden, dafür zu sorgen, dass sich Schüler nicht bloßstellen, gerahmt werden muss.

5. Primat der Didaktik

Die Verbesserung von Kommunikationsmöglichkeiten und das Vorhandensein multimedialen Lernmaterials bilden lediglich die Voraussetzung für eine Veränderung des Fremdsprachenlernens, sie selbst sind diese Veränderungen nicht. Das Deutschlernen durch Kontakte in virtuellen Lernumgebungen oder mit Texten und Videos aus dem Netz ist unter didaktischen Gesichtspunkten kein neuer Gegenstand, sondern die technologisch neu gestaltete Verlängerung der existierenden Diskussionen um Begegnungslernen und die Rolle von authentischen Texten im Unterricht. Die seit den 1970er Jahren geführte Diskussion um authentisches vs. progressionsgeleitetes Material im Klassenzimmer im Anfängerbereich z. B. hat sich durch das Internet nicht qualitativ verändert; verändert haben sich die Menge des Angebotes und vor allem die leichte Erreichbarkeit von ziel-sprachigen Texten und Sprechern.

Die Fremdsprachendidaktik tut deshalb gut daran, zurückliegende Phasen der Medien-euphorie genau zu betrachten, um zu vermeiden, strukturell gleiche Fehler aufs Neue zu begehen. Die anfängliche Euphorie für die neuen CALL-Übungen spiegelt schließlich die ursprüngliche Euphorie für das Sprachlabor, die für die komplexen digitalen Multimedia-Lernumgebungen die für die analogen Medienverbände aus der Hochzeit der

kommunikativen Didaktik. Solange der Blick der Didaktiker auf das Lehren und Lernen des Deutschen fokussiert bleibt und vor allem solange das Lernen mit neuen Medien durch empirische Forschung wie z. B. von Schmidt (2007, kooperatives Arbeiten mit individualisierender Lernsoftware), Würffel (2008, Strategien bei der Arbeit mit digitalem Selbstlernmaterial) und Scheller (2009, animierte Grammatikdarstellung) begleitet wird, besteht die Chance, dass weder durch immer schöner blinkende Geräte noch durch funkelnde allgemeine Konzepte, die die neuen Medien für die Durchsetzung eines schon wieder neuen Paradigmas missbrauchen, dem Fremdsprachenlernen im Namen einer technologischen Entwicklung Lehr- und Lernweisen aufgezwungen werden, die für die jeweils konkreten Lernenden nicht angemessen sind.

6. Literatur in Auswahl

- Ballweg, Sandra
2008 „Wann ist die nächste Sprechstunde?“ – Betreuung und Beratung im Online Writing Lab. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online) 13(1): 18 S.
- Belz, Julie A. und Steven L. Thorne (Hrsg.)
2005 *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Heinle.
- Belz, Julie A. und Andreas Müller-Hartmann
2003 Teachers as intercultural learners: negotiating German-American telecollaboration along the institutional faultline. *The Modern Language Journal* 87(1): 71–89.
- Biebighäuser, Katrin und Gabriela Marques-Schäfer
2009 Text Chat und Voice Chat. Eine Analyse der Chat-Angebote des Goethe-Instituts in JETZT Deutsch lernen und in Second Life. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 5: 401–428.
- Biechele, Markus, Dietmar Rösler, Stefan Ulrich und Nicola Würffel
2003 *Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Brammerts, Helmut und David Little (Hg.)
1996 *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
- Chapelle, Carol A.
2001 *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahlhaus, Barbara
1994 *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt.
- Ehnert, Rolf
1984 Video im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Hellmut Binder und Hartmut Schröder (Hg.), *Video im allgemein- und fachsprachlichen Deutschunterricht*, 5–14. Jyväskylä (Reports from the Language Center). (Zitiert nach Schwerdtfeger 2001).
- Funk, Hermann
2000 Schnittstellen – Fremdsprachenunterricht zwischen ‚alten‘ und ‚neuen‘ Medien. In: Erwin Tschirner, Hermann Funk und Michael Koenig (Hg.), *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*, 13–28. Berlin: Cornelsen.
- Gamper, Johann und Judith Knapp
2002 A review of intelligent CALL-systems. *Computer Assisted Language Learning* 15(4): 329–342.
- Grätz, Ronald
1999 Odissee – ein interkulturelles E-Mail-Suchspiel. *Fremdsprache Deutsch* 21: 25.

Heift, Trude

- 2001 Intelligent language tutoring systems for grammar practice. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. (Online), 6(2): 15 S.

Hess, Hans Werner

- 2001 Online learning systems as mediation between cyberspace and learner. Why (and how) teachers (and not primarily students) should become 'autonomous'. *German as a Foreign Language* 1: 29–42.

Hess, Hans Werner

- 2003 Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagseinsatz. *Deutsch als Fremdsprache* 40(1): 14–23.

Jung, Udo O. H.

- 2006a Was der Fremdsprachenunterricht von den Medien erwarten darf. In: Udo O.H. Jung (Hg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 231–235. Frankfurt a. M.: Lang.

Jung, Udo O. H.

- 2006b Massenmedien: Briefmarken und Plakate. In: Udo O. H. Jung (Hg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 240–245. Frankfurt a. M.: Lang.

Krumm, Hans-Jürgen

- 1975 Das Sprachlabor im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Udo O.H. Jung und Marlis H. Haase (Hg.), *Fehlinvestition Sprachlabor? Beiträge zu einem konstruktiven Sprachunterricht mit technischen Medien*, 29–38. Kiel: Schmidt und Klaunig.

McLuhan, Marshall

- 1964 *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.

Müller-Hartmann, Andreas

- 2000 Wenn sich die Lehrenden nicht verstehen, wie sollen sich dann die Lernenden verstehen? Fragen nach der Rolle der Lehrenden in global vernetzten Klassenräumen. In: Lothar Bredella, Herbert Christ und Michael K. Legutke (Hg.), *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*, 275–301. Tübingen: Narr.

New London Group

- 1996 A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1): 60–92.

Nübold, Peter

- 2006 Vom Sprachlabor zum Multimedia-Sprachlabor. In: Udo O. H. Jung (Hg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 299–304. Frankfurt a. M.: Lang.

O'Dowd, Robert (Hg.)

- 2007 *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

O'Dowd, Robert und Markus Ritter

- 2006 Understanding and working with 'failed communication'. *CALICO Journal* 23(3): 1–20.

Platten, Eva

- 2003 Chat-Tutoren im didaktischen Chat-Raum – Sprachliche Hilfen und Moderation. In: Michael K. Legutke und Dietmar Rösler (Hg.), *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*, 145–177. Tübingen: Narr.

Roche, Jörg

- 2003 Plädoyer für ein theoriebasiertes Verfahren von Software-Design und Software-Evaluation. *Deutsch als Fremdsprache* 3, 94–103.

Roche, Jörg

- 2008 *Handbuch Mediendidaktik*. Ismaning: Hueber.

Roche, Jörg und Julija Scheller

- 2004 Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb: Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdsprachenerwerbs. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(1), 15–17.

- Rösler, Dietmar
1994 *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar
1998 Autonomes Lernen? Neue Medien und altes Fremdsprachenlernen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 25(1), 3–20.
- Rösler, Dietmar
2006a Zwischen Lehrwerk und Online-Sprachbad. Zur Neubestimmung von Funktion und Gestalt von Lehrmaterialien im Anfängerunterricht. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul Portmann-Tselikas (Hg.), *Theorie und Praxis*, 143–154. (Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache). Innsbruck: Studienverlag.
- Rösler, Dietmar
2006b Das scheinbare Paradox des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien: Tendenz zur Individualisierung und zur Stärkung kooperativer Lernformen. In: Peter Scherfer und Dieter Wolff (Hg.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: eine vorläufige Bestandaufnahme*, 157–169. Frankfurt a. M.: Lang.
- Rösler, Dietmar
2007 *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, Dietmar
2008 Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 35(4): 373–389.
- Scherling, Theo und Hans-Friedrich Schuckall
1992 *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Scheller, Julia
2009 *Animation in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin: LIT.
- Schmenk, Barbara
2008 *Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schmidt, Torben
2007 *Gemeinsames Lernen mit Selbstlernsoftware im Englischunterricht. Eine empirische Analyse lernprogrammgestützter Partnerarbeitsphasen*. Tübingen: Narr.
- Schmidt, Torben
2009 Mündliche Lernertexte auf der 2.0.-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. *Forum Sprache* 1: 24–42
- Schwerdtfeger, Inge C.
2001 Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1017–1028. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Shannon, Claude E. und Warren Weaver
1949 *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Tamme, Claudia
2001 *E-Mail-Tutorien: eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. Online: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/> (2. 1. 2010).
- Würffel, Nicola
2006 *Strategiegebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.
- 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): 26 S.

Dietmar Rösler, Gießen (Deutschland)

137. Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht

1. Zur Funktion von Lehrwerken im Unterricht
2. Lehrwerkentwicklung
3. Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse
4. Lehrwerkforschung
5. Regionale Lehrwerke
6. Perspektiven
7. Literatur in Auswahl

1. Zur Funktion von Lehrwerken im Unterricht

Mit Begriffen wie *Lehrbuch*, *Lehrwerk*, *Unterrichts-* bzw. *Lehrmedium*, *Lehr-* und *Lernmaterialien* u. a. wird all das bezeichnet, was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern. Dabei signalisiert *Lehrwerk* gegenüber *Lehrbuch*, dass außer dem schriftlichen Material auch Medien, evtl. Internet-Plattformen o. ä. dazugehören und einen Medienverbund bilden.

Auch wenn die Lehrkraft die Entscheidungen über die Verwendung von Lehrmaterial trifft, so nehmen Lehr-/Lernmaterialien schon dadurch, dass aus der Vielfalt authentischer Materialien ausgewählt und das angebotene Sprachmaterial in eine Reihenfolge gebracht wird, Einfluss auf den Ablauf des Lehr-Lernprozesses. Lehrmaterialien können als Ergänzung zum Unterricht oder aber kurstragend konzipiert sein, d. h. dass sie dem vorgesehenen Curriculum entsprechen bzw. sich der Unterricht an ihrer Progression orientiert. Auch kurstragendes Lehrmaterial wird jedoch vielfach von Lehrenden als „Steinbruch“ benutzt (vgl. Rösler und Skiba 1987), um den eigenen Unterricht zu erweitern oder an die Bedürfnisse einer Lerngruppe anzupassen.

Im Hinblick auf die Rolle von Lehrwerken im Deutschunterricht werden im Folgenden vier zentrale Relationen herausgehoben:

1.1. Lehrwerke und Lehr-/Lernziele: Lehrwerke orientieren sich in der Regel an vorhandenen Curricula oder Prüfungen, um damit ihre Verwendungschancen zu verbessern und eventuell vorhandene Zulassungshürden zu passieren. Sie bilden die Lehr- und Lernziele im Bereich der Texte und Themen, der Grammatik, der Vermittlung von Lernstrategien oder im Bereich des interkulturellen Lernens ab und bringen den Lehrstoff in eine Reihenfolge, die eine systematische, zielgerichtete Progression erlaubt. Sind keine Lehrpläne vorhanden, rücken Lehrwerke gelegentlich an ihre Stelle und stellen die curriculare Leitlinie für den Unterricht dar. Die Niveaustufenbeschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) dienen insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung als Orientierungsgröße für Prüfungen wie auch für Lehrwerke.

1.2. Lehrwerke und Lehrinhalte: Außerhalb des deutschsprachigen Raumes stellen die in Lehrwerken enthaltenen Texte und Themen den zentralen Zugang zur fremden Sprache und Kultur dar und legen damit fest, in welchen Situationen, mit welchen Texten die

deutsche Sprache im Unterricht erlernt und praktiziert werden kann. Mit der kommunikativen Methode hat sich für Lehrwerke die Forderung nach authentischen Texten und die Orientierung an Alltagssituationen durchgesetzt, so dass literarische Texte vielfach ganz aus den Lehrwerken verschwunden waren. Seit den 1990er Jahren zeichnet sich hier jedoch eine Schwerpunktverlagerung ab: Im Hinblick auf interkulturelle Lehr- und Lernziele und Lehrinhalte haben literarische Texte wieder an Bedeutung gewonnen (vgl. Mummert 2006).

Was die Landeskunde betrifft, so verträgt sich die Forderung nach Aktualität nicht mit dem klassischen Lehrbuch, das schnell veraltet. Hier erscheint das Internet als Alternative: Die Vernetzung von Daten, die Verbindung von Text, Bild und Ton und die Aktualität sind Bereiche, in denen ein klassisches Lehrwerk, auch wenn es den Medienverbund nutzt, nicht mehr konkurrenzfähig ist (vgl. Art. 138). Allerdings hapert es hier wie bei der Orientierung am GeR an der zielgruppenspezifischen Auswahl und Adaption. Aufbereitete Medien (Zeitungen wie z. B. *Authentik* oder der *Österreich-Spiegel*) werden als ein Mittelweg zwischen authentischem Material und einer didaktisch verantworteten ziel(gruppen)orientierten Auswahl angeboten.

1.3. Lehrwerke und die Lernenden: Lehrwerke richten sich an die Lehrkräfte; Lernende erleben Lehrwerke in der Regel als eine Vorgabe, die dazu führt, eigene Interessen im Unterricht zugunsten einer Orientierung am Lehrwerk zurückzustellen (vgl. Quetz 1976). Immer wieder sind daher Versuche gemacht worden, Unterricht unter Verzicht auf Lehrwerke in stärkerem Maße an den Lernenden zu orientieren. Der französische Reformpädagoge Célestin Freinet hat insbesondere die „Gleichschaltung“ und die „Indoktrination“ der Lernenden durch Lehrbücher kritisiert und den Unterricht ohne Lehrbuch, durch Handeln und Kommunikation und ein produktives Umgehen mit Medien und Materialien (z. B. durch schuleigene Druckereien, in denen schülereigene Texte „veröffentlicht“ werden), zum Programm erhoben (vgl. Dietrich 1995: 26–29). Mit der Forderung nach Lern(er)autonomie ist dieser Gedanke seit den 1990er Jahren wieder aufgegriffen worden: Die Übertragung unterrichtsrelevanter Entscheidungen an die Lernenden gerät in Konflikt mit der Steuerung des Unterrichts durch Lehrwerke.

1.4. Lehrwerke in Abhängigkeit von Lehrmethoden: Lehrwerke spiegeln in der Regel den jeweiligen Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion und sind insoweit Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht. Götze (1994: 29–30) unterscheidet auf Grund der jeweiligen methodischen Ausrichtung fünf Lehrwerkgenerationen:

- a) Grammatikorientierte Lehrwerke in der Tradition der Grammatik-Übersetzungsmethode (z. B. *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von Heinz Griesbach und Dora Schulz, 1955);
- b) Audio-linguale bzw. audio-visuelle Lehrwerke im Gefolge der audiolingualen Methode (z. B. *Vorwärts International* von E. J. Arnold et al. 1974);
- c) Kommunikative Lehrwerke im Anschluss an die *pragmatische Wende* in der Fremdsprachendidaktik (z. B. *Deutsch aktiv* von Gerhard Neuner et al. 1987 ff.);
- d) Interkulturell ausgerichtete Lehrwerke im Gefolge der Bemühungen, die Selbst- und Fremdwahrnehmung im Unterricht zum Thema zu machen und Kulturbegegnung zu

ermöglichen (z. B. *Sprachbrücke* von Gudula Mebus et al. 1989–1990 und *Sichtwechsel* von Martin Hog et al. 1984 bzw. *Sichtwechsel Neu* von Saskia Bachmann et al. 1995 f.);

- e) Als fünfte Generation bezeichnet Götze Lehrwerke, die er der ‚mentalistischen Wende‘ in der Methodik zurechnet, die also in stärkerem Maße kognitives Lernen ins Zentrum rücken (z. B. *Die Suche* von Volker Eismann et al. 1993 f.). Die Abgrenzung dieser fünften Lehrwerkgeneration ist allerdings strittig, da von einer *kognitiven Wende* im Bereich der Methodik keineswegs durchgehend die Rede sein kann, eher vielleicht von einem Ende starrer Methodenkonzeptionen, was auch dazu führt, dass neuere Lehrwerke keinem einheitlichen methodischen Konzept mehr verpflichtet sind (vgl. die Diskussion in Bausch et al. 1998) und sich vor allem an Prüfungsvorgaben und dem GeR orientieren.

2. Lehrwerkentwicklung

In der DDR galten Lehrwerke als wichtige Instrumente zur „Umsetzung von Grundpositionen der Erziehung und Bildung in die Praxis des Unterrichts.“ (Breitung et al. 1982: 19). Am Herder-Institut spielte die Entwicklung von Lehrmaterial daher eine wichtige Rolle; seine Entwicklung war auch Gegenstand theoretischer Reflexion. In Westeuropa dagegen war und ist die Entwicklung von Lehrwerken nur selten Gegenstand wissenschaftlicher Überlegungen. Das mag darin begründet sein, dass in die Entwicklung von Lehrmaterial in hohem Maße kommerzielle Überlegungen einfließen, auch darin, „dass sich der kreative Prozeß der Ausarbeitung eines Planungsschemas einer systematischen Beschreibung entzieht“ (Neuner 1994: 230). Insgesamt ist wohl zu bedenken, dass das Verhältnis der Fremdsprachendidaktik zur Unterrichtspraxis eher analytischer Natur ist, während Präskription, sowohl was die Unterrichtsplanung, als auch was die Lehrwerkentwicklung betrifft, als unwissenschaftlich angesehen wird. Allerdings werden immer wieder Forderungen nach stärker theoriegeleiteter Lehrwerkentwicklung erhoben (vgl. Tulodziecki 1983). Auf der Grundlage von Untersuchungen zur Textverständlichkeit und Textverarbeitung, insbesondere mit Hilfe des sog. Hamburger Verständlichkeitskonzepts (vgl. Langer et al. 1981) ist versucht worden, Grundsätze für die Gestaltung von Lehrmaterial zu entwickeln. Wißner-Kurzawa (1985) hat anhand der Konstruktion von grammatischen Texten für den Französischunterricht nachweisen können, dass die Verständlichkeit von Instruktionstexten unter Nutzung solcher Erkenntnisse optimiert werden kann. Konzepte des autonomen Lernens haben zu Überlegungen geführt, wie denn Lehrwerke gestaltet werden können, die den Lernenden zu mehr Selbstbestimmung beim Fremdsprachenlernen verhelfen. Nodari entwickelt entsprechende grundlegende Prinzipien der Lehrwerkgestaltung, die die Verknüpfung des Sprachenlernens mit allgemeinerzieherischen Zielen, Grundlagen für kommunikatives und kooperatives Sprachhandeln im Unterricht und die Förderung des autonomen Lernens betonen (Nodari 1995: 181–182). Auch bei diesen Grundsätzen wird deutlich, dass sich die Lehrwerkgestaltung nicht linear aus wissenschaftlichen Erkenntnissen (hier etwa der Kognitionswissenschaften) ableiten lässt, sondern in solche Grundsätze stets die bildungspolitischen Leitvorstellungen der jeweiligen Zeit einfließen (vgl. genauer Krumm und Duszenko 2001).

3. Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse

Eine kritische Auseinandersetzung mit Lehrwerken findet in vielfältiger Form statt, seit es Lehrwerke gibt: Die Entscheidung eines Lehrenden oder einer Institution, ein bestimmtes Lehrwerk zu verwenden, beruht auf der Anwendung mehr oder weniger bewusster Beurteilungs- und Auswahlkriterien. Der Schulausschuss der deutschen Kultusministerkonferenz ließ z. B. 1977 die Lehr- und Lernmittel für Deutsch als Fremdsprache (gemeint waren die für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht in Deutschland geeigneten Lehrmaterialien) überprüfen und gab dazu eine Empfehlung ab (vgl. Schulausschuß 1977). Jedes Lehrwerk, das in Österreich an öffentlichen Schulen verwendet werden soll, unterliegt einem Prüfungsverfahren durch eine vom Unterrichtsministerium berufene Kommission; die Zulassungskriterien (u. a. Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Berücksichtigung der Selbsttätigkeit des Schülers, Berücksichtigung österreichischer Verhältnisse, Gleichbehandlung von Mann und Frau) sind durch eine im Bundesgesetzblatt veröffentlichte Ordnung festgelegt (vgl. Müller 1976).

Mit der Gründung eines „Arbeitskreises Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik“ haben Heuer und Müller den Anstoß zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Lehrwerkkritik gegeben (vgl. Heuer und Müller 1973, 1975; Neuner 1979). Das *Mannheimer Gutachten* hat diese Impulse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aufgegriffen. Entstanden ist es auf Grund einer Anregung der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland: Eine interdisziplinär zusammengesetzte Kommission von Wissenschaftlern unter dem Vorsitz von Ulrich Engel vom Institut für Deutsche Sprache in Mannheim erarbeitete einen Kriterienkatalog zur Bewertung von Lehrwerken (vgl. Krumm et al. 1975) und legte umfassende Analysen der seinerzeit gängigen, in der Bundesrepublik publizierten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache vor (vgl. Engel et al. 1977, 1979). Die Kriterien des Mannheimer Gutachtens bewerten die didaktischen Konzeptionen, die linguistischen Grundlagen wie z. B. den Ausschnitt der vermittelten Sprache, die Art der Grammatikvermittlung, Texte und Kontrastivität, und die Themenplanung, wozu die Frage der Literatur und der Landeskunde gerechnet wird (zu den Kriterien im einzelnen vgl. Engel et al. 1979: 9–29).

Lehrwerkkritik versucht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln. Sowohl die Auswahl der zu Grunde gelegten Kriterien als auch deren Anwendung auf konkrete Materialien stellen, selbst wenn die Lehrwerkkritik als interdisziplinäre Teamarbeit angelegt ist, Formen einer subjektiven Interpretation dar, die – auch im Falle des Mannheimer Gutachtens – durchaus kontrovers diskutiert werden können (vgl. die Diskussion in *Zielsprache Deutsch* 1978). Zugleich wurde mit dem Mannheimer Gutachten für das Fach eine Tradition der Lehrwerkkritik und -analyse begründet (vgl. z. B. Schmidt 1994). Gegenüber der Behauptung, nur Erfahrung erlaube eine angemessene Beurteilung von Lehrwerken (vgl. die Kritik an einer „spekulativen Lehrwerkkritik“ bei Heindrichs et al. 1980: 149–150) steht hinter den Lehrwerkgutachten die Überlegung, dass Erfahrung auch blind machen könne für neue Ansätze und Möglichkeiten, dass es also erforderlich sei, Lehrwerke auch unabhängig von ihrer praktischen Erprobung auf die Übereinstimmung mit didaktischen und fachlichen Konzepten zu überprüfen. Anhand von Lehrwerken für den Sachunterricht in der Schule haben Rauch und Wurster (1997) deutlich machen können, dass eine *Schreibttischevaluation* von

Lehrwerken zu durchaus vergleichbaren Ergebnissen kommen kann wie eine aufwendige Praxisevaluation.

Die Weiterentwicklung der Lehrwerkkritik ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass die Analysekriterien präziser auf unterschiedliche Lerngruppen abgestimmt wurden. So entwickelte eine Arbeitsgruppe im Rahmen des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer 1979 Kriterien, die eine Überprüfung von Lehrwerken im Hinblick auf ihre Eignung für den Unterricht mit Arbeitsmigranten zum Ziel haben und legte ein entsprechendes Lehrwerkgutachten vor (vgl. Barkowski et al. 1980); der Sprachverband hat entsprechend den veränderten Zielgruppen und Rahmenbedingungen in regelmäßigen Abständen neue Kriterien und Lehrwerkanalysen vorgelegt. Stand 1980 noch die Gruppe der Arbeitsmigranten in ihrer „Bahnhofssituation“ im Zentrum, so stellt sich für neuere Lehrwerke die Frage, wie weit sie der mehrsprachigen Gesellschaft und der biculturellen Identität der Zielgruppe gerecht werden (vgl. Sprachverband 1997; Kuhs 2001).

Für fachsprachliche Lehrwerke haben Beier und Möhn 1982 sowie Buhlmann und Fearn 1987 Kriterien für eine Lehrwerkbeurteilung wie auch Anforderungen an Lehrwerke formuliert, allerdings keine entsprechenden Analysen vorgenommen.

Neben der durch Lehrwerkgutachten repräsentierten Lehrwerkkritik, die auf eine Beurteilung von Lehrwerken im Ganzen zielt, stehen Analysen einzelner Aspekte von Lehrwerken, so z. B. die Landeskunde (vgl. Ammer 1988; Kramsch 1987; 1988; Warmbold 1993; Wegner 1999), die Grammatik (vgl. Müller-Küppers 1991; Götze 1994; Latour 1994), aber auch die Funktion von Bildern, die Rolle von Männern und Frauen u. ä. (vgl. die Beiträge in Kast und Neuner 1994 sowie Krumm und Duszenko 2001).

4. Lehrwerkforschung

Im Unterschied zur Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse, die das Lehrwerk als Produkt untersuchen, zielt Lehrwerkforschung im Sinne einer Wirkungsforschung auf den Lern- und Unterrichtsprozess. Dabei ist zwischen einer systematischen Erprobung von Lehrwerken eventuell schon im Rahmen ihrer Entwicklung und einer Wirkungsforschung, die die Nutzung der Lehrwerke durch Lehrende und Lernende und ihre Wirkung insgesamt oder aber von einzelnen Elementen auf die Beteiligten untersucht, zu unterscheiden. Schließlich ist auch die historische Forschung in Betracht zu ziehen, geben Lehrwerke doch einen Einblick in das Verständnis des Sprachenlehrens und -lernens in der Vergangenheit.

4.1. Lehrwerkerprobung: Auch wenn Lehrwerkautoren oder -verlage immer wieder auf eine der Publikation vorausgegangene Erprobung von Lehrwerken verweisen, hat sich im Bereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache kein Standard etabliert, nach dem solche Erprobungen systematisch durchgeführt und auch publiziert werden. Sie hätten Auskunft zu geben über erreichte Wirkungen, über Fehleinschätzungen und auf Grund der Erprobung durchgeführte Korrekturen (vgl. Krumm 1982). Solche Erprobungen ließen sich als erste Stufe einer unterrichtsbezogenen Lehrwerkforschung betrachten und würden vor allem die Lehrwerkentwicklung auf eine empirische Grundlage stellen. Einen Schritt in diese Richtung leistete die Darstellung der Begleituntersuchung zu dem Projekt *Sprachbrücke*, in dem es um die Entwicklung von Curricula und Lehrmaterialien für den Deutschunterricht mit Familienangehörigen der amerikanischen Streitkräfte in

Deutschland ging (Legutke 1997a). Die Erprobung des Materials schloss die Untersuchung des Gebrauchs, den Lehrende und Lernende von dem Materialangebot machen, ein (De Leeuw und Legutke 1997; Legutke 1997b). Auch hier fehlen allerdings Auskünfte darüber, welche Konsequenzen im Konkreten für die Überarbeitung des Lehrmaterials gezogen wurden.

4.2. Lehrwerkwirkung: Die Untersuchung der Wirkungen von Lehrwerken auf den Unterrichtsprozess, ihrer Nutzung durch Lehrende und Lernende kann teilweise an Erkenntnisse in anderen Fächern (z. B. hinsichtlich der Stereotypenforschung) und anderer Fremdsprachen anknüpfen und hieraus Konsequenzen auch für den Deutschunterricht ableiten. So dürften die folgenden, in anderen Unterrichtsfächern gewonnenen Erkenntnisse durchaus auch für den Deutschunterricht zutreffen:

- a) Bis weit in die 1980er Jahre wird der Unterricht bis zu 80% vom Lehrmaterial dominiert; Lehrende tendieren dazu, das Ausbrechen der Lernenden aus den Vorgaben des Lehrwerks immer wieder zu verhindern und den Unterricht am Lehrwerk zu orientieren (vgl. Quetz 1976; Niskanen 1987). Dass Lehrende den Aktualisierungsspielraum kaum nutzen, den ihnen Lehrwerke bieten, mag auch in einer fehlenden Ausbildung begründet sein.
- b) Die Verwendung von schriftlichem Lehrmaterial „scheint als Ergebnis das Verschwinden von schülerzentrierten und kooperativen Arbeitsformen (...) und eine deutliche Einseitigkeit im Gebrauch von Aktivitätsformen hervorzubringen“ (Koskeniemi und Koumulainen 1983: 17). Das könnte aber auch darin begründet sein, dass Lehrende Materialien vermissen, die es erlauben, unterschiedlichem Lernverhalten gerecht zu werden (vgl. Niskanen 1987: 13–14).
- c) Untersuchungen zur Entwicklung der Lernalternativen legen die Vermutung nahe, Lernende würden die im Lehrwerk gelieferten Kommunikationsmodelle strukturell vereinfacht und unter Reduktion von semantischer Komplexität übernehmen (vgl. Hüllen und Lörcher 1979), wenn Lehrende nicht gegensteuern.
- d) Die wenigen vorliegenden Untersuchungen über die Reaktionen der Lernenden auf Lehrwerke zeigen eher negative Einschätzungen des Faktors Lehrwerk. 1986 hatten bei einer Umfrage des Goethe-Instituts 61,2% der Befragten ihre Lehrbücher als insgesamt nicht positiv beurteilt, auch in der Studie von Slivensky, bezogen auf den Deutschunterricht in Japan, bleiben die Einstellungen zum Nutzen von Lehrwerken eher negativ.

Tab. 137.1: Haben Sie mit Ihrem Lehrbuch viel gelernt? (Slivensky 1996: 210)

	Kommunikatives Lehrbuch: <i>n</i> = 127 in %	Grammatisch orientiertes Lehrbuch: <i>n</i> = 423
Ja, sehr viel	1,6	3,8
ziemlich viel	27,7	30
nicht so viel	58	61,7
Zu wenig	3,9	2,8

4.3. Historisch orientierte Lehrwerkforschung: Die historische Lehrwerkforschung betrachtet Lehrwerke als Indikatoren nicht nur des jeweiligen Standes der Sprachdidaktik, sondern zugleich als Manifestationen gesellschaftlicher Entwicklungen wie z. B. der Einstellung zur fremden Sprache und Kultur.

An seinen Lehrbüchern erkennt man ein Volk. Ihre soziologische Funktion ist eine doppelte: sie spiegeln und sie prägen. Das Lesebuch gehört zu jenen institutionellen Einrichtungen, die, aus dem Nationalcharakter herausgewachsen, ihrerseits diesem zu einer festen Form verhelfen. (Minder 1953: 1)

So betrachtet Karnein (1976) das Sprachbuch von Meister Jörg nicht nur als frühes Lehrwerk unter dem Aspekt der vermittelten Sprache, sondern zugleich als Dokument, das Auskunft über den Gebrauchswert der deutschen Sprache gibt. Bei Krauskopf (1985) werden französische Deutsch- und deutsche Französischlehrwerke daraufhin untersucht, wie das jeweilige Fremdbild ausgestaltet ist und ob die Aufbereitung der Themen zur Vermeidung von Missverständnissen beitragen kann. Wegner (1997) bezieht in ihre umfangreiche Studie zur Geschichte des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts in Frankreich und England seit 1900 auch die dort erschienenen Deutschlehrwerke ein. Ihre Analyse macht deutlich, dass sich jenseits des universalen fremdsprachendidaktischen Konsenses über eine kommunikative Orientierung des Unterrichts und der Lehrwerke nationale Traditionen und Tendenzen in den Richtlinien und Lehrwerken der beiden Länder behaupten: Während der Deutschunterricht in Frankreich sich bis in die Gegenwart als eine *éducation civique* versteht, die auch auf einer „Abgrenzung vom Anderen durch historisch-ethnische, kulturelle und literarische Konstrukte beruht“, zielen Deutschunterricht und Lehrwerke in England auf „social competence“ und interkulturelle Verständigung (alle Zitate: Wegner 1999: 426–427).

Die Determinierung des Deutschunterrichts in Frankreich und England durch nationale Diskurse erlaubt, was die vergangenen hundert Jahre betrifft, weder die Rede von europäischen Traditionen und Modernitäten noch Spekulationen über europäische Konvergenzen in der Gegenwart. (Wegner 1999: 333)

Zu einer auch andere Länder einbeziehenden historischen Lehrwerkforschung, die zusätzlich das Verhältnis zwischen den in deutschsprachigen Ländern erschienenen Lehrwerken und ihren regionalen Adaptionen einbezieht, liegen erst wenige Studien vor: Röttger (2004) z. B. untersucht die Rezeption der in Deutschland erschienenen Lehrwerke *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987 ff.) und *Sichtwechsel* (Bachmann et al. 1995 f.) in Griechenland, Petneki und Szablyár (1998) entwickeln erste Strukturen einer ungarischen, Min (2001) die einer koreanischen Lehrwerkforschung (vgl. auch Abschnitt 5). Für Deutsch als Zweitsprache gibt es, von einigen Diplom- und Magisterarbeiten zu Einzelaspekten abgesehen, überhaupt noch keine entwickelte Lehrwerkforschung.

5. Regionale Lehrwerke

Wie problematisch es sein kann, methodische Konzepte bzw. Lehrwerke, die im deutschen Sprachraum entwickelt wurden, direkt in andere Bildungskontexte zu übertragen, zeigen die Studie von Ngatcha (1991) zu Kamerun ebenso wie die Untersuchung von Röttger (2004) zu Griechenland: Röttger weist nach, dass bereits innerhalb Europas Selbst- und Fremdbilder, historische Konstellationen und Dominanzverhältnisse sich auch in der Reaktion auf und Arbeit mit Lehrwerken spiegeln, so dass ein Methoden-

und Materialtransfer einer interkulturellen Reflexion und Didaktik bedarf. Auch Grünewald (2005), der in einer Longitudinalstudie prüft, wie sich die Deutschland- und Deutschenbilder bei japanischen Deutschlernenden verändern, arbeitet die methodischen und inhaltlichen Nachteile europäischer Lehrwerke für den Deutschunterricht in Japan heraus (vgl. auch Terada und Holzer-Terada 2002). Auch im Fach Deutsch als Fremdsprache ist daher seit den 1980er Jahren eine Debatte über Methodentransfer und die Notwendigkeit regionaler Lehrwerke entstanden (vgl. Krumm 1987 sowie im einzelnen Breitung und Lattaro 2001). Als Beitrag zu dieser Diskussion sind die Kriterien für die Lehrwerkanalyse anzusehen, die auf spezifische Lehr- und Lernbedingungen in einzelnen Ländern Bezug nehmen und in der Regel auch unter Einbeziehung von Experten und Praktikern dieser Länder entwickelt wurden: Beispiele hierfür sind der *Stockholmer Kriterienkatalog* (vgl. Krumm et al. 1987 und 1994), dem die Situation in den nordischen Ländern zu Grunde liegt, und der *Brünner Kriterienkatalog*, der in der tschechischen Republik erarbeitet wurde (vgl. Jenkins 1997). Als beispielhaft kann auch das von der Europäischen Union geförderte Projekt „Interkultureller Dialog durch regionalisierte Lehrwerke (idial)“ angesehen werden, in dem regionalspezifische interkulturelle Lehrmaterialien für den Deutschunterricht bulgarisch-, polnisch- und slowakischsprachiger Lernender sowie umgekehrt Material für Bulgarisch, Polnisch, Russisch und Slowakisch für deutschsprachige Lernende entwickelt wurde.

Die Erkenntnis, dass eine Anpassung von Methoden und Lehr-Lernmaterial an Lernende mit anderen sprachlichen, kulturellen und Lernerfahrungen nicht nur in anderen Kulturräumen, sondern ebenso für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht bei Lernenden mit Migrationshintergrund im deutschen Sprachraum erforderlich ist, setzt sich gerade erst durch, wobei die Lehrwerkentwicklung für Deutsch als Zweitsprache den Ansprüchen an eine interkulturelle, angepasste Methodik noch nicht immer gerecht wird (vgl. Art. 6).

6. Perspektiven

Lehrwerkforschung und Lehrwerkanalyse verfolgen stets mehrere Zwecke: die Weiterentwicklung unserer Kenntnisse über Sprachlehr- und -lernprozesse ebenso wie eine konkrete Verbesserung des vorhandenen Lehrmaterials. Folgende Gesichtspunkte könnten für die weitere Entwicklung leitend sein:

1. die Weiterentwicklung von Analyse Kriterien, um Lehrenden für die Lehrbuchauswahl und Lehr-Lernmaterialautoren für die Entwicklung von Lehrwerken begründete und dem jeweiligen Erkenntnisstand entsprechende Gesichtspunkte an die Hand zu geben;
2. die vorausgehende Erprobung und begleitende Evaluierung von Lehr-Lernmaterialien im Sinne einer Praxisforschung, die die Lehrenden und, soweit möglich, auch die Lernenden in den Erprobungs-Entwicklungs-Zyklus einbezieht (vgl. März 1996);
3. die weitere Erforschung der Wirkungen von Lehrwerken, wobei es zunächst einmal darum geht zu untersuchen, wie Lehrende und Lernende überhaupt das Material nutzen, ob sie die Aktualisierungsspielräume ausschöpfen; auch die Klärung der Rolle zahlreicher Einzelfaktoren steht weiterhin aus: so die Rolle von visuellen Darstellungen, der graphischen Aufbereitung und technischen Konfektionierung ebenso wie insbesondere der Zusammenhang zwischen Lehrwerkgestaltung und Lernerwartungen;

schließlich wären längerfristige Fallstudien und Begleituntersuchungen zu wünschen, da die Arbeit mit Lehr-Lernmaterial sich ja erst in einem langfristigen Lehr-Lernprozess auswirkt;

4. besondere Defizite bestehen noch hinsichtlich der Eignung von Lehrwerken im Bereich Deutsch als Zweitsprache, d. h. mit multilingualen und multikulturellen Lerngruppen, wo Lehrwerke einen Beitrag sowohl zur Sprachförderung als auch zur Integration leisten müssen (vgl. Art. 10, Art. 120–122);
5. außerdem stellt sich die Aufgabe, die Lehrenden zu befähigen, die Lehrbuchdominanz zurückzudrängen, was eine erhöhte Lehrerkompetenz voraussetzt. Das bedeutet, dass Lehrwerkanalysen in Verbindung mit autonomiefördernden Übungsaktivitäten bereits in der Lehrerausbildung praktiziert werden sollten, damit Lehrende das Angebot an schülerzentrierten und kooperativen Arbeitsformen, das neuere Lehrwerke bereitstellen, auch nutzen können.

7. Literatur in Auswahl

Ammer, Reinhard

1988 *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

Barkowski, Hans u. a.

1980 *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. 3. erw. Aufl. hg. von Hans-Jürgen Krumm. Mainz: Werkmeister.

Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)

1998 *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.

Beier, Rudolf und Dieter Möhn

1982 Fachsprachlicher Deutschunterricht. Vorüberlegungen zu einem ‚Hamburger Gutachten‘ über fachsprachliche Lehr- und Lernmaterialien des Deutschen als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8: 194–228.

Breitung, Horst und Elisabeth Lattaro

2001 Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1041–1053. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin: de Gruyter.

Breitung, Horst, Renate König und Ingrid Schwarz

1982 *Zu Gestaltung und Einsatz komplexer Lehr- und Lernmittel im Deutschunterricht für Ausländer*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Buhlmann, Rosemarie und Anneliese Fearnis

1987 *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.

De Leeuw, Howard und Michael K. Legutke

1997 *Unser Baumhaus*. Ein Lehrwerk entsteht. In: Michael K. Legutke (Hg.), *Sprachenlernen – Primarschule – Unterrichtsanalyse*, 23–53. München: Goethe-Institut.

Dietrich, Ingrid (Hg.)

1995 *Handbuch Freinet-Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Engel, Ulrich, Hans-Jürgen Krumm und Alois Wierlacher (Hg.)

1977/1979 *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. 2 Bde. Heidelberg: Groos.

Götze, Lutz

1994 Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hg.), 29–30.

- Grünewald, Matthias
 2005 *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender*. München: iudicium.
- Heindrichs, Wilfried, Friedrich Wilhelm Gester und Heinrich P. Kelz
 1980 *Sprachlehrforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heuer, Helmut und Richard M. Müller
 1973/1975 *Lehrwerkkritik*. 2 Bde. Dortmund: Lensing.
- Hüllen, Werner und Wolfgang Lörcher
 1979 Lehrbuch, Lerner und Unterrichtsdiskurs. *Unterrichtswissenschaft* 7(4): 313–326.
- Interkultureller Dialog durch regionalisierte Lehrwerke (idial):
<http://idial-projekt.de/> (30. 12. 2009)
- Jenkins, Eva-Maria et al.
 1997 Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul Portmann-Tselikas (Hg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 1, 182–194. Innsbruck: Studienverlag.
- Karnein, Alfred
 1976 Deutsch als Fremdsprache im 15. Jahrhundert: Das Sprachbuch Meister Jörgs. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 2: 1–13.
- Kast, Bernd und Gerhard Neuner (Hg.)
 1994 *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin: Langenscheidt.
- Koskenniemi, Matti und Erkki Komulainen
 1983 Lernmaterial und Unterrichtsprozeß. *Unterrichtswissenschaft* 11(1): 4–26.
- Kramsch, Claire
 1987 Foreign language textbooks' construction of foreign reality. *The Canadian Modern Language Review*. 44(1): 95–119.
- Kramsch, Claire
 1988 The cultural discourse of foreign language textbooks. In: Alan J. Singerman (Hg.), *Toward a New Integration of Language and Culture*, 63–88. Middlebury: Northeast Conference.
- Krauskopf, Jürgen
 1985 *Das Deutschland- und Frankreichbild in Schulbüchern*. Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen, Gerhard Stickel und Alois Wierlacher
 1975 Kriterien zur Bewertung von Lehrwerken für den Unterrichtsbereich Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1: 93–101.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hg.)
 1982 *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.
- Krumm, Hans-Jürgen et al.
 1985 *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Stockholm: Goethe Institut.
- Krumm, Hans-Jürgen
 1987 Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, 267–281. München: iudicium.
- Krumm, Hans-Jürgen
 1994 Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*, 23–29. Berlin: Langenscheidt.
- Krumm, Hans-Jürgen und Maren Ohms-Duszenko
 2001 Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Gerhard Helbig, Lutz Götzke, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein inter-*

nationales Handbuch, 1029–1041. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.

Kuhs, Katharina

2001 Lehrwerkanalyse und Lehrwerkforschung in „Deutsch lernen“ 1975–2000. *Deutsch als Zweitsprache* Extraheft 2001: 34–39.

Kuhs, Katharina

2008 Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für die schulische Vermittlung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 315–323. Baltmannsweiler: Schneider.

Langer, Inghard, Friedemann Schulz v. Thun und Reinhard Tausch

1981 *Sich verständlich ausdrücken*. 2. Aufl. München: Reinhardt.

Latour, Bernd

1994 Grammatik. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hg.), 70–74.

Legutke, Michael K. (Hg.)

1997a *Sprachenlernen – Primarschule – Unterrichtsanalyse*. München: Goethe-Institut.

Legutke, Michael K.

1997b Spielräume. Über die Rolle von Übungen und Aufgaben im Deutschunterricht (DaF). In: Michael K. Legutke (Hg.), *Sprachenlernen – Primarschule – Unterrichtsanalyse*, 105–132. München: Goethe-Institut.

März, Martina

1996 *Die Entwicklung regionaler Lehrwerke für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht auf der Sekundarstufe II in Polen, Ungarn, der tschechischen und slowakischen Republik*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien.

Min, Hyang-Ki

2001 *Lehrmaterialforschung und -entwicklung für Deutsch als Fremdsprache in Korea*. Frankfurt a. M.: Lang.

Minder, Robert

1969 Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher. In: Hermann Helmers (Hg.), *Die Diskussion um das deutsche Lesebuch*, 1–13. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Müller, Walter

1976 *Schulbuchzulassung: zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*. Kastellaun: Henn.

Müller-Küppers, Evelyn

1991 *Dependenz-, Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. (Materialien DaF 36). Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache.

Mummert, Ingrid

2006 *Begegnungen mit „Gertrud“ und „Elsa“: Mündliche und schriftliche Interpretation deutschsprachiger Literatur mit ausländischen Studierenden*. Baltmannsweiler: Schneider.

Ngatcha, Alexis

1991 *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen*. Hamburg: Lottbek.

Neuner, Gerhard (Hg.)

1979 *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt a. M.: Lang.

Neuner, Gerhard

1994 Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*, 8–22. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard und Hans Hunfeld

1993 *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. (Fernstudieneinheit 4). Berlin: Langenscheidt.

Niskanen, Vesa A.

1987 *Some principal results of the studies carried out in the research project on instructional material*. (Research Bulletin 66). Helsinki: University of Helsinki.

- Nodari, Claudio
1995 *Perspektiven einer neuen Lehrwerkskultur*. Aarau: Sauerländer.
- Petneki, Katalin und Anna Szablyár
1998 *Lehrbücher und Lehrwerke des Deutschen im ungarischen Kontext*. Budapest: ELTE.
- Quetz, Jürgen
1976 Untersuchungen zum Einfluß eines Lehrwerks auf die kommunikative Struktur des Englischunterrichts an Volkshochschulen. *Zielsprache Englisch* 1, 20–28.
- Rauch, Martin und Ekkehard Wurster
1997 *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Rösler, Dietmar
1992 *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. 2. Auflage. Heidelberg: Groos.
- Rösler, Dietmar und Romuald Skiba
1987 *Datenbank für den Sprachunterricht. Ein Lehrmaterial-Steinbruch für Deutsch als Zweitsprache*. Mainz: Werkmeister.
- Röttger, Evelyn
2004 *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Schmidt, Reiner
1994 Lehrwerkanalyse. In: Gert Henrici und Claudia Riemer (Hg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, 397–418. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schroth-Wiechert, Sigrun
2001 *Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ohne Lehrwerk für heterogene LernerInnengruppen im Zielsprachenland unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes*. Bern: Lang.
- Schulausschuß der Kultusministerkonferenz
1977 *Anlage III, 206. Sitzung des Schulausschusses: Prüfung von Lehr- und Lernmitteln für Deutsch als Fremdsprache* (mimeo). Bonn.
- Slivensky, Susanna
1996 *Regionale Lehrwerksforschung in Japan*. München: iudicium.
- Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Hg.)
1997 *Ansicht – Einsicht. Zur zielgruppenspezifischen Betrachtung von DaF-Lehrwerken*. Mainz: Sprachverband.
- Terada, Tetsuo und Sigrid Holzer-Terada
2002 Der Einfluss des Lehrwerks auf die Interaktion im Unterricht. In: Shinji Nakagawa, Susanna Slivensky und Masako Sugitani (Hg.), *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*, 69–93. Innsbruck: Studienverlag.
- Tulodziecki, Gerhard
1983 Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. *Unterrichtswissenschaft* 11(1): 27–45.
- Warmbold, Joachim, E.-Anette Koepfel und Hans Simon Pelanda (Hg.)
1993 *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium.
- Wegner, Anke
1999 *100 Jahre Deutsch als Fremdsprache in Frankreich und England – eine vergleichende Studie von Methoden, Inhalten und Zielen*. München: iudicium.
- Willeé, Gerd
1976 *Sprachlehrwerkanalyse mit Hilfe der elektronischen Datenverarbeitung: dargestellt an Deutsch-Lehrwerken für Ausländer*. Tübingen: Narr.
- Wißner-Kurzawa, Elke
1985 Zur Optimierung von grammatikalischen Texten im Französischunterricht. In: Günther Zimmermann und Elke Wißner-Kurzawa (Hg.), *Grammatik lehren, lernen, selbstlernen*, 66–94. München: Hueber.

Zielsprache Deutsch

1978 Sonderteil: Kritische Beiträge zum Mannheimer Gutachten. Heft 2.

Hans-Jürgen Krumm, Wien (Österreich)

138. Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen

1. Einleitung
2. Bestandteile elektronischer Umgebungen beim DaF-/DaZ-Lernen: ein systematischer Überblick
3. Offline-Anwendungen
4. Online-Anwendungen
5. Fazit
6. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

In ihrem Buch „Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft“ formulierten Rüschoff und Wolff die These (und ihre Hoffnung), dass die „Neuen Technologien“ dazu prädestiniert seien, Veränderungen im Fremdsprachenunterricht einzuleiten, Veränderungen in dem Sinne, dass „etablierte Positionen der Fremdsprachendidaktik in Frage gestellt werden“ oder dass der „Einsatz der Neuen Technologien vielleicht sogar zu einer völligen Neubewertung herkömmlicher Positionen bzw. zu einer Abkehr von ihnen führen“ könnten (Rüschoff und Wolff 1999: 51–52). Sie waren außerdem der Ansicht, dass die Neuen Technologien durch ihre Multimedialität, Multimodalität und Hypertextualität lerneffizienter sein können als herkömmliche Medien, dass sie ein hohes Potenzial als Lernressourcen darstellen, zeitliche und örtliche Flexibilität unterstützen und Diversifizierung in Hinblick auf individuelle Lernende (und z. B. ihre Lerngeschwindigkeit) ermöglichen (vgl. Rüschoff und Wolff 1999: 52–54). Knapp zehn Jahre später muss man feststellen, dass sich ein nachhaltiges Infragestellen etablierter Positionen, welches man noch dazu in einen direkten Zusammenhang mit dem Einsatz elektronischer Medien bringen könnte, nicht beobachten lässt. Die genannten Potenziale aber lassen sich durchaus nachweisen – bei einem didaktisch sinnvollen Einsatz. Dieser bemisst sich zum einen – wie bei allen methodisch-didaktischen Entscheidungen – an der Kontext-, Lernziel-, Lernform- und Zielgruppenspezifität. Zum anderen wird ein didaktischer Mehrwert dann erreicht, wenn die Medien in Bezug auf das jeweils spezifische Medium wie auf den Medienverbund mediengerecht benutzt werden.

Im Folgenden wird ein Überblick darüber gegeben, welche Medien und Werkzeuge in elektronischen Umgebungen für das DaF-/DaZ-Lernen eingesetzt werden können und

worin der Mehrwert der jeweiligen Medien oder Werkzeuge bestehen kann bzw. nach ersten Forschungsergebnissen besteht. Unter dem Begriff der elektronischen Umgebung wird in einem sehr weiten Sinne jede Kontaktmöglichkeit des Lernenden mit der Sprache verstanden, die über einen Computer hergestellt wird. Ein kurzes Fazit schließt den Artikel ab.

2. Bestandteile elektronischer Umgebungen beim DaF-/DaZ-Lernen: ein systematischer Überblick

Versuche einer systematischen Darstellung der in elektronischen Umgebungen für das DaF-/DaZ-Lernen einsetzbaren Medien und Werkzeuge gibt es inzwischen mehrere (vgl. u. a. Rüschoff und Wolff 1999; Rösler 2004; Roche 2008a). Dabei werden meist verschiedene Unterscheidungskriterien benutzt, z. B. technische Merkmale, methodische Ansätze, einzuübende Fertigkeiten, Kompetenzen, Wissensgebiete, Lernformen (Alleinlernen mit und ohne Unterstützung durch Online-Tutor, kooperatives Lernen mit und ohne Unterstützung durch Online-Tutor, vollvirtuelles Lernen, Blended Learning, Präsenzlernen). Die hier gewählte Systematisierung folgt in weiten Teilen der Systematisierung von Mitschian (2004: 26) und versucht, didaktisch-methodische Aspekte mit technischen Unterscheidungsmerkmalen zu verbinden.

Sie differenziert erstens – auf der technischen Ebene – hinsichtlich der Frage, ob für die Anwendung ein Internetzugang vorhanden sein muss oder nicht, ob die Anwendung also offline oder online benutzt wird/werden muss (was vor allem für Praktiker in Institutionen häufig eine spannende Frage sein kann). Zweitens wird danach systematisiert, ob es sich um ein Medium (mit Inhalt) oder ein Werkzeug (ohne Inhalt) handelt (vgl. hierzu Mitschian 2004: 14–15). Medium wird dabei als Informationsträger verstanden, der „aus Verbindungen von Zeichen- und Symbolsystemen mit einer jeweils dazu passenden Präsentationsform“ (Mitschian 2004: 13) besteht; erstelle ich z. B. eine Lückentextübung mit einem Autorenprogramm (vgl. 3.2.2.) und biete sie Lernenden einmal ausgedruckt an und ein anderes Mal auf dem Computer, lasse ich sie mit zwei unterschiedlichen Medien arbeiten: Das Zeichensystem bleibt gleich (geschriebene Sprache), aber die Präsentationsform ändert sich (gedruckt auf Papier vs. digital). Schließlich wird drittens unterschieden, ob es sich um authentisches Material (ohne didaktische Ausgangsqualität) handelt, ob das Medium bzw. das Werkzeug ein adaptiertes (für Lernzwecke hergestelltes) und/oder ein methodisiertes (d. h. mit einem Lernverfahren verknüpft) ist (vgl. Mitschian 2004: 20–28). Ein gefüllter Vokabeltrainer im Lernprogramm ist in diesem Sinne ein adaptiertes und methodisiertes Medium, ein leerer Vokabeltrainer, den ich als Lernende/r selbst mit Inhalten fülle, ein adaptiertes und methodisiertes Werkzeug. Eine vierte denkbare Unterscheidungsebene könnte sein, ob sich die benutzen Medien oder Werkzeuge auf einem fest installierten Computer oder auf einem tragbaren Gerät (Laptop, Handy etc.) befinden. Da dieser Aspekt in der Forschungsliteratur zum DaF-/DaZ-Lernen bisher aber noch keine Rolle spielt, wird er in diesem Artikel nicht berücksichtigt.

Aus den Unterscheidungsebenen ergibt sich folgendes Raster, in das zur Illustration Beispiele von digitalen Medien und Werkzeugen für den DaF-/DaZ-Unterricht eingetragen worden sind.

Tab. 188.1: Elektronische Anwendungen für den DaF-/DaZ-Unterricht

	Offline	Online
Authentische Medien	Lexika; Hörbücher; Spielfilme/ Dokumentationen auf CD-ROM/ DVD	Weblog-Tagebücher; Wikipedia; Online-Lexika; Videoclips; Sprachkorpora
Adaptierte Medien	Elektronische Wörterbücher oder Kinderlexika auf CD-ROM/DVD	Online-Grammatiken; Online-Wörterbücher
Methodisierte Medien	Lernsoftware auf CD-ROM/DVD	Lernprogramme; Lehrbucherweiterungen
Authentische Werkzeuge	Textverarbeitungsprogramme; Präsentationsprogramme; Strukturierungsprogramme (zum Erstellen von Mindmaps)	E-Mail; Foren; Chats; Instant Messaging mit Sprach- oder Videomessaging; Audio- oder Videokonferenzen; Kooperative Editoren (u. a. Wikis); Weblogs; Podcasts
Adaptierte Werkzeuge		Lernplattformen
Methodisierte Werkzeuge	Autorenprogramme; Vokabeltrainer	Autorenprogramme; Vokabeltrainer; E-Portfolio

3. Offline-Anwendungen

3.1. Offline-Medien

3.1.1. Authentische Offline-Medien

Elektronische Lexika

Ein Beispiel für authentische elektronische Medien sind die elektronischen Versionen von Lexika, die inzwischen zu fast allen Papierversionen alternativ zur Verfügung stehen. Der große Vorteil einer elektronischen Version im Vergleich mit der Papieralternative besteht in ihrer Datenbankbasierung, die z. B. differenzierte Suchfunktionen erlaubt, wodurch Lernende große Mengen von Informationen gezielt nach den von ihnen gesuchten durchforsten können. Mitschian weist (im Zusammenhang mit dem Gebrauch von elektronischen Wörterbüchern, vgl. Mitschian 2004: 56) aber zu Recht darauf hin, dass der vermeintliche Vorteil einer Suchfunktion sich gerade im Bereich des Lernens auch als Nachteil erweisen kann: Im Fall der Lexika wird die Möglichkeit eines inzidentellen Lernens möglicherweise reduziert, da Lernende sich nicht durch das Lexikon blättern müssen (und dabei vielleicht zufällig andere spannende Einträge entdecken, in Bezug auf das Lesen von Hypertexten auch als Mitnahme- bzw. *serendipity*-Effekt bezeichnet, vgl. Eibl 2004: 135), sondern gezielt zur gesuchten Information kommen und auch nur diese präsentiert bekommen. Gleichzeitig bietet die Hypertext- und Multimediastruktur vieler digitaler Lexika jedoch auch Anreize zum Weiterlesen, die ein traditionelles Lexikon nicht in gleicher Weise zur Verfügung stellen kann (z. B. komfortablere Nutzung von Verweisen durch Hyperlinks; zusätzlich zu Bildmaterialien auch Videos oder Audiodateien etc.).

Sprachkorpora

Einen weiteren, zunehmend wichtigeren Bereich bilden Sprach- (und spezifische Lerner-) Korpora. Die größte Sammlung von Sprachkorpora zur deutschen Sprache bietet zurzeit das Institut für Deutsche Sprache in Mannheim (<http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/>). Sprachkorpora (wie z. B. auch das WWW) können unter Verwendung von korpuslinguistischen Analyseprogrammen von Lernenden für die selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit Wortschatz oder bestimmten sprachlichen Strukturen eingesetzt werden (vgl. zu Möglichkeiten der Nutzung der Ergebnisse der Korpuslinguistik für den DaF-Unterricht die in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* eröffnete Reihe von Beiträgen, u. a. Fandrych und Tschirner 2007; ein kostenloses Analyseprogramm bietet z. B. das IDS zum kostenlosen Download an: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/web-app/>).

Hörbücher/Audiovisuelles Material

Andere interessante Möglichkeiten bietet der Einsatz von Hörbüchern oder von audiovisuellem Material auf CD-ROM oder DVD. Im Vergleich zu den entsprechenden traditionellen Medien auf Kasette oder Video liegen die Vorteile der digitalen Varianten darin, dass Lernende innerhalb der Texte leichter navigieren können, dass sie im Rahmen von Unterricht nicht auf eine zentrale Bedienung durch die Lehrperson angewiesen sind, sondern die Audio- und Videodateien in ihrem Lernrhythmus abspielen können (größere Lernerkontrolle), und dass sie bei Filmen häufig zwischen mehreren Sprachversionen wählen können (zum Einsatz audiovisuellen Materials vgl. Art. 139).

3.1.2. Adaptierte Offline-Medien

Elektronische Wörterbücher

Zu den adaptierten Medien können elektronische Wörterbücher oder auch Lexika gezählt werden, die in Form von Schülerwörterbüchern oder Kinderlexika für eine ganz spezifische Lern- bzw. Zielgruppe konzipiert worden sind. Zum Teil finden sich elektronische Wörterbücher auch als ein Element von Lernsoftwareprogrammen auf CD-ROM oder DVD (siehe 3.1.3.).

3.1.3. Methodisierte Offline-Medien

Lernsoftware

Symptomatisch für die Einschätzung von Lernprogrammen durch die Forschung erscheint die Äußerung Roches (2008b), der kritisiert:

Die äußere Steuerung des Lernerfolgs durch maschinelle Impulsgeber entpuppt sich somit als mehr oder weniger verkappte behavioristische. So gibt es unzählige Übungsprogramme, die außer bunten Farben und einer vordergründigen Klickbarkeit dem Lerner nicht viel zu bieten haben. Zwar lassen sich selbst diese Materialien dann lernfördernd einsetzen, wenn sie richtig situiert, dosiert und kontextualisiert sind, aber als Selbstläufer sind sie in der Regel nicht brauchbar oder gar kontraproduktiv. Die spielerische Faszination für das Neue, die vor allem zu einer unspezifischen Abwechslung im Unterricht führen soll, führt nicht zur Nachhaltigkeit. (Roche 2008b: 357)

Dieser Einschätzung Roches kann man nur zustimmen, auch wenn man einschränkend sagen muss, dass solche Produkte natürlich auch bei Alleinlernenden – in sicherlich spezifischen Bereichen wie z. B. dem Wortschatzerwerb, dem Erwerb grammatischer Strukturen oder der Aneignung von Faktenwissen (vgl. Rüschoff und Wolff 1999: 79) – durchaus lernfördernd wirken können, vor allem dann, wenn die Lernenden eine ausreichend hohe Motivation mitbringen. Dem Autor ist auch darin zuzustimmen, dass der Umfang der wissenschaftlichen Forschung zu diesen Programmen in keiner Weise ihrer hohen Verbreitung entspricht; der von ihm angemerkte mangelnde Nachweis nachhaltiger Lerneffekte (vgl. Roche 2008b: 357) kann also auch darauf zurückgeführt werden, dass der Einsatz von Lernsoftware in verschiedenen Lernkontexten bisher viel zu selten in quantitativen und qualitativen Langzeitstudien untersucht worden ist – weder in Hinblick auf Lernerfolge noch auf individuelle Bearbeitungen durch einzelne Lernende. Schon kleinere qualitative Erhebungen machen deutlich, wie unterschiedlich Lernende mit dem gleichen Material umgehen (vgl. Nandorff 2004) und welche Potenziale der Einsatz von Lernsoftware z. B. im Unterricht bieten kann, wenn sie dort in Partnerarbeit eingesetzt wird (vgl. Schmidt 2007). Geforscht wird außerdem mit Bezug auf einzelne Aspekte von Lernsoftware, die als besonders medienspezifisch und als Quelle für einen Mehrwert im Vergleich zur Bearbeitung ähnlicher Materialien auf Papier angesehen werden: Dazu zählen die Bereiche der integrierten Wörterbücher und Glossare, der Grammatikanimation, der Fehleranalyse und des Feedbacks sowie der programminternen Lernsteuerung, wobei sich die Forschung nicht nur auf den Bereich der geschlossenen Multimediaprogramme auf CD-ROM oder DVD bezieht, sondern auch auf vergleichbare Programme, die im Internet angeboten werden.

Integrierte Wörterbücher und Glossare

Forschung zum Einsatz von elektronischen Wörterbüchern, Glossaren und dem Gebrauch der sogenannten Glossing-Funktion (beim Anklicken eines markierten oder zum Teil auch unmarkierten Wortes in einem digitalen Text erscheint in einem Extrafenster eine Worterklärung in Textform, als Bild oder Video, mit oder ohne Audiodatei zur Aussprache und gegebenenfalls mit Kontextbeispielen) gibt es seit über zehn Jahren, leider mit sehr uneinheitlichen Ergebnissen: Meist wird beim Einsatz von digitalen Wörterbüchern eine höhere Lesegeschwindigkeit nachgewiesen (aufgrund der komfortableren Suchmöglichkeiten, siehe 3.1.1), nicht aber immer ein besseres Verständnis der gelesenen Texte. Eine Glossing-Funktion wird von den Lernenden dem Gebrauch eines externen Online-Glossars vorgezogen, aber auch sie hilft nicht immer beim Verstehen, wobei Wortklärungen in den o.g. unterschiedlichen Modi eher zu einem tiefergehenden Verstehen führen als reduzierte Wortklärungen (vgl. für einen ausführlicheren Überblick Würffel 2006: 119–121).

Grammatikanimation

Bisherige Forschungen zu den Möglichkeiten und Lerneffekten animierter Grammatikanwendungen finden sich vor allem im Bereich der Wechselpräpositionen, des Pronomens *es*, der Wortbildung und der Satzklammer. Studien haben gezeigt, dass die Animationen bei individuell Lernenden zu einer besseren Verarbeitung der Inhalte führen können; dabei muss aber gesichert sein, dass es tatsächlich zu einer Entnahme aufgabenrelevanter Informationen kommen kann und nicht stattdessen der Lernprozess durch die Visualisierung zusätzlich erschwert wird, weil die Animation die Lernenden kognitiv stär-

ker belastet (vgl. Scheller 2009). Rösler plädiert zu Recht dafür, Grammatikanimationen in Zukunft stärker zu Bereichen zu entwickeln, die kognitiv nicht so einfach zu vermitteln sind (vgl. Rösler 2008: 378).

Fehleranalyse und Feedback

Sind in jeder Form von internetgestütztem Selbstlernen auch direktere und in der Darstellungsart vielfältigere Formen der Tutorierung durch einen menschlichen Online-Tutor (siehe 4.2.1.) möglich, so liefern Lernprogramme auf CD-ROM oder DVD nur direktes computergestütztes Feedback (wobei viele Programme inzwischen die Möglichkeit offerieren, einen menschlichen Online-Tutor dazu zu buchen, der dann z. B. für die Korrektur von offenen Aufgaben zuständig ist). Diese Formen des direkten Feedbacks reichen von verschiedenen Arten des programmierten Feedbacks bis hin zu ersten Versuchen, Ergebnisse aus der Forschung zur künstlichen Intelligenz (KI, siehe unten) für die Fehleranalyse und das Feedback zu nutzen. Beim programmierten Feedback unterscheidet man einfache Formen des Richtig/Falsch-Feedback von elaborierteren Formen, bei denen Fehler nicht nur kommentiert, sondern bei denen zum Teil auch Hilfsangebote gemacht oder Lerntipps gegeben werden (für verschiedene Formen von Feedback vgl. Biechele et al. 2003: 18–25). Die Forschung zum Einfluss verschiedener Feedbackformen auf unterschiedliche Lernende beschränkt sich noch immer auf eine überschaubare Anzahl von Studien. Untersucht werden dabei die Zusammenhänge zwischen Qualität und Umfang des Feedbacks und der Lernleistung, der Einfluss verschiedener Feedbackformen (direktes vs. zusammenfassendes; programmiertes vs. menschliches Tutor-Feedback; geschriebenes vs. gesprochenes; negatives vs. positives; selbstentdeckendes vs. programmgesteuertes; explizites vs. implizites, Richtig/Falsch vs. informatives) und das Timing auf den Lernerfolg sowie der Umgang der Lernenden mit verschiedenen Feedbackformen (für einen Überblick vgl. Würffel 2006: 116–119 und Schmidt 2007: 72–78). Eine breitere Forschung zum Einfluss der verschiedenen Feedbackformen in unterschiedlichen Lernkontexten (bisher bezieht sich fast alle Forschung auf den Bereich des Grammatikerwerbs) erscheint dringend wünschenswert (vgl. auch Rösler 2008: 382).

Intelligente Lernersteuerung und -unterstützung

Der Aspekt von Lernsoftware, der sich durch die höchsten Erwartungen und die niedrigste Wunscherfüllung auszeichnet, ist der der Lernersteuerung oder -unterstützung durch die Nutzung von Ergebnissen aus dem Forschungsfeld der KI. Auf der Wunschliste steht ein Programm, das sich optimal den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Lernprozessen der Lernenden anpasst, indem es auf der Grundlage einer Analyse ein für sie adaptiertes Lernpaket zusammenstellt und sie in spezifischer Weise, z. B. durch ein adaptiertes, elaboriertes Feedback, unterstützt: ein Programm also, das alle Fähigkeiten und Handlungen guter Lehrender abbildet und übernimmt. In der Realität sind alle verfügbaren Lernprogramme von dieser Wunschvorstellung weit entfernt; nichtsdestotrotz hat die Forschung zur KI Einfluss auf die Gestaltung von Lernprogrammen genommen: So wurde versucht, wenigstens einige Elemente zu integrieren wie z. B. Formen der automatisierten Spracherkennung, der Generierung natürlicher Sprache (durch einen virtuellen Tutor; vgl. für einen Überblick Schmidt 2007: 66–70), der intelligenten Fehleranalyse und des intelligenten Feedbacks sowie der Modellierung der Lernenden (hinsichtlich ihrer Kompetenzen oder ihres Lernstils). Erste Erfolge zeigen sich bei der Fehleranalyse und dem intelligenten Feedback auf der Ebene der Lexik und der Syntax durch den Einsatz von Parsern (vgl. Heift und Schulze 2007; Puskás 2008). Die Langsamkeit, mit der Forschung

und Entwicklung auf diesem Gebiet voranschreiten, hat dabei vor allem, aber nicht nur, mit der Komplexität des Gegenstands (der natürlichen Sprache) zu tun. Das Gebiet zeichnet sich auch durch die in der Fremdsprachenforschung eher ungewohnte Situation aus, dass Fortschritte und Ergebnisse nicht offen kommuniziert werden, da die Entwicklung eines funktionierenden intelligenten Sprachanalyseystems hohe Renditen verspricht. Einen Einblick in tatsächlich vorliegende Produkte (und vor allem in die dahinter liegende Technik) zu erhalten, ist deshalb nicht ohne Weiteres möglich (ein Beispiel für solch ein Programm ist der *German Tutor*, der maßgeblich durch Heift entwickelt und von dieser in mehreren Studien beforscht worden ist, vgl. Heift und Schulze 2007).

3.2. Offline-Werkzeuge

3.2.1. Authentische Offline-Werkzeuge

Zu den sicherlich am häufigsten genutzten authentischen Offline-Werkzeugen gehören Textverarbeitungsprogramme, Präsentationsprogramme oder Strukturierungswerkzeuge zum Erstellen von Mindmaps. Von besonderem Interesse für DaF-/DaZ-Lernende sind hierbei die in viele dieser Programme integrierte Korrekturfunktion und der Thesaurus (vgl. u. a. Ritter 1995: 163).

3.2.2. Methodisierte Offline-Werkzeuge

Autorenprogramme

Durch bestimmte sogenannte Makros können Textverarbeitungsprogramme zu methodisierten Werkzeugen werden: So bietet das kostenpflichtige Programm ZARB Lehrenden die Möglichkeit, in *Word* unterschiedliche Übungstypen zu erstellen. Programme, mit denen das Erstellen interaktiver Aufgaben und Übungen ermöglicht wird, die offline oder online am Computer oder zum Teil ausgedruckt auf Papier bearbeitet werden können, nennt man Autorenprogramme. Das zurzeit bekannteste Programm ist *HotPotatoes*. Daneben existieren kommerzielle Programme, mit denen eine Vielzahl verschiedener Aufgabenformate umgesetzt werden können, die aber aufgrund ihrer Komplexität häufig eine hohe Einarbeitungszeit notwendig machen und für Laien deshalb eher ungeeignet sind (vgl. Ulrich 2005: 9).

4. Online-Anwendungen

4.1. Online-Medien

4.1.1. Authentische Online-Medien

Im WorldWideWeb (WWW) gibt es eine inzwischen fast unübersehbare Menge an authentischem Informationsmaterial, das von Lehrenden und von Lernenden für die Vorbereitung des Unterrichts und für den Einsatz im Unterricht bzw. für das Lernen eingesetzt werden kann. Bei den verschiedenen Informationsmedien lassen sich unterschiedliche Textsorten unterscheiden. Zwei sollen im Folgenden beispielhaft vorgestellt werden.

Hyperfiction

Merkmale der medienspezifischen Textsorte *Hyperfiction* sind ihre Hypertextstruktur, ihre Offenheit und zum Teil auch ihre Multimedialität. Das Lesen von *Hyperfiction* stellt die Lesenden vor besondere Herausforderungen, da die Rezeption dieser Texte anders verläuft bzw. verlaufen muss als die Rezeption linearer Texte auf Papier: Den Lesenden wird kein kohärenter Text präsentiert, sondern diese schaffen sich ihren Text durch das Anklicken bestimmter Links selbst; sie sind also ständig zum Treffen von Entscheidungen gezwungen und darüber hinaus mit den Schwierigkeiten der Kohärenzbildung konfrontiert (vgl. Göltzer 2003: 127).

Lernertexte

Eine andere Textsorte, die zwar keineswegs medienspezifisch ist, die aber im Zuge des Einsatzes digitaler Medien im DaF-/DaZ-Unterricht an Bedeutung gewonnen hat, ist die der Lernertexte. Durch die digitalen Verbreitungsmöglichkeiten haben Lernende (privat oder in institutionellen Kontexten) die Möglichkeit gewonnen, ihre neu erworbenen Sprachenkenntnisse z. B. in eigenen *Blogs* oder *Podcasts* (vgl. 4.2.1.) auszuprobieren und zu hoffen, dass die Welt auf sie reagiert und sie Zugang zu einer authentischen Kommunikation erhalten, die ihnen das Klassenzimmer nie in gleicher Weise bieten kann (vgl. Rösler 2008: 384). Gleichzeitig können solche Texte von anderen Lernenden wiederum für das eigene DaF-/DaZ-Lernen genutzt werden – entweder, indem Lernende auf solche von anderen Lernenden im Internet eingestellte Texte reagieren, oder auch, indem solche Texte Teil der von ihnen benutzten digitalen Lehrwerke werden, wodurch diese wiederum an „didaktischer Authentizität“ gewinnen könnten (Rösler 2004: 387).

Mit Social Software hergestellte Informationsmedien

Besondere Aufmerksamkeit wird in letzter Zeit Informationsmedien geschenkt, die mit Hilfe von *Social Software* erstellt worden sind. Zu diesen gehören Videoclips in Videoportalen wie *YouTube*, journalistische und tagebuchartige *Blogs*, enzyklopädische *Wikis* wie *Wikipedia*, *Pod-* oder *Videocasts*, die man abonnieren kann, sodass man jeden Tag die neuesten Folgen bekommt. Während es unter diesem Punkt um die mit diesen Werkzeugen erstellten Medien geht, wird unter 4.2.1. ausgeführt, was man sich unter den einzelnen Werkzeugen vorzustellen hat und wie sie produktiv für den DaF-/DaZ-Unterricht genutzt werden können. Zum besseren Verständnis erfolgt aber schon hier eine kurze Definition von Social Software-Anwendungen (häufig auch subsumiert unter dem inzwischen überstrapazierten Schlagwort *Web 2.0-Anwendungen*): Unter Social Software werden alle „Publikations- und Kommunikationsformen [verstanden], die nicht nur als Instrumente für das individuelle und kollaborative Wissensmanagement eingesetzt werden, sondern die neben der reinen Informationsverknüpfung auch dabei helfen, eine soziale Beziehung zwischen ihren Nutzenden zu unterstützen“ (Büffel et al. 2007). Zur Social Software gehören Kommunikations-Anwendungen wie E-Mail, Foren und Chats, die es schon seit langem gibt, und neuere Entwicklungen wie *Wikis*, *Blogs*, *Podcasts*. Das Spezifische der Anwendungen bzw. der Webseiten, in die die Anwendungen integriert werden, ist, dass es bei allen Anwendungen bzw. Seiten nicht nur darum geht, anderen Informationen zukommen zu lassen (bzw. solche zu lesen), sondern auch oder vor allem darum, an einer Gemeinschaft, an (zum Teil weltweiten) Netzwerken teilzuhaben (vgl. ausführlicher Würffel 2008: 3). Für den DaF-/DaZ-Unterricht bedeutet dies, dass bei der Arbeit mit solchen Medien die Rezeption häufig direkt mit einer Produktion verbunden

wird, die noch dazu nicht in einem anderen Medium, sondern in demselben erfolgt. Lernende rezipieren also z. B. nicht nur die Einträge eines enzyklopädischen Wikis, sondern verfassen auch eigene Einträge, sie verfolgen nicht nur Blog-Tagebücher von Gleichaltrigen aus dem Zielsprachenland, schauen sich deren Videoclips an oder hören deren Schulpodcast, sondern sie nehmen über die Kommentarfunktion Kontakt auf, fragen nach, verweisen vielleicht auf eigene oder andere für sie interessante Blogs, Videoclips, Fotos, Podcasts etc.

4.1.2. Adaptierte Online-Medien

Wie schon unter 3.1.3. angesprochen, existieren viele der Offline-Medien im Bereich der adaptierten Medien auch online – so gibt es zahlreiche kostenlose wie auch kommerzielle Online-Wörterbücher oder auch Online-Lexika für bestimmte Zielgruppen. Zu den online verfügbaren adaptierten Medien gehören zahlreiche (kleinere oder umfangreichere) Online-Grammatiken. Daneben gibt es auch sogenannte Wörternetze, d. h. elektronische Wortschatzressourcen, die auf dem Prinzip der semantischen Vernetzung aufbauen und dem Lernenden beim Wortschatzerwerb helfen sollen, indem sie den Aufbau des mentalen Lexikons simulieren. Informationen aus semantischen Datenbanken werden hier in dynamisch visualisierten Wörternetzen zugänglich gemacht. Jeder Eintrag ist ein Hyperlink, der zu einem neuen Teilnetz führt; außerdem können Zusatzinformationen zu jedem Eintrag eingestellt werden (wie Bedeutungsumschreibungen, Kontexte, Audiofiles etc.). „Auf diese Weise werden verschiedene lexikalische Informationsebenen ausgehend von der semantischen Verknüpfung verfügbar, was in der linearen Darstellungsweise eines Print-Wörterbuches so nicht geleistet werden kann“ (Plieger 2007: 192).

Ein weiteres Beispiel sind die Podcasts der Deutschen Welle, die tagesaktuelle Nachrichten in kurzen Audiodateien liefern und in zwei Versionen, einer normal gesprochenen und einer langsam gesprochenen, existieren. In den Bereich der adaptierten Medien gehören schließlich noch Sprachlernportale, die als Einstieg in den Internet-Dschungel dienen können. Für den Bereich des schulischen Lernens sind z. B. die Internetseiten der Zentrale für Unterrichtsmaterialien (ZUM; <http://www.zum.de/>) oder das facettenreiche Portal von *Lehrer-Online* (<http://www.lehrer-online.de/>) zu nennen, auf denen Lehrende und Lernende systematische Übersichten zu nichtdidaktisierten (wie auch didaktisierten) Materialien finden; für den außerschulischen Bereich bieten sich die Seiten des Goethe-Instituts (<http://www.goethe.de>) oder das DaF-Portal des IIK (<http://www.iik.de/indiik.html>) als Ausgangspunkte an.

4.1.3. Methodisierte Online-Medien

Auch das Angebot an methodisierten Medien ist vielfältiger und unübersichtlicher geworden. Es gibt einzelne Übungen und Aufgaben, Aufgaben- und Übungssammlungen und kleinere bis größere Projekte (vgl. Biechele et al. 2003), die von den unterschiedlichsten Anbietern kostenlos oder kommerziell, mit den unterschiedlichsten Schwerpunkten für verschiedene Zielgruppen und Lernziele, mit und ohne Progression etc. angeboten werden. Es gibt Umgebungen, in denen gezielt einzelne Fertigkeiten gefördert werden (vgl. z. B. zu Kursen zum Erwerb einer Lesekompetenz u. a. Würffel 2006 oder zum *Online*

Writing Lab an der TU Darmstadt u. a. Ballweg 2008), sowie Portale von Verlagen, in denen diese in unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Qualität lehrwerkbegleitendes Online-Material anbieten (vgl. dazu die jeweiligen Verlagsseiten im Internet), zum Teil kostenfrei, zum Teil aber auch kostenpflichtig.

Vieles von dem, was unter 3.1.3 zur Lernsoftware auf CD-ROM oder DVD gesagt worden ist, gilt auch für Online-Lernprogramme oder Aufgaben- und Übungssammlungen. Eine Integration innovativerer Medien oder Werkzeuge findet sich aber eher in internetgestützten Angeboten, u. a. weil diese häufiger aktualisiert, überarbeitet, ergänzt, neu gestaltet werden bzw. werden können und in dieser Form dann allen Anwendern – anders als vergleichbare Angebote auf CD-ROM oder DVD – allen Nutzenden direkt zur Verfügung stehen. Ebenso finden sich im WWW deutlich vielfältigere Formen von didaktischen Materialzusammenstellungen, z. B. solche, die im Blended Learning-Modus benutzt werden sollen (also Formen des Online-Lernens und des Präsenzlernens verbinden, vgl. das Themenheft von *Fremdsprache Deutsch* 42/2010), oder solche, die der Lernende – angeleitet oder mit Unterstützung durch einen Online-Tutor (vgl. dazu 4.2.1.) – benutzen soll bzw. benutzt.

In einer Zwischenbilanz zum Einsatz digitaler Medien im Bereich DaF im Jahr 2008 versucht Rösler, die erfolgten bzw. die möglicherweise in naher Zukunft zu realisierenden Veränderungen zu beschreiben. Die umfassendsten scheinen für ihn dabei die im Bereich der Lehrmaterialeerstellung und die sich daraus ergebenden Konsequenzen im Bereich der Lehrmaterialanalyse zu sein: So sieht er die Möglichkeit, dass es in der Lehrmaterialeerstellung (begünstigt u. a. durch die Möglichkeiten digitaler Distributionsweisen) endlich zur „zielgruppengenaue(n) Produktion eines Lehrwerks *on demand*“ (Rösler 2008: 375) kommen könnte – und damit die in der fremdsprachendidaktischen Forschung lange geforderte Regionalisierung von Lehrwerken in zufriedenstellender Weise realisiert werden könnte. Gleichzeitig könnte und sollte die steigende Komplexität der Lehrmaterialverbände sinnvollerweise dazu führen, dass die Lehrmaterialanalyse in naher Zukunft in einer empirischen Unterrichtsforschung aufgeht (vgl. Rösler 2008: 377).

4.2. Online-Werkzeuge

Eine besonders bedeutsame Rolle kommt den Online-Werkzeugen im DaF-/DaZ-Lernen für Kommunikations- und Kooperationszwecke zu, denn hier lässt sich am deutlichsten und in größtem Umfang ein Mehrwert gegenüber einem DaF-/DaZ-Lernen ohne Integration des Internets erkennen (vor allem natürlich für den Bereich DaF): Die Möglichkeiten für Lernende, mit Sprechern oder mit anderen Lernenden der Zielsprache (außerhalb ihrer eigenen Lerngruppe) in einen (authentischen) Kontakt zu treten, waren noch nie so zahlreich und einfach zu realisieren wie heutzutage – wobei die Entwicklung des WWW zum Mitmachnetz diese Möglichkeiten (zumindest theoretisch) noch einmal erweitert hat. Im Folgenden werden sowohl die Werkzeuge als auch mögliche Einsatzszenarien beschrieben.

4.2.1. Authentische Online-Werkzeuge

E-Mail

Das bekannteste asynchrone Online-Werkzeug ist wahrscheinlich die E-Mail. E-Mail-Anwendungen können für das DaF-/DaZ-Lernen zu unterschiedlichsten Zwecken für die

Kommunikation zwischen Lehrendem bzw. Tutor und Lernenden, zwischen Lernenden oder zwischen Lernenden und Sprechern der Zielsprache eingesetzt werden. In der Lehrer/Tutor-Lerner-Beziehung dient der E-Mail-Einsatz zur Ausführung klassischer Lehrer-Lerner-Interaktionen wie der Übermittlung von Aufgaben und Übungen in die eine und zum Einsenden von Lösungen in die andere Richtung, zum Zurücksenden von Korrekturen, zum Stellen von Fragen und für deren Beantwortungen etc.; möglich sind auch Formen der Sprachlernberatung (vgl. zur Distanzlernberatung Saunders 2009). Je nach Lernform kann die E-Mail-Kommunikation dabei eine die Kommunikation in den Präsenzphasen erweiternde Funktion haben oder – in vollvirtuellen Kontexten – die vornehmliche Kommunikationsform darstellen (wobei die Kommunikation auch vermittelt durch andere mediale oder konzeptionell mündliche Formen wie der Nutzung von Instant Messaging mit Sprachmessaging und/oder Chat, siehe unten, stattfindet).

In Bezug auf die Kommunikation zwischen Lernenden können E-Mail-Anwendungen u. a. dazu dienen, Projekte mit zwei oder mehr Partnergruppen im In- und Ausland durchzuführen oder den Lernenden die Durchführung individueller E-Mail-Tandems (vgl. Brammerts und Kleppin 2001) oder E-Mail-Tutorien (in denen ein Deutsch-Lerner durch einen angehenden DaF-Lehrenden betreut wird, vgl. Rösler und Würffel 2010) zu ermöglichen.

Da gruppenübergreifende E-Mail-Projekte im Fremdsprachenunterricht schon seit mehr als zehn Jahren in verschiedenen Lehr-/Lernkontexten durchgeführt sowie häufig auch wissenschaftlich begleitet und ausgewertet worden sind, sind die Vorteile und Schwierigkeiten der mit Hilfe von E-Mail durchgeführten Projekte gut erforscht. Die Vorteile solcher E-Mail-Projekte (wie auch von internationalen Projekten, die außerdem oder vollständig mit anderen Werkzeugen arbeiten) werden vor allem im Bereich des interkulturellen und des sprachlichen Lernens (bisher vor allem im Bereich des Schriftlichen) gesehen (vgl. u. a. die vielen Veröffentlichungen von Donath, z. B. 1998). Eine interessante Übersicht bezüglich der Schwierigkeiten bietet der Artikel von O'Dowd und Ritter (2006), in dem die Autoren auf der Grundlage einer Auswertung der bisherigen Forschungsliteratur zu E-Mail-Projekten ein *Inventory of Reasons for Failed Communication in Telecollaborative Projects* erstellen. Die Nennung der vielen Ebenen, auf denen Schwierigkeiten auftreten können (um nur einige zu nennen: Interkulturelle Kompetenz, Motivation und Erwartungen, Lehrer-Lehrer-Beziehung, Aufgabendesign, Gruppendynamik in den lokalen Gruppen und zwischen den Gruppen, Technik etc., vgl. O'Dowd und Ritter 2006: 7), dient dabei keineswegs der Entmutigung aller engagierten Lehrenden: Es den Autoren vielmehr darum, durch das Aufzeigen der Fallgruben die Lehrenden zu sensibilisieren und dadurch mögliche Abstürze zu vermeiden oder zumindest abzufedern (vgl. O'Dowd und Ritter 2006: 17).

Foren

Erstaunlich wenig Forschung gibt es im Bereich DaF/DaZ bisher zum spezifischen Einsatz von asynchronen Diskussionsforen im Fremdsprachenunterricht, obwohl auch dieses Werkzeug schon lange existiert, fester Bestandteil jeder Lernplattform ist und seinen Platz im computergestützten Fremdsprachenunterricht gefunden hat – sei es zur Fortführung von im Präsenzunterricht begonnenen Diskussionen, sei es für reine Online-Meinungsaustausche etc. Forschungsergebnisse aus Nachbardisziplinen weisen u. a. auf die Bedeutung der Betreuung durch Lehrende hin; so kann z. B. deren inhaltlich strukturierende Moderierung von Foren helfen, die Kohärenzbildung und mentale Vernetzung bei den Lernenden zu unterstützen (vgl. u. a. Berkemeyer 2008).

Chat, Video- und Audiokonferenzen, 3-D-Welten

Auch schon seit längerer Zeit wird in der Fremdsprachendidaktik über den Einsatz synchroner Werkzeuge wie Chats (vgl. den Überblick bei Rösler 2004: 58–65) diskutiert. Bei den Chats hat sich vor allem ein adaptierter Gebrauch bewährt: Anders als authentische Chats im WWW, die natürlich von Lernenden für die Kontaktaufnahme mit Zielsprachensprechern und zur Förderung ihrer Sprachkompetenzen genutzt werden können, bieten sogenannte didaktische Chats eine Schutzzone: Lernende bleiben hier unter sich, häufig unter der Betreuung eines Tutors, der bei Bedarf moderierend oder, je nach Kontext, auch stärker steuernd eingreift bzw. lenkt und/oder Fragen der Lernenden beantwortet (vgl. zur Rolle der Tutoren im Chat Platten 2003); die Kommunikation ist langsamer als in authentischen Chats, und es wird auch seltener in parallel ablaufenden und/oder sich überkreuzenden Kommunikationssträngen kommuniziert; außerdem wird häufiger (auch orthografisch) korrektes Schreiben angestrebt etc. (vgl. u. a. Steinig et al. 1998 oder Engler 2003). Die Fachliteratur diskutiert im Zusammenhang mit dem Werkzeug Chat und der Frage, ob Lernende beim Chatten eher in ihren mündlichen oder ihren schriftlichen Kompetenzen gefördert werden, vor allem den Aspekt der konzeptionellen Mündlichkeit von Chatkommunikation (vgl. den Überblick bei Rösler 2004: 59–61). Eine tatsächliche Förderung der mündlichen Kompetenzen kann mit dem Einsatz von Werkzeugen des Instant Messaging mit Video- oder Sprachmessaging (wie z. B. Skype) erfolgen. Diese werden vermehrt in elektronischen Tandems eingesetzt, die früher nur über E-Mail oder das Telefon erfolgten, oder auch in Austauschprojekten, die den mündlichen Austausch für schnellere und unkompliziertere Aushandlungsprozesse nutzen. Schließlich gibt es die Möglichkeit, Video- und Audiokonferenzen für das Sprachenlernen einzusetzen. Den Videokonferenzen wird dabei zwar durchaus ein hohes Potential zugesprochen (vgl. u. a. Schlickau 2000), sie werden aber wegen der aufwendigeren technischen Voraussetzungen bisher für größere Gruppen eher selten realisiert. Einfacher und technisch relativ unkompliziert sind Konferenzen mit einer geringen Anzahl von Teilnehmern, bei denen die Videoübertragung über eine einfache Webcam erfolgt oder die als reine Audiokonferenzen durchgeführt werden: Die Lernenden benötigen nur ein Headset mit Mikrofon und Kopfhörer, eine Webcam und einen Zugang zum Internet. Bei einem kommerziellen Anbieter kann man dann stundenweise einen virtuellen Lehrraum mieten (für bis zu drei Personen sogar kostenfrei), der den Vorteil hat, dass Lernende und Lehrende (oder auch nur Lernende untereinander) miteinander reden, sich dabei sehen und gleichzeitig gemeinsam auf Dokumente zugreifen sowie diese bearbeiten können (*application sharing*).

Schon seit Jahren träumen einige Fremdsprachendidaktiker vom quasi-authentischen Sprachenlernen in 3-D-Welten (wie z. B. *Second Life*), also von der „komplett fremdgesteuerten, vom individuellen Lernenden subjektiv als komplett selbstgesteuerte wahrgenommene Lernwelt“ (Rösler 2004: 22) – ein Wunsch, der bisher noch immer nicht Realität geworden ist. Versuche gibt es inzwischen, 3-D-Welten wie *Second Life* für die Durchführung von Sprachunterricht zu nutzen (vgl. u. a. <http://www.goethe.de/frm/sec/deindex.htm>).

Wikis, Blogs und Podcasts

Neuere asynchrone Social Software-Werkzeuge wie Wikis, Weblogs (bzw. Blogs) und Podcasts gewinnen an Bedeutung. Sie sind leicht und (in bestimmten Versionen) kostenlos zu erhalten, einfach zu bedienen und damit (zumindest technisch gesehen) relativ

problemlos zum DaF-/Daz-Lernen einsetzbar. Wikis gehören zu den kooperativen Editoren, also zu den Textverarbeitungsprogrammen, mit denen online asynchron (wie bei Wikis) oder fast synchron (wie z. B. bei *Google Text und Tabellen*) Texte erstellt werden können. Blogs sind regelmäßig aktualisierte Webseiten, auf denen die Einträge in umgekehrter chronologischer Reihenfolge erscheinen. Viele Blogger kategorisieren ihre Einträge, sodass Nutzende die Möglichkeit haben, in dem bei jedem Blog vorhandenen Archiv Einträge sowohl nach ihrem zeitlichen Erscheinen als auch nach den zugeordneten Kategorien zu suchen. Podcasts sind zumeist privat produzierte Beiträge in Audio- (Audiocast) oder Videoform (Videocast), häufig auch mit Transkripten. Podcasts können auf einem Computer oder mit einem mobilen Abspielgerät synchronisiert und dann zeitversetzt sowie mehrmalig angehört bzw. angesehen werden. Wie viele Social Software-Anwendungen verfügen auch die meisten Blogs und Podcasts über die Möglichkeit, sie zu abonnieren, d. h. neue Einträge können über sogenannte Really Simple Syndication-Feeds in standardisiertem Format automatisch bezogen werden – entweder mit speziellem Programm (RSS-Reader oder Feed-Aggregatoren) oder aber mit in Browsern eingebauten Funktionen. Darüber hinaus gibt es meist die Möglichkeit, über eine Kommentarfunktion z. B. mit den Verfassern des Blogs oder den Produzenten der Podcasts in Kontakt zu treten.

Kooperative Editoren eignen sich zur Unterstützung kooperativen Schreibens oder kooperativer Prozesse – z. B. können Lernende kooperative Editoren einsetzen, um gemeinsam Texte zu verfassen und eventuell zu veröffentlichen (zu den Vor- und Nachteilen des Einsatzes kooperativer Editoren zur Unterstützung des kooperativen Schreibens siehe ausführlich Würffel 2008) oder auch zur internen Organisation ihrer kooperativen Arbeit. Blogs können ebenfalls kooperativ produziert werden (z. B. Führen eines Gruppen-Austauschtagebuchs in Form eines Blogs; vgl. zur Unterstützung des kooperativen Lernens durch Social Software Würffel 2007: 26–27). Meist steht bei Blogs aber eher ein individueller Gebrauch im Vordergrund, der häufig einen Schwerpunkt in der Förderung metakognitiver Strategien hat (z. B. Führen eines Lesetagebuches, vgl. Raith 2008). Gerade für einen solchen Gebrauch bietet sich die Nutzung eines geschützten Blogs an und nicht die eines tatsächlich für alle zugänglichen (vgl. zur Frage, ob und wann man Social Software-Anwendungen in offener oder in geschützter Form anwenden sollte, Würffel 2008: 17–18). Anders als bei kooperativen Editoren und Blogs, in denen es um das Schreiben geht, bieten Podcasts die Möglichkeit, Sprechen (wobei es sich häufig um geskriptete und damit auch nicht um originär mündliche Texte handelt) und Hören zu trainieren (vgl. Schmidt 2009). Um eine Nachhaltigkeit bei der Herstellung und Veröffentlichung von mit internetgestützten Werkzeugen erzeugten Lernerprodukten zu erreichen, erfolgt die Produktion und Präsentation im besten Fall im Rahmen eines Austauschprojektes mit Lernenden im In- oder Ausland. Eine andere Möglichkeit kann in institutionellen Kontexten darin bestehen, die erstellten Produkte einer Lernergeneration mit einer späteren weiter zu bearbeiten (z. B. in Form eines landeskundlichen Wikis, das im Laufe der Zeit von mehreren Lernergenerationen immer weiter ausgebaut, spezifiziert und/oder aktualisiert wird).

4.2.2. Adaptierte Online-Werkzeuge

Lernplattformen

Bei Lernplattformen handelt es sich um auf einem Server installierte Software, die sowohl Zugriff auf unterschiedliche Formen von Daten ermöglicht als auch Organisati-

ons-, Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten zur Verfügung stellt, um auf diese Weise ein Lernen zu ermöglichen. Lernplattformen bieten also zum einen eine Datenbank, in der die Informationen eingestellt und von der sie abgerufen werden können, außerdem eine Reihe der oben beschriebenen Social Software-Werkzeuge und häufig Autorenprogramme (vgl. 3.2.2.). Charakteristisch für Lernplattformen ist außerdem, dass sie über Funktionen wie Benutzer- und Kursverwaltung, Vergabe differenzierter Rechte für unterschiedliche Nutzende (Administratoren, Dozenten, Autoren etc.), Kalender, internes Nachrichtensystem, Abstimmungswerkzeuge, Literatur-, Link-, Lesezeichenverwaltung und ein *Awareness-Tool* (wer ist gerade online?) verfügen. Lernplattformen gibt es als kostenlose Open-Source-Produkte, die die nutzende Institution selbst hosten, betreuen und weiterentwickeln muss, oder als kostenpflichtige Mietlösungen, bei denen solche Dienste mit angeboten werden (vgl. Ulrich 2005). Bekannte Open Source-Lernplattformensysteme sind *Moodle*, *ILIAS*, *StudIP*, ein bekanntes lizenziertes System ist z. B. *Blackboard*.

4.2.3. Methodisierte Online-Werkzeuge

E-Portfolios

Ein Beispiel für methodisierte Werkzeuge sind die *E-Portfolios*, die die Vorteile digitaler Medien mit denen der Papierportfolio-Idee verbinden. E-Portfolio-Software wird ähnlich wie eine Lernplattform von einer Institution auf einem eigenen Server installiert und kann von den Lernenden per Browser erreicht werden; E-Portfolios bieten sowohl die Möglichkeit zur Sammlung und Darstellung eigener Produkte als auch die der Selbsteinschätzung (vgl. zum allgemeinen Einsatz von E-Portfolios und speziell zum Europäischen Sprachenportfolio die Beiträge in Hornung-Prähauser et al. 2008).

5. Fazit

DaF-/DaZ-Lernen kann durch einen didaktisch sinnvollen Einsatz elektronischer Umgebungen bereichert, erleichtert, verändert werden. Eine der wichtigsten Funktionen besteht darin, durch die Integration des Internets die Künstlichkeit des Fremdsprachenunterrichts (zumindest in Teilen) hintergebar zu machen (vgl. Rösler 2008: 374). Die letzten Jahre des vermehrten Internetgebrauchs haben aber auch gezeigt, dass es für einen gelingenden Einsatz des Engagements, des Mutes und der Kompetenz der Lehrenden bedarf. Diese brauchen dafür vor allem eine angemessene mediendidaktische Aus- und Fortbildung; über deren sinnvolle Konzeptionierung muss intensiver nachgedacht werden.

6. Literatur in Auswahl

Ballweg, Sandra

2008 Wann ist die nächste Sprechstunde? Betreuung und Beratung im Online Writing Lab. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13(1), 18. S. (Online).

- Berkemeyer, Anne
 2008 Interaktives Problemlösen in Online-Foren: Funktionen von Moderationstätigkeiten. In: Susanne Niemeier und Hajo Diekmannshenke (Hg.), *Profession & Kommunikation*, 215–227. Frankfurt a. M.: Lang.
- Biechele, Markus, Dietmar Rösler, Stefan Ulrich und Nicola Würffel
 2003 *Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Brammerts, Helmut und Karin Kleppin (Hg.)
 2001 *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg.
- Büffel, Steffen, Thomas Pleil und Jan Sebastian Schmalz
 2007 Net-Wiki, PR-Wiki, KOWiki – Erfahrungen mit kollaborativer Wissensproduktion in Forschung und Lehre. Frankfurt. In: *kommunikation@gesellschaft* 8, Praxisbericht 2, 23 S. [Online: http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/F2_2007_Bueffel_Pleil_Schmalz.pdf. 15. 12. 2008].
- Donath, Reinhard (Hg.)
 1998 *Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet*. Stuttgart: Klett.
- Eibl, Thomas
 2004 *Hypertext. Geschichte und Formen sowie Einsatz als Lern- und Lehrmedium; Darstellung und Diskussion aus medienpädagogischer Sicht*. München: kopaed.
- Engler, Lela-Rose
 2003 Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachenunterricht. *Linguistik online* 15(3) [Online: http://www.linguistik-online.de/15_03/engler.html. 15. 12. 2008].
- Fandrych, Christian und Erwin Tschirner
 2007 Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache* 44(4): 195–204.
- Gölitzer, Susanne
 2003 Wie kann man Hyperfiction lesen? In: Susanne Gölitzer (Hg.), *Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsproblem in Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde*, 103–139. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heift, Trude und Mathias Schulze
 2007 *Errors and Intelligence in Computer-Assisted Language Learning. Parsers and Pedagogues*. New York: Routledge.
- Hornung-Prähauser, Veronika, Michaela Luckmann und Marco Kalz (Hg.)
 2008 *Selbstorganisiertes Lernen im Internet. Einblick in die Landschaft der webbasierten Bildungsinnovationen; Sammlung von ausgewählten Fach- und Praxisbeiträgen zu interaktiven Lehr- und Lernszenarien aus den EduMedia-Konferenzen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Mitschian, Haymo
 2004 *Lernsoftware: Bewertung in Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Nandorff, Katja
 2004 *Selbstlernen mit Sprachlernsoftware: Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung*. Tübingen: Narr.
- O’Dowd, Robert und Markus Ritter
 2006 Understanding and working with ‘failed communication’ in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal* 23(3): 1–20.
- Platten, Eva
 2003 Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum: Sprachliche Hilfen und Moderation. In: Michael K. Legutke und Dietmar Rösler (Hg.), *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Gießener Forschungskolloquiums*, 145–177. Tübingen: Narr.
- Plieger, Petra
 2007 Semantische Netze als Wortschatzressourcen für Sprachlernprogramme. In: Jörg Roche (Hg.), *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*, 184–198. Berlin: Lit.

- Puskás, Csilla
 2008 „Einige Antworten sind nicht richtig!“ Programmieretes Feedback in Onlineübungen. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-von Ditfurth (Hg.), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*, 269–280. Frankfurt a. M.: Lang.
- Raith, Thomas
 2008 Weblogs als Lesetagebücher im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht – Ergebnisse einer Vergleichsstudie. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-von Ditfurth (Hg.), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*, 297–310. Frankfurt a. M.: Lang.
- Ritter, Markus
 1995 *Computer und handlungsorientierter Unterricht*. Donauwörth: Auer.
- Roche, Jörg
 2008a *Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber.
- Roche, Jörg
 2008b Lernmedien. In: Winfried Ulrich (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 357–369. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösler, Dietmar
 2004 *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, Dietmar
 2008 Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien. Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. *Info DaF* 35(4): 373–389.
- Rösler, Dietmar und Nicola Würffel
 2010 *Online-Tutor. Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr.
- Rüschhoff, Bernd und Dieter Wolff
 1999 *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Saunders, Constanze
 2008 Der Einsatz elektronischer Medien in der Distanzlernberatung. Eine explorative Pilotstudie. In: Reiner Arntz und Bärbel Kühn (Hg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*, 131–142. Bochum: AKS.
- Scheller, Julia
 2009 *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Tübingen: Narr.
- Schlickau, Stephan
 2000 Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5(2): 10 S. (Online).
- Schmidt, Torben
 2007 *Gemeinsames Lernen mit Selbstlernsoftware im Englischunterricht. Eine empirische Analyse lernprogrammgestützter Partnerarbeitsphasen*. Tübingen: Narr.
- Schmidt, Torben
 2009 Mündliche Lernertexte auf der Zweinull-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. *Forum Sprache* 1: 24–43.
- Steinig, Wolfgang, Volker Frederking, Matthias Berghoff und Werner Jünger
 1998 Fremde im Zug – Fremde im Netz: Ein interkulturelles Schreibprojekt. *Zielsprache Deutsch* 29(1): 13–24.
- Ulrich, Stefan
 2005 Mediendidaktische Aspekte virtueller Lernumgebungen. In: Thomas Möbius und Stefan Ulrich (Hg.), *Virtuelle Lernumgebungen im Deutschunterricht. Grundlagen, Didaktische Konzepte, Lehreinsatz*, 7–20. Baltmannsweiler: Schneider.

- Würffel, Nicola
2006 *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.
- Würffel, Nicola
2007 Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Susanne Schneider und Nicola Würffel (Hg.), *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*, 1–32. Tübingen: Narr.
- Würffel, Nicola
2008 Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13(1), 26 S. (Online).

Nicola Würffel, Heidelberg (Deutschland)

139. Audiovisuelle Medien

1. Einleitung
2. Perspektivenwechsel in Audiovisualität und Audiolingualität
3. Kognitive Aspekte der Visualisierung
4. Audiovisualität in Landeskunde, Ästhetik und Transkulturalität
5. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Sagt ein Bild wirklich mehr als 1.000 Worte? Oder kann etwa ein Laut mehr als 1.000 Bilder zeigen? Über die Rolle audiovisueller Medien im Fremdsprachenunterricht ist jedenfalls viel spekuliert worden. Viele Lehrwerke orientieren sich an der Annahme, dass Bilder per se eine universelle Sprache darstellen, die lautliche und graphemische Systeme ersetzen kann, und ein paar alternative Methoden basieren umgekehrt auf der Annahme, mit lautmalerischen Verfahren ließen sich semantische und funktionale Eigenschaften von Sprachen vermitteln (direkte Methode, *total physical response*, vgl. Lado 1977). Empirische Untersuchungen gibt es jedoch nur zu einzelnen Aspekten der Medialität, meistens zur Ausspracheschulung (vgl. Richter 2002; Lewalter 1997) und erst seit relativ kurzer Zeit zum Einsatz von Computeranimationen im Spracherwerb (Scheller 2009, kritisch zum Einsatz auditiver Verfahren in suggestiven Methoden Baur 1996). Während die bisherige Beschäftigung mit Medien im Spracherwerb verbreitet behavioristische, motivationale oder missionarische Züge trug, geht es in diesem Beitrag um die Darstellung von Prinzipien, Potenzialen und Problemen des Einsatzes von Medien unter dem Aspekt der Mehrwerterzielung. Hieraus lassen sich in der Folge Verfahren für Unterricht und Erwerb ableiten.

2. Perspektivenwechsel in Audiovisualität und Audiolingualität

Der Begriff audiovisuell (AV) ist im Umfeld des Sprachenlernens mit einer Methode bekannt geworden, die im lerntheoretischen Rahmen des Behaviorismus in den 1940–50er Jahren entwickelt wurde. Primär sollen mit den AV-Verfahren rezeptive Fertigkeiten vermittelt werden. Produktive Fertigkeiten ergeben sich in der Regel aus der Imitation auditiver und visueller Stimuli. Spracherwerb wird in diesen Verfahren vor allem als Aufgabe der Automatisierung behandelt. Demnach geht es bei den AV-Methoden vorwiegend um das Automatisieren von kürzeren oder längeren Formeln (*patterns*) und Versatzstücken (*chunks*). Auch in neuen Lehrverfahren, Lehrmaterialien und digitalen Lernprogrammen finden sich gehäuft AV-Komponenten und behavioristische Verfahren, allerdings in unsystematischer und meist unreflektierter Form (Roche 2008b). Unter audiovisuellen Medien dürfte man streng genommen nur die Medien versammeln, die sowohl Ton als auch Bild transportieren, also Fernsehen, CD ROMs, DVDs, VideoDiscs und ähnliches. Dabei wird oft übersehen, dass das wichtigste Lern- und Lehrmedium, nämlich Lehrerinnen und Lehrer, auch in der voraudiovisuellen Epoche durchaus audiovisuelle Eigenschaften besaß und das auch heute noch hat. Die Kombination verschiedener Medien, die Anfang und Mitte des letzten Jahrhunderts noch als Novum erschien, ist mittlerweile weitestgehend zum Standard geworden (vgl. den Modalitätsbegriff bei Sauer 2004 und s. Scheller 2009). Daher ist der ehemals innovative, auf die Funktion der Medien abhebende Begriff in seiner unterrichtsspezifischen Verwendung nur noch dort angemessen, wo die örtlichen Gegebenheiten oder begründete didaktische Zielsetzungen wie die (re-)konstruktive Arbeit mit Bildern die Einschränkungen erfordern. In der Kommunikationswissenschaft bezeichnet AV-Kommunikation eine theoretisch begründete, wenn auch in der Reichweite nicht immer klar umrissene Bedeutung im Sinne kommunikativen Alltagshandelns mit medial vermittelten Angeboten der Massenkommunikation (Paus-Hasebrink et al. 2006).

Mit dem Perspektivenwechsel von den funktionalen zu den technischen Standards hat sich inzwischen der Begriff digitale Medien durchgesetzt. Entscheidend bei den Medien wäre aber die stärkere Betonung der Lerner- statt der Technikperspektive. In einem handlungsorientierten Unterricht, wie ihn die moderne Sprachdidaktik begründet, geht es darum, mit Sprache authentische kommunikative Ziele zu erreichen. Gerade jüngere Generationen von Lernenden bedienen sich in diesem auf kommunikative Ziele ausgerichteten Kontext ganz pragmatisch verschiedener elektronischer Medien. Die von Softwareentwicklern und Didaktikern oft überbewertete technologische Neuigkeits- und Unterhaltungsperspektive von Medien verdeckt dagegen meist didaktische Rückständigkeit und bewirkt nur kurzlebige Effekte. Sie kann schnell zu einer aktionistischen Beschäftigungstherapie führen, die in Langeweile mündet und zu Ablenkung führt. Die Ausstattung von Klassenzimmern mit elektronischen Medien bringt insofern nur bedingt Erfolge, wenn damit sinnvolle, d. h. authentische Kommunikations- und Lernaufgaben verbunden werden können. Was liegt daher näher, als Sprache und Kultur in der Vielfalt ihrer natürlich vorkommenden Medien zu vermitteln? Wenn man diese authentisch-didaktische Ausgangsbasis akzeptiert, dann stellen sich die Fragen zu den AV-Medien ganz anders, als sie verbreitet in Literatur und Lehrerausbildung gestellt werden. Es geht also nur in besonderen Fällen um die Fragen, wie und wann man einen Overheadprojektor oder ein handfestes oder virtuelles Aufnahmegerät einsetzen kann. Dafür gibt es mehr oder weniger lesbare Bedienungsanleitungen vom Hersteller. Es geht um die Bestimmung

des Mehrwertes verschiedener auditiver und visueller Medien im Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht, und dafür sind zwei Funktionen relevant: die des authentischen Kommunikationsmittels und die der Lernhilfe (zur Messbarkeit des Mehrwertes elektronischer Medien mittels Rasterverfahren vgl. Roche 2008b; Bauer 2007 und Hampel 2007 zur Architektur neuester e-Plattformen).

2.1. Medien als authentisches Kommunikationsmittel

Wenn es – wovon heute alle Welt ausgeht – Ziel des Unterrichts ist, kommunikative Kompetenzen für Alltag und Beruf zu vermitteln, dann kann dies nur unter Berücksichtigung authentischer Rede- und Schreibanlässe, Situationen, Kontexte und Kommunikationsziele geschehen. Da die verschiedenen Medien in der Kommunikation in Alltag und Beruf pragmatisch verwendet werden und dabei unterschiedliche Gattungen hervorbringen (in direkter monologischer oder dialogischer Kommunikation, in elektronischer Kommunikation über Telefon, Chat, E-Mail, Foren, Blogs, Wikis, Video-Konferenzen etc.), lassen sich diese Medien ganz natürlich auch im Unterricht verwenden. Nur die technische Ausstattung muss dafür vorhanden sein, entweder vorinstalliert oder – zunehmend – von den Lernenden mitgebracht. Entscheidend für den Medieneinsatz sind die angestrebten Kompetenzen, die Interessen der Lernenden und die Themen. Besonders eignen sich die elektronischen Medien als Arbeitswerkzeuge, wie sie in elektronischen Textverarbeitungsprogrammen, Ressourcen (Wörterbüchern, Thesauri, Rechtschreibprüfungen etc.), Fahrplänen, Fragebögen, Design- und Konstruktionsprogrammen, Bestellformularen, Auskunftsprogrammen (z. B. Wetterberichten) und interaktiven Spielprogrammen und vielem mehr zur Verfügung stehen. Diese Nutzungsmöglichkeiten sind unter anderem im aufgabenbasierten und fallbasierten Lernen, in der Szenariendidaktik, der interkulturellen Sprachdidaktik und dem konstruktionistischen Lernen bereits angelegt (vgl. Roche 2008a; Fischer et al. 2007; Hölscher, Piepho und Roche 2006; Piepho 2003; Hölscher 2005, 2004, 2003; Fischhaber 2002; Beers 2001; Mayer et al. 1999; Issing 1997; Goldman-Seagall 1998; Papert 1980). Auch die Nutzung der Medien selbst und die kulturspezifischen Differenzierungen der Textgattungen können dabei zu einem Thema der Beschäftigung in der Fremdsprache werden. Ansonsten bedarf es eigentlich keines gesonderten Aufwandes.

2.2. Auditive und visuelle Medien als Lernwerkzeug

Zur Erzielung von Lerneffekten werden auditive und visuelle Medien bisher vorwiegend in illustrativen, unterhaltenden und automatisierenden Funktionen eingesetzt. Mit Hilfe von Bildern können beispielsweise außersprachliche Referenzen zu Gegenständen, Ereignissen und Abläufen hergestellt werden. Das schließt so unterschiedliche Dinge wie die Illustration von semantischen Merkmalen, landeskundlichen Gegebenheiten und Orten der Lautproduktion mit ein. Diese Darstellungen können schließlich im Sinne behavioristischer Lernverfahren als Referenz (Stimuli) für die Sprachproduktion dienen. In welchem Medium die visuelle Information dargeboten wird, ist dabei meist zweitrangig. Das Verfahren bleibt das gleiche. Inwieweit diese Verfahren aber tatsächliche Lerneffekte erzielen, ist weitestgehend unbekannt. Zwischen didaktischer Intention und Lerneffekt

klafft meist eine große Lücke (vgl. den folgenden Abschnitt). Neuere Trainingsprogramme für die Aussprache etwa stellen nicht nur den Ort der Lautproduktion im Mund-Rachenraum dar, sondern vergleichen darüber hinaus die Lautproduktion des Lerners mit der eines Mustersprechers und visualisieren die Abweichungen und Übereinstimmungen mittels oszillographischer Aufzeichnungen. Diese sollen dem Lerner zur Fehleranalyse und -korrektur dienen. Auch wenn diesen Darstellungen ein heuristischer Wert nicht abgesprochen werden kann, so muss doch auf zwei gewichtige Beschränkungen hingewiesen werden: Erstens lässt sich das Lautsignal mit der heute verfügbaren Technologie nicht so akkurat analysieren, wie es die Trainingsprogramme suggerieren (Harrington 2009 i.V.). Die Folge: Die Analyse ist oft ungenau. Zweitens ist es auch versierten Sprechern kaum möglich, die visuelle Darstellung steuernd auf die lautliche Produktion zu übertragen. Die Lautproduktion ist höchst automatisiert und entzieht sich weitestgehend der bewussten Kontrolle. Die Folge: Korrekturversuche basieren auf dem Zufallsprinzip. Zur systematischen Schulung der Aussprache sind auditive Trainingsverfahren am ehesten geeignet, wenn Ort und Zeit des Trainings sinnvoll in eine Handlungskette integriert und die Trainingsgegenstände semantisiert sind, das Training also Bedeutung hat und nicht als mechanische Drillübung verstanden wird (z. B. bei den Bedeutungsunterschieden des Pluralmorphems *ü* oder *ä*). Das schließt nicht aus, dass es in einem solchen Handlungsumfeld auch kurze, fokussierte Auszeiten für grammatische und phonetische Übungen geben kann. Aber auch hier ist eine Anbindung und Rückkoppelung an die Bedeutung und den pragmatischen Kontext angeraten (vgl. hierzu etwa die lautliche Darstellung/Visualisierung verschiedener Telefonzeichen in deutschen Telefonbüchern oder die Möglichkeiten theatralischer, comichafter und literarischer Lautmalereien und Texte in Konkreter Poesie).

3. Kognitive Aspekte der Visualisierung

Nach der kognitiven Theorie multimedialen Lernens (*cognitive theory of multimedia learning*, vgl. Mayer 2005; Mayer und Sims 1994) und der dualen Kodierungstheorie (*dual coding theory*, vgl. Paivio 1986; Sadoski und Paivio 2004) erfolgt die Verarbeitung (laut-)sprachlicher und bildlicher Information in zwei unterschiedlichen Subsystemen des semantischen Gedächtnisses. Bei der gleichzeitigen Verarbeitung von sprachlichem und visuellem Material entstehen zwei unterschiedliche mentale Repräsentationen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt wieder zusammengeführt werden müssen. Da die Genese der Schrift meist auf bildlichen Darstellungen fußt, kann davon ausgegangen werden, dass graphemische und bildliche Repräsentationen gleichermaßen über visuelle Prozesse verarbeitet werden. Die gleichzeitige Verarbeitung von laut-sprachlicher und bildlicher Information ist demnach mit erhöhtem Aufwand verbunden, beim Lernen mit multimedialen Materialien aber auch effizienter als die nachgeordnete Kombination gelesener Wörter und Bilder. Je länger die Information getrennt verarbeitet und gespeichert werden muss, desto größer ist die Inanspruchnahme der limitierten kognitiven Ressourcen. Engelkamp und Rummer (1999) und Engelkamp und Zimmer (2006) gehen daher davon aus, dass die Koordination der separaten Verarbeitung ein kontinuierlicher Prozess ist, der bei der Rezeption und Produktion von Äußerungen früh beginnt. Um Effekte der Überbelastung zu vermeiden (die *cognitive load theory*, vgl. Sweller 2005) muss also eine

zeitlich und semantisch gut abgestimmte Koordination der Verarbeitungsprozesse und ggf. eine Einteilung in kleinere Aufgaben erfolgen (Kontiguitätseffekt, vgl. Seel 2000). Eine verfrühte oder verspätete Illustration landeskundlicher Information, z. B. durch Abbildungen, die am Anfang und Ende eines Lehrbuches oder Kapitels oder durch Filmausschnitte ohne Bezug zur Lektion präsentiert werden, kann daher den beabsichtigten positiven Effekt verfehlen. Nur wenn sprachliche und visuelle Information in eine gemeinsame Repräsentation integriert werden können, kann sinnstiftendes und nachhaltiges Lernen stattfinden (*generative learning principle*, vgl. Mayer 2005; Schnotz 2005).

Die spärlichen Wirkungsstudien im Bereich des Sprachenlernens zeigen, dass sich Entwickler von Sprachlernprogrammen bisher kaum mit der Thematik befasst haben (vgl. den Forschungsüberblick in Rösler 2004 und die Beiträge in Roche 2007). Eine rühmliche Ausnahme sind die eingehenden Untersuchungen von Scheller 2009 zur Wirkung von Grammatikanimationen, die auf der Basis eines konzeptuellen Modells von Grammatik (vgl. Langacker 1999) entwickelt und nach den Parametern der Theorien des multimedialen Lernens gestaltet wurden. Hieraus lassen sich didaktische und pädagogische Kriterien für den gezielten Einsatz von Animationen ableiten (Roche und Scheller 2008, 2004; vgl. auch die Beiträge in der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2004): Animationen erlauben als zusätzliche Semantisierungshilfe Informationen zu veranschaulichen, die sonst nur mit größerem textlichen Aufwand geliefert werden könnten, zum Beispiel die Veranschaulichung syntaktischer und morphologischer Prinzipien. Die abgestimmte Kombination von bildlichen und sprachlichen Informationen führt darüber hinaus zu einer tieferen Verarbeitung und Herausbildung mehrerer Abrufwege (Ballstaedt 1997; Sutcliffe 1999). Die Visualisierung von Strukturen kann mit Hilfe von Animationen lernfreundlich und verständlich erfolgen: Die phasenweise Präsentation ist in vielen Fällen besser nachzuvollziehen als eine statische, weil die Lerner nicht die fertigen Äußerungen, sondern deren sukzessiven Aufbau vor sich sehen. Animationen können vor allem da eingesetzt werden, wo grammatische Umstrukturierungsprozesse (Bewegungen) verdeutlicht und dynamisch dargestellt werden können.

Auch bei der Aktivierung des mentalen Lexikons spielen lautliche, visuelle, graphemische und andere Faktoren eine Rolle. Hört ein Sprecher beispielsweise eine Silbe *au*, so werden alle Wörter mit diesem Anlaut aktiviert, also *Au, Auto, autonom, Aurora, Aurelia* und andere (vgl. das *Kohortenmodell*, Marslen-Wilson 1987; Aitchison 1997). Allerdings ist die Stärke der Aktivierung je nach Kontext unterschiedlich. Das heißt, dass semantische und pragmatische Aspekte bei der Auswahl der aktivierten Lemmata und Lexeme eine wesentliche Rolle spielen. Zentrale semantische Elemente (Knoten) werden dabei stark aktiviert, entferntere werden mitaktiviert oder ko-aktiviert, aber durch den Kontext gefiltert. Diese Vernetzungsprozesse erklärt das *activation spreading model* (Dell und O'Seaghdha 1992; Roelofs 1992). Dabei spielen passende visuelle Elemente offenbar eine wichtige Rolle, denn visuelle Information bewirkt bei der Aktivierung und Selektion ähnliche Effekte wie sprachlicher Kontext. In kontrastiven Studien konnte zudem gezeigt werden, dass selbst bei der Aktivierung von abstrakten Begriffen semantische Konkretisierungen durch Metaphorisierungen eine große Rolle spielen (Roche und Roussy-Parent 2006). Diese Verbildlichungsprozesse bei Abstrakta lassen sich in verschiedenen Sprachen gleichermaßen beobachten, sind aber kulturspezifisch jeweils anders ausgeprägt. Kulturspezifische Metaphorisierungsprozesse sind daher für die Vermittlung von abstraktem Wortschatz ein geeignetes Mittel und können durch visuelles Material unterstützt werden.

4. Audiovisualität in Landeskunde, Ästhetik und Transkulturalität

Beim Einsatz in der Landeskundevermittlung spielen visuelle und auditive Medien oft eine vorwiegend illustrierende und folkloristische Rolle, die auch aus plurizentrischen Motiven begründet wird (vgl. die DACHL-Initiative www.dachl.net). Lerntheoretisch ist dieser Einsatz weniger begründet. Hieraus entsteht jedoch oft ein Widerspruch zur Effizienz des Unterrichts, da die Materialien meist bereits wichtige Grundlagenkenntnisse zum Verstehen voraussetzen, die den Lernern aber erst mit dem Material vermittelt werden sollen.

So wie sich die Bildhaftigkeit für die Vermittlung von Sprache als Vorteil erweisen kann, so kann sie auch zu einem Hindernis in der Kommunikation werden. Zum einen verfestigen sich Bilder in der Entwicklung einer Sprache in gewissem Maße, zum anderen korrespondieren kulturspezifische Wahrnehmungsmuster verschiedener Kulturen nur teilweise und unterliegen selbstverständlich der Variation. Mit dem Medium der visuellen Übertragung zu Illustrationszwecken verbinden sich in der interkulturellen Kommunikation daher oft unrealistische Vorstellungen über die Kommunikationserleichterung. Andererseits werden die rezeptionsästhetischen Potenziale des Mediums zu wenig für didaktische Zwecke genutzt (vgl. die instruktiven und praxistauglichen Beiträge in Höscher und Hunfeld 2001 der LIFE-Reihe, die exemplarischen Problematisierungen in Behl-Thomsen, Lundquist-Mog und Mog 1993 sowie die Ausführungen zu interkulturellen Aspekten der medial gestützten Lehre in Roche und Macfadyen 2004). Die zunehmende Visualisierung der Kommunikation und die Synergiebildung von visuellen, graphemischen und lautlichen sprachlichen Zeichen bieten für den Unterricht eine Fülle von authentischen Kommunikations- und ästhetischen Gestaltungsmitteln, z. B. Graffiti, Schriftzüge, visuelle/konkrete Poesie oder Musik, Klangexperimente und Lautspielereien, Schriftfilme und Schriftanimationen in künstlerischen Filmen, Vor- und Abspannen, Werbespots und Musikvideos (Packard 2006, besonders Kap. 2.3 und Kap. 7).

Die Wahrnehmung von Bild und Ton variiert von Betrachter zu Betrachter und bildet kulturspezifische Gemeinsamkeiten aus. Als solche Konstrukte eröffnen sie ungeahnte Einblicke in die Denkweisen anderer Menschen und Kulturen, sind also ein ausgesprochen gut geeignetes Mittel, um sich Bilder von Kulturen zu machen. Die Aufgaben der Sprach- und Kulturvermittlung in Bezug auf die Nutzung semiotischer Verfahren werden durch die Medien nicht notwendigerweise vereinfacht. Vielmehr verlangt die Medialität verschiedener sprachlicher Systeme den Abschied von rudimentären kommunikativen, didaktischen und medialen Konzepten und eine Hinwendung zu wissenschaftlich fundierter Forschung sowie sorgsamer Planung, Koordination und didaktischer Kompetenz für die Lehrpraxis.

5. Literatur in Auswahl

Aitchison, Jean

1997 *Wörter im Kopf*. Tübingen: Niemeyer.

Ballstaedt, Steffen P.

1997 *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Bauer, Wolfgang
 2007 Zur Konzeption von Lernmanagementsystemen am Beispiel des basiX-Lernmanagementsystems – Interaktivität, Flexibilität, Kompatibilität und internationale Standards. In: Jörg Roche (Hg.), *Fremdsprachen lernen medial – Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*, 17–31. Berlin: Lit.
- Baur, Rupprecht S.
 1996 Die Suggestopädie. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 25: 106–137.
- Beers, Maggie
 2001 A media-based approach to developing ethnographic skills for second language teaching and learning. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6(2), 26 S.
- Behal-Thomsen, Heinke, Angelika Lundquist-Mog und Paul Mog
 1993 *Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin: Langenscheidt.
- Dell, Gary S. und Pdraig G. O’Seaghdha
 1992 Stages of lexical access in language production. *Cognition* 42: 287–314.
- Engelkamp, Johannes und Hubert D. Zimmer
 2006 *Lehrbuch der kognitiven Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Engelkamp, Johannes und Ralf Rummer
 1999 Die Architektur des mentalen Lexikons. In: Angela D. Frederici (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachrezeption C III, Sprache 2*, 155–193. Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, Frank, Ingo Kollar, Heinz Mandl und Jorge M. Haake (Hg.)
 2007 *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning*. New York: Springer-Kluwer.
- Fischhaber, Kathrin
 2002 Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7(1), 23 S.
- Goldman-Seagall, Ricki
 1998 *Points of Viewing Children’s Thinking: A Digital Ethnographer’s Journey*. Mahwah: Erlbaum.
- Haller, Johann
 2007 Elektronischer Tutor: Intelligente Werkzeuge für computerunterstütztes Fremdsprachenlernen. In: Jörg Roche (Hg.), *Fremdsprachenlernen medial – Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*, 72–88. Berlin: Lit.
- Hampel, Thorsten
 2007 Zukunft des E-Learning und der Wissensorganisation – Interoperabilität durch serviceorientierte Architekturen. In: Jörg Roche (Hg.), *Fremdsprachenlernen medial – Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*, 32–60. Berlin: Lit.
- Harrington, Johnathan
 2009 i. V. *The Phonetic Analysis of Speech Corpora*. Blackwell. Manuskript im Internet verfügbar: <http://www.phonetik.uni-muenchen.de/~jmh/research/pasc010808/pasc.htm>, 3. 9. 2008.
- Hölscher, Petra
 2005, 2004, 2003 *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Vorkurs; Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell – integrativ – interaktiv; Teil 3 Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 interkulturell – integrativ – interaktiv*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra, Hans E. Piepho und Jörg Roche
 2006 *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra und Hans Hunfeld
 2001 *LIFE – Bilder der Kulturen*. München: BMW Group.
- Issing, Ludwig
 1997 Instruktionsdesign für Multimedia. In: Ludwig J. Issing und Paul Klimsa (Hg.), *Information und Lernen mit Multimedia*, 151–178. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

- Lado, Robert
1977 *Moderner Sprachunterricht*. München: Hueber.
- Langacker, Ronald W.
1999 *Grammar and Conceptualization*. Berlin: de Gruyter.
- Lewalter, Doris
1997 *Lernen mit Bildern und Animationen. Studie zum Einfluß von Lernermerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen*. Münster: Waxmann.
- Marslen-Wilson, William D.
1987 Functional parallelism in spoken word-recognition. *Cognition* 25: 71–102.
- Mayer, Richard E. und Valerie K. Sims
1994 For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology* 86(3): 389–401.
- Mayer, Richard E., Roxana Moreno, Michelle Boire und Shannon Vagge
1999 Maximizing constructivist learning from multimedia communications by minimizing cognitive load. *Journal of Educational Psychology* 91(4): 638–643.
- Mayer, Richard E.
2005 Cognitive theory of multimedia learning. In: Richard E. Mayer (Hg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 31–48. New York: Cambridge University Press.
- Packard, Stephan
2006 *Anatomie des Comics. Psychosemiotische Medienanalyse*. Göttingen: Wallstein.
- Paivio, Allan
1986 *Mental Representations: A Dual-Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Papert, Seymour
1980 *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, Jens Woelke, Michelle Bichler und Alois Pluschkowitz
2006 *Einführung in die audiovisuelle Kommunikation*. München: Oldenburg.
- Piepho, Hans E.
2003 *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. ‚Szenarien‘ in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, Regina
2002 Konstruktivistische Lern- und Medien-Design-Theorie und ihre Umsetzung in multimedialen Sprachlernprogrammen. *Deutsch als Fremdsprache* 39(4): 201–207.
- Roche, Jörg und Leah Macfadyen (Hg.)
2004 *Communicating across Cultures in Cyberspace: A Bibliographical Review of Intercultural Communication Online*. Hamburg: Lit.
- Roche, Jörg und Julia Scheller
2008 Grammar animations and cognitive theory of multimedia learning. In: Beth Barber und Felicia Zhang (Hg.), *Handbook of Research on Computer Enhanced Language Acquisition and Learning*, 205–219. Hershey: IGI Global.
- Roche, Jörg und Julia Scheller
2004 Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb – Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdspracherwerbs. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(1), 15 S.
- Roche, Jörg und Mélody Roussy-Parent
2006 Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. *Fremdsprachen Lernen und Lehren* 35: 228–250.
- Roche, Jörg (Hg.)
2007 *Fremdsprachen lernen medial – Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Berlin: Lit.
- Roche, Jörg
2008a *Fremdspracherwerb und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB Basics.
- Roche, Jörg
2008b *Handbuch Mediendidaktik*. Ismaning: Hueber.

- Roelofs, Ardi
1992 A spreading-activation theory of lemma retrieval in speaking. *Cognition* 42: 107–142.
- Rösler, Dietmar
2004 *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Sadoski, Marc und Allan Paivio
2004 A dual coding theoretical model of reading. In: Robert B. Ruddell und Norman J. Unrau (Hg.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 1329–1362. Newark: International Reading Association.
- Sauer, Christoph
2004 Der Stoff, aus dem die Texte sind. Vorläufige Betrachtungen zu Erscheinung und Materie von Texten. In: Dirk Röller (Hg.), *Dinge – Zeichen – Gestalten. Tagungsdokumentation Internationale Semiotische Herbstakademie*, (CD-Rom-Publikation, online: <http://www.semiose.de/index.php?id=291,53>, Zugriff 04. 01. 10). Lüneburg: Jansen Verlag.
- Scheller, Julia
2009 *Animationen in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin: Lit.
- Schnotz, Wolfgang
2005 An integrated model of text and picture comprehension. In: Richard E. Mayer (Hg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 49–69. New York: Cambridge University Press.
- Seel, Norbert M.
2000 *Psychologie des Lernens*. München: Reinhardt.
- Sutcliffe, Alistair G.
1999 A design method for effective information delivery in multimedia presentations. *The New Review of Hypermedia and Multimedia* 5: 29–58.
- Sweller, John
2005 Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In: Richard E. Mayer (Hg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 19–30. New York: Cambridge University Press.
- Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*
2004 9(1).

Jörg Matthias Roche, München (Deutschland)

140. Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen

1. Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit
2. Rezeptive Wortschatzarbeit
3. Reflexive Wortschatzarbeit
4. Produktive Wortschatzarbeit
5. Lehrmaterialien und Lernerorientierung
6. Literatur in Auswahl

1. Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit

Die Wortschatzdidaktik und -methodik ist im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache revisionsbedürftig. Die meisten Arbeiten sind sprachstrukturell motiviert (vgl. z. B. Löschmann 1993), zudem ist es bislang nicht gelungen, die wenigen nützlichen Arbeiten (vgl. z. B. zur Kontextualisierung der Wortschatzarbeit Neuner 1990, zur Semantisierung Köster 1994 oder zur interkulturellen Semantik Müller[-Jacquier] 1994) zu einem konsensfähigen didaktischen Wortschatzkonzept zusammenzuführen. Auch im Bereich des muttersprachlichen Deutschunterrichts gibt es wenige konzeptionelle Anregungen, die Praxis der Wortschatzarbeit folgt den Vorgaben der traditionellen Lexikologie, wobei die Aufgaben und Übungen isoliert und kontextfrei präsentiert werden (vgl. z. B. Ulrich 2007). Neue konzeptionelle Anregungen kommen vor allem aus den Fremdsprachenphilologien und den kognitivistisch-konstruktivistisch orientierten Nachbardisziplinen (vgl. z. B. Rohrer 1985; Kielhöfer 1994; Börner und Vogel 1993, 1994; Quetz 1998). Zusammenfassend muss konstatiert werden: Es fehlt in den Bereichen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine kohärente, erwerbsorientierte und kompetenzbezogene wortschatzdidaktische Konzeption, die darauf abzielt, die Sprachhandlungskompetenzen der Schüler aufzubauen und zu fördern (vgl. die Vorschläge bei Kühn 2000 und Steinhoff 2009). Es ist daher auch nicht verwunderlich, wenn es an der methodischen Umsetzung mangelt und eine stärkere Wortschatzförderung angemahnt wird (vgl. Willenberg 2008).

Die bisherigen Ansätze zur Wortschatzdidaktik sind zu statisch: Wörter und Wortschatz sind weniger Besitz, sondern eher Werkzeuge zum Aufbau von Textverstehens- und Textproduktionskompetenzen. Aus diesem Grunde sollte man auch auf die Rede-weise vom (aktiven und passiven) Wortschatz(besitz) oder von Wortschatzkenntnissen verzichten; dies gilt auch für die Diskussion um den sogenannten Grundwortschatz, der unzutreffender Weise als lexikalisches Lernquantum aufgefasst wird (vgl. zur Kritik Kühns 2007a: 161–162). Solche Begriffe suggerieren eine nicht vorhandene Wortschatzautonomie und die Illusion, man könne den Wortschatz (aus)lernen. Der Wortschatz ist jedoch nicht lernbar – so lautet die provozierende und plausible These Hausmanns (1993: 479): „Die Sprache ist nur in den Texten Sprache. Der Rest ist Konstrukt. Der Sprachschatz ist also kein Wortschatz, sondern ein Formulierungsschatz.“ Dies bedeutet: Wortschatzarbeit darf somit nicht an isolierten Wörtern oder Sätzen erfolgen und rein sprachsystematisch angelegt sein, sondern an authentischen Texten. Die Wortschatzarbeit steht damit in enger Verbindung mit dem Lesen und Hören sowie dem Sprechen

und Schreiben von Texten und ist entweder auf das Lese- und Hörverstehen oder auf die Textproduktion bezogen. Es empfiehlt sich deshalb von rezeptiver und produktiver Wortschatzarbeit zu sprechen. Wortschatzarbeit muss beim Sprachgebrauch der Lernenden ansetzen und auf den Ausbau und eine Verbesserung ihrer schriftlichen und mündlichen Sprachhandlungskompetenz hin funktionalisiert sein. Eine kompetenzorientierte Wortschatzarbeit sollte also von Texten ausgehen und auch wieder zu Texten führen. Eine solche erwerbsbezogene, textfundierte und kompetenzorientierte Wortschatzdidaktik und -methodik lässt sich als Dreischritt modellieren (vgl. Kühn 2000b): Wörter semantisieren (rezeptive Wortschatzarbeit), vernetzen (reflexive Wortschatzarbeit) und gebrauchen (produktive Wortschatzarbeit).

2. Rezeptive Wortschatzarbeit

Die rezeptive Wortschatzarbeit bezieht sich auf das Verstehen und Erklären von Wörtern und Formulierungen aus Texten. Dabei lassen sich unterschiedliche Semantisierungsverfahren und -prozesse denken: Lehrergesteuerte Semantisierungstechniken wie z. B.

- (1) über lexikalische Mittel (Wortbildung, Wortfeldeinordnung (Nennung von Synonymen, Antonymen, Hyponymen), Vergleich mit Internationalismen oder Fremdwörtern, Übersetzungsäquivalente, lexikalische Paraphrase oder Definition, Kollokationsangaben),
- (2) über visuelle, auditive oder gestische Mittel (Anschauungsobjekt, Zeichnung, Bild, Foto, Video, Handlungen, Gestik, Mimik),
- (3) über die Situationsspezifika (Bezug auf Teilnehmer, ihr Vorwissen, Situationsbeschreibung, Bezug auf vorangegangenen Unterricht) oder
- (4) über Alltagserfahrungen (Final-, Kausal-, Temporalkonsequenz) (vgl. Müller[-Jacquier] 1994: 99–100).

Als besonders effektiv werden Semantisierungstechniken betrachtet, die die Lernenden in die Lage versetzen, selbständig unbekannte Wortbedeutungen aus Texten zu entschlüsseln:

- (1) Semantisierungsdiskurse zwischen Lehrendem und Lernenden, in denen die Lernenden aktiv ihre Semantisierungsbedürfnisse äußern und aus Mehrfacherklärungen die passende auswählen können (vgl. Köster 1994: 44–76).
- (2) In der Diskussion um die Semantisierungstechniken wird – besonders aus lernpsychologischer Perspektive – das eigenständige Inferieren und Rekonstruieren aus dem Kontext herausgestellt. Auf Grund der Textumgebung und des Sprachen- und Weltwissens besteht die Möglichkeit, das zu erschließende Wort semantisch genauer zu bestimmen. Nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang das im Fremdsprachenunterricht bekannte *incidental vocabulary learning*, bei dem über das Texte-Lesen neue Wörter semantisch erschlossen und gelernt werden.
- (3) Semantisierungstechniken müssen die Fähigkeit einschließen, kulturspezifische Bedeutungen zu entschlüsseln. Hier geht es insbesondere darum, am Beispiel sogenannter *Hotwords* (z. B. *Kopftuch*, *Gastarbeiter* oder *Heimat*) aber auch im Alltagswortschatz (z. B. *Brot* vs. *pain*) kulturspezifisch bedingte Bedeutungsunterschiede aufzudecken und zu thematisieren (vgl. Müller[-Jacquier] 1994; Luchtenberg 2000; Kühn 2006), um die Lernenden für interkulturelle Fragestellungen zu sensibilisieren; hierzu

ließen sich auch Wörterbücher heranziehen (vgl. Kühn 2002). Durch eine kultursensitive Semantisierung lassen sich kulturspezifische Erfahrungen, Alltagsgewohnheiten, Wertvorstellungen oder Stereotype der Wortverwendung thematisieren.

- (4) Wenn im Kontext von Semantisierungen das autonome Lernen im Vordergrund stehen soll, kommt der Benutzung von (Lerner-)Wörterbüchern eine herausragende Bedeutung zu. Die Wörterbuchbenutzungsforschung hat allerdings gezeigt, dass Lerner bei weitem nicht in der Lage sind, die Möglichkeiten, die (Lerner-)Wörterbücher bieten, auszunutzen. Dies kann einerseits an der mangelhaften Nachschlagefertigkeit liegen – insbesondere im Bereich Deutsch als Zweitsprache – oder andererseits durch die Konzeption der auf dem Markt befindlichen Wörterbücher verursacht sein: allgemeine einsprachige Wörterbücher des Deutschen sind für Semantisierungszwecke in der Regel ungeeignet, Lernerwörterbücher weisen ebenfalls noch viele Schwachstellen auf (z. B. komplizierte Wortdefinitionen, unverständliche Erklärungen, mangelhaftes Definitions vokabular, unbefriedigende Kultursensitivität).

3. Reflexive Wortschatzarbeit

Seit Beginn der 1980er Jahre hat die Wortschatzarbeit und -vermittlung eine neue theoretische Fundierung erfahren und eine neue Qualität gewonnen: Die Linguistisierung der Wortschatzdidaktik im Sinne einer systematischen Darstellung und Vermittlung lexikalischer Wortschatzstrukturen (klassische Wortfeldtheorie) hat das Augenmerk zu stark auf das *Was* gelenkt. Dies führte zur Verdrängung der Frage, *wie* Lernende Wörter und Formulierungen lernen, behalten, erinnern und abrufen können. Im Mittelpunkt dieser Diskussion steht die Modellierung des mentalen Lexikons, in dem der Wortschatz netzartig strukturiert ist. Die Netzwerkmodellierung ist vielseitig: Sachnetze, Kollokationsnetze, affektive Wortnetze, Wort-Frames und Skripts, Wortfelder, Wortfamilie, Klangnetze usw. Je strukturierter und vielseitiger ein Wort vernetzt ist, desto sicherer ist es abgespeichert und desto besser kann es abgerufen werden.

Zur Wortschatzarbeit gehört in einer reflexiven Phase also auch das Notieren, Sammeln und Ordnen der Wörter und Formulierungen. Methodisch ist dies denkbar in Form netzwerkartiger Gruppierungen (Diagramme, Wortbilder, Wortigel, Mindmaps) in einer lernerautonomen Wörterwerkstatt (vgl. Wolff 2000). Während die traditionellen Aufgaben und Übungen zum Wortschatz in einer logisierenden Rekonstruktion der lexikalischen Beziehungen bestehen, ergeben sich für eine lernerpsychologisch orientierte Wortschatzarbeit neue, kreative und konstruktive Aufgaben- und Übungstypen. Auch bei der reflexiven Wortschatzarbeit können Lernerwörterbücher nützliche Hilfestellungen anbieten – sofern sie nach dem Modell des mentalen Lexikons konzipiert sind (vgl. für Deutsch als Zweitsprache z. B. Kühn 2007/2009).

4. Produktive Wortschatzarbeit

Bei der produktiven Wortschatzarbeit geht es um die Anwendung und den Gebrauch des Wortschatzes in entsprechenden Texten und Situationen. So wie die Semantisierung mit der Lesedidaktik korreliert, so muss die produktive Wortschatzdidaktik mit der Sprech-

und Schreibdidaktik in Beziehung gesetzt werden. Dabei geht es um die Reaktivierung des aufbereiteten Wortschatzes durch seine adressaten-, intentions- und situationsspezifische Verwendung in Texten und Textsorten, insbesondere in Schreibprozessen. Als geeigneter Ort für die produktive Wortschatzarbeit kann die sogenannte Schreibwerkstatt angesehen werden, in der Texte in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit geplant, formuliert und überarbeitet werden. Wortschatzarbeit in der Schreibwerkstatt verläuft dabei lernschrittprogressiv: In der Planungsphase wird der Wortschatz aus Texten oder Wörterbüchern gesammelt und geordnet, bei der Formulierung und Überarbeitung wird er angewendet und in Texte umgesetzt. In allen Phasen lassen sich Wörterbücher einsetzen: In der Planungsphase lassen sich z. B. mit Hilfe onomasiologischer Wörterbuchtypen (z. B. Thesauri, Bildwörterbücher, bedeutungsgeschichtliche oder sprachkritische Wörterbücher) Wörter sammeln und zu Wörternetzen ordnen. In der Formulierungsphase helfen Konstruktionswörterbücher (Kollokationswörterbücher, Stilwörterbücher), bei der Überarbeitung distinktive Synonymiken, Antonymiken, Kollokationswörterbücher, Stilwörterbücher oder bei der orthographischen Kontrolle Rechtschreibwörterbücher. Lernerwörterbücher können ebenfalls für die prozesshafte Textherstellung eingesetzt werden, sofern sie die entsprechenden Informationsbausteine enthalten (vgl. Wolff 2000).

5. Lehrmaterialien und Lernerorientierung

Sichtet man auf der Basis der skizzierten kompetenzorientierten Wortschatzdidaktik die Lehrmaterialien, so lässt sich kritisch Folgendes festhalten:

- (1) Der stetigen Nachfrage von Lehrenden und Lernenden nach Lehrmaterialien steht ein Defizit an geeigneten Übungsmaterialien gegenüber.
- (2) In vielen Lehrwerken und speziellen Übungsbüchern zur Wortschatzarbeit dominieren immer noch sprachsystematische Übungen, mit deren Hilfe isoliertes Wortschatzwissen abgeprüft wird. Die Übungen suggerieren, der Wortschatz sei ein geschlossenes Inventar, und logisches System: Es geht vor allem um Beziehungen der Über- und Unterordnung, um Identitäts- und Äquivalenzrelationen oder um Relationen der Gegensätzlichkeit. Die kommunikative Verwendung des einzuübenden Wortschatzes spielt keine Rolle, die dargebotenen Kontexte sind minimal. Geübt wird der Wortschatz an kontextlosen Einsetz-, Ergänzungs- oder Zuordnungsübungen (vgl. z. B. Ferenbach und Schüßler 2007); diese Kritik gilt uneingeschränkt auch für die Arbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht (vgl. z. B. Ulrich 2007).
- (3) Im Zuge der Erarbeitung digitaler Lehr- und Lernmittel sind auch für den Bereich des Wortschatzes computerunterstützte Übungen (auf CD, DVD oder im Internet) konzipiert worden. Auch die digital gestützte Wortschatzarbeit bringt keine qualitative Verbesserung – im Gegenteil: Es handelt sich um traditionelle Ansätze mit den bekannten kontextisolierten Einsetz-, Ergänzungs- oder Zuordnungsübungen. Die Standardisierung digitaler Wortschatzaufgaben scheint geradezu eine Renaissance der sprachsystembezogenen Wortschatzarbeit zu fördern.
- (4) In neueren Lehrwerken zeigt sich ein Perspektivenwechsel: weg von der lexikalsemantischen Wortschatzvermittlung hin zu einer lern(er)psychologisch fundierten Wortschatzarbeit. Diese Lehrwerke enthalten Aufgaben zur Semantisierung und Übungen zum Sammeln und Ordnen von Wörtern. Die textbezogene, produktive

- Wortschatzarbeit wird in den Lehrwerken allerdings sträflich vernachlässigt (musterhaft die Vorschläge bei Honnef-Becker 2000).
- (5) Eine Wortschatzarbeit, in der die autonom arbeitenden Lernenden oder die kreative Wortschatzarbeit die entscheidende Rolle spielen, gilt als Ausnahme (vgl. Bohn und Schreiter 2000: 92, 95).
 - (6) Vollkommen unzureichend in der bisherigen Wortschatzarbeit ist die Berücksichtigung von Phraseologismen bzw. eine entsprechende Phraseodidaktik (vgl. Ettinger 2007; Kühn 2007b).
 - (7) Dem (Lerner-)Wörterbuch kann bei der Wortschatzarbeit insofern eine bedeutende Rolle zugewiesen werden, als Wörterbücher sowohl bei der rezeptiven und reflexiven als auch bei der produktiven Wortschatzarbeit gewinnbringend eingesetzt werden könnten. Die bisherigen Vorschläge zur Wörterbucharbeit beschränken sich allerdings fast ausschließlich auf die Handhabung eines bestimmten Wörterbuchtyps (vgl. z. B. Schneider 1993; Schaeder 2000). Praktische Hinweise zum funktionalen Einsatz des Wörterbuchs bei Textrezeption und -produktion gibt es kaum (vgl. richtungweisend Honnef-Becker 1999, 2000, 2002).

6. Literatur in Auswahl

- Bohn, Rainer und Ina Schreiter
 2000 Wortschatzarbeit in den Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Bestandsaufnahme, Kritik, Perspektiven. In: Peter Kühn (Hg.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion*, 57–98. Hildesheim: Olms.
- Börner, Wolfgang und Klaus Vogel (Hg.)
 1993 *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Bochum: AKS.
- Börner, Wolfgang und Klaus Vogel (Hg.)
 1994 *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr.
- Burger, Harald, Dmitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn und Neal R. Norrick (Hg.)
 2007 *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 28.1–2). Berlin: de Gruyter.
- Ettinger, Stefan
 2007 Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In: Harald Burger, Dmitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn und Neal R. Norrick (Hg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 893–908. Bd. 2. Berlin: de Gruyter.
- Ferenbach, Magda und Ingrid Schübler
 2007 *Wörter zur Wahl: Wortschatzübungen. Deutsch als Fremdsprache*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Hausmann, Franz Josef
 1993 Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 20: 471–485.
- Honnef-Becker, Irmgard
 1999 Der Duden als Malkasten? Zum Wörterbuchgebrauch beim kreativen Schreiben in Deutsch als Fremdsprache. *Lexicographica* 14: 14–33.
- Honnef-Becker, Irmgard
 2000 Wortschatzarbeit in der Schreibwerkstatt: Plädoyer für eine textbezogene Wortschatzdidaktik. In: Peter Kühn (Hg.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion*, 149–177. Hildesheim: Olms.
- Honnef-Becker, Irmgard
 2002 Die Benutzung des „de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache“ in Situationen der Textproduktion. In: Herbert Ernst Wiegand (Hg.), *Perspektiven der pädagogischen*

Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des „de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache“, 623–646. Tübingen: Niemeyer.

Kielhöfer, Bernd

1994 Wörter lernen, behalten und erinnern. *Neusprachliche Mitteilungen* 47: 211–220.

Köster, Lutz

1994 *Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Lang.

Köster, Lutz

2001 Wortschatzvermittlung. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 887–893. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.1–2). Berlin: de Gruyter.

Kühn, Peter (Hg.)

2000 *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Olms.

Kühn, Peter

2000 Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und -methodik. In: Peter Kühn (Hg.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion*, 5–28. Hildesheim: Olms.

Kühn, Peter

2002 Kulturgebundene Lexik und kultursensitive Bedeutungserläuterungen im „de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache“. In: Herbert Ernst Wiegand (Hg.), *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des „de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache“*, 161–200. Tübingen: Niemeyer.

Kühn, Peter

2006 *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Bautz.

Kühn, Peter

2007a Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Heiner Willenberg (Hg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*, 160–167. Baltmannsweiler: Schneider.

Kühn, Peter

2007b Phraseme im Muttersprachenunterricht. In: Harald Burger, Dmitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn und Neal R. Norrick (Hg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 881–893. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin: de Gruyter.

Kühn, Peter

2007/2009 *Mein Schulwörterbuch*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins [digitalisiert 2009].

Löschmann, Martin

1993 *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt a. M.: Lang.

Luchtenberg, Sigrid

2000 Interkulturelle Wortschatzarbeit. In: Peter Kühn (Hg.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion*, 209–222. Hildesheim: Olms.

Müller[-Jacquier], Bernd-Dietrich

1994 *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. (Fernstudieneinheit 8). Berlin: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard

1990 Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu zu entdecken. *Fremdsprache Deutsch* 3: 4–11.

Quetz, Jürgen

1998 Der systematische Aufbau eines „mental Lexikons“. In: Johannes-Peter Timm (Hg.): *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*, 272–290. Berlin: Cornelsen.

Rohrer, Josef

1985 Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit. *Die Neueren Sprachen* 84: 595–611.

Schaeder, Burkhard

2000 Wörterbucharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Peter Kühn (Hg.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion*, 249–280. Hildesheim: Olms.

- Schneider, Klaus Peter
 1993 Wörterbucharbeit als Lernprozeß. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon*, 87–109. Tübingen: Narr.
- Steinhoff, Torsten
 2009 Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen* 17: 1–66.
- Ulrich, Winfried
 2007 *Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wiegand, Herbert Ernst (Hg.)
 2002 *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des „de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache“*. Tübingen: Niemeyer.
- Willenberg, Heiner
 2008 Wortschatz Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, 72–80. Weinheim: Beltz.
- Wolff, Dieter
 2000 Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch-konstruktivistische Perspektive. In: Peter Kühn (Hg.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion*, 99–124. Hildesheim: Olms.

Peter Kühn, Trier (Deutschland)

141. Materialien für das Grammatiklehren und -lernen

1. Linguistische Grammatiken
2. Didaktische Grammatiken
3. Pädagogische Grammatiken
4. Didaktisch orientierte Darstellungen zur Gesamtheit oder zu Einzelproblemen der deutschen Sprache
5. Literatur in Auswahl

Die Materialien für die Vermittlung von Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht gliedern sich in vier Kategorien:

- Linguistische Grammatiken (Grundlagendarstellung)
- Didaktische Grammatiken (Anwendungsorientierte Grammatiken)
- Pädagogische Grammatiken (Grammatiken in Lehrwerken/Übungsgrammatiken)
- Didaktisch orientierte Darstellungen der Gesamtheit oder von Einzelproblemen der Grammatik der deutschen Sprache

1. Linguistische Grammatiken

Linguistische Grammatiken sollen ihren Gegenstand umfassend, widerspruchsfrei und auf der Grundlage einer einheitlichen Theorie beschreiben. Diesem Postulat genügen

freilich nur selten Grammatiken. Zu den im Deutschen als Fremdsprache/Deutschen als Zweitsprache benutzten einsprachigen und kontrastiven Grammatiken gehören:

Gerhard Helbig/Joachim Buscha: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.

Ulrich Engel: Deutsche Grammatik.

Lutz Götze/Ernest W. B. Hess-Lüttich: Grammatik der deutschen Sprache.

Harald Weinrich u. a.: Textgrammatik der deutschen Sprache.

Peter Eisenberg: Grundriß der deutschen Grammatik.

Gisela Zifonun u. a.: Grammatik der deutschen Sprache.

Ulrich Engel/Rosemaria Tertel: Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache.

DUDEN. Grammatik der deutschen Sprache.

Elke Hentschel/Harald Weydt: Handbuch der deutschen Grammatik.

Alle diese Grammatiken bieten einsprachige oder zweisprachig-kontrastive Erklärungen der häufigsten und wichtigsten grammatischen Phänomene des Deutschen. Sie beschränken sich im Regelfall auf den Kernbereich jeglicher Grammatik, also *Morphologie und Syntax*. Lediglich Weinrich, Zifonun u. a. sowie Götze und Hess-Lüttich beziehen den Text als nächsthöhere Kategorie mit ein.

Mit Abstand am häufigsten verwendet wird das Standardwerk, also die Grammatik von Helbig und Buscha. Sie bietet, zusammen mit einer Schülergrammatik, eine umfangreiche und leicht benutzbare Darstellung der Regeln von Formen- und Satzlehre. Für tiefer gehendes Studium von Einzelproblemen sind die Grammatiken Engel, Eisenberg, Zifonun u. a., Götze und Hess-Lüttich und Hentschel und Weydt geeignet.

Als Beispiel einer Kontrastiven Grammatik gilt das Werk von Engel und Mrazovic zum Vergleich des Deutschen und des Serbokroatischen. Hier werden, basierend auf der Kontrastiv-Hypothese der Zweitspracherwerbsforschung, Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede der beiden Sprachen analysiert und wird im Einzelfall auf Interferenzmöglichkeiten hingewiesen.

Eine Weiterentwicklung der Kontrastiv-Hypothese ist der Sammelband von Götze und Müller-Liu und Traoré: *Kulturkontrastive Grammatik. Konzepte und Methoden*. Hier werden, auf der Grundlage der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts, Sprachen als Ausdruck unterschiedlicher *Weltansichten* begriffen, verglichen und auf Probleme beim Erwerb der Grammatik der deutschen Sprache hingewiesen.

Zu den Defiziten aller vorliegenden Grammatiken gehört die allenfalls in Ansätzen vorgenommene Beschreibung der *gesprochenen deutschen Gegenwartssprache*: Eine Grammatik der gesprochenen Sprache liegt bislang nur von Henning (2006) vor. Die Schwierigkeiten einer solchen Grammatik liegen bei der Erstellung einschlägiger und aussagekräftiger Korpora als Grundlage der Grammatik, weiterhin bei der Entscheidung, welches Register (Standardsprache, regionale Varianten, Alltagssprache usw.) zugrunde gelegt werden sollte, sowie bei der Schnellebigkeit zahlreicher Phänomene der gesprochenen Sprache.

Eine interessante Alternative, weil aus der Sicht der Auslandsgermanistik geschrieben, ist die Gruppengrammatik von François Schanen 1995 (Paris). Sie ist vor allem für Germanisten und Studierende auf fortgeschrittenem Niveau geeignet. Ausführliche Analysen linguistischer und didaktischer Grammatiken finden sich bei Hennig (2006).

2. Didaktische Grammatiken

Didaktische Grammatiken wählen aus dem Gesamtbereich der Grammatik einer natürlichen Sprache die häufigsten, schwierigsten und fehlerträchtigsten Teile aus und stellen diese dar. Dazu ziehen die Autoren häufig unterschiedliche Grammatiktheorien heran und wenden diese auf ihren Gegenstand an. Gelegentlich gibt es zweisprachig-kontrastive didaktische Darstellungen.

Didaktische Grammatiken werden oft adressatenorientiert geschrieben: So gibt es *Lehrergrammatiken* (Häussermann und Kars, Latour, Buscha) und *Schülergrammatiken* (Dreyer und Schmitt, Reimann, Götze), daneben *Produktionsgrammatiken* (Rug und Tomaszewski, Fandrych und Tallowitz) und *Rezeptionsgrammatiken*, zumal zur Entwicklung des Leseverstehens (Heringer). Kontrastive Darstellungen finden sich häufig: Als Beispiel sei die Grammatik von Msia Gwenzadse (Tbilissi) genannt. Hier werden, in Anlehnung an funktional-kommunikative Darstellungen bei Engel, Buscha und Götze, Funktionen *sprachlichen Handelns* und deren *sprachliche Ausdrucksmittel* im Deutschen und Georgischen verglichen und durch Übungen ergänzt.

Die früher gebrauchte Unterscheidung von *Resultatsgrammatiken* (Normative Grammatiken) und *Prozessgrammatiken* (Grammatiken der Beschreibung von Erwerbsprozessen/Erwerbssequenzen) wird heute nicht mehr vorgenommen, da sich die Hoffnung, Erwerbsprozesse (Artikelsystem, Endstellung des finiten Verbs in abhängigen Sätzen, Stellung der Negationspartikel *nicht*, Bildung zusammengesetzter Tempusformen usw.) ließen sich generalisieren und in Grammatiken beschreiben, nicht erfüllt hat: Die Hirnforschung hat nachgewiesen, dass alle Spracherwerbsprozesse individuell unterschiedlich und allenfalls in Ansätzen verallgemeinerbar sind. Zu den häufig gebrauchten didaktischen Grammatiken gehören:

Gerhard Helbig/Joachim Buscha: Schülergrammatik.

Lutz Götze u. a.: SchülerWAHRIG: Deutsche Grammatik.

Joachim Buscha: Grammatik in Feldern.

Wolfgang Rug/Andreas Tomaszewski: Grammatik mit Sinn und Verstand.

Hans Barkowski u. a.: Kommunikative Grammatik und Deutsch lernen mit ausländischen Arbeitern.

Diese didaktischen Grammatiken orientieren ihre Darstellungen am Interesse der Benutzer. Sie bieten daher überschaubare, auch für den Nichtmuttersprachler verständliche und mit Beispielen und häufig Übungen versehene Texte. In jüngster Zeit ist dabei eine Hinwendung zu funktional-kommunikativen Beschreibungen erkennbar. (Buscha, Götze, Rug und Tomaszewski): Im Zentrum der Darstellung steht die Funktion sprachlicher Zeichen und nicht die Form, also die Frage, welche sprachlichen Funktionen mit welchen Formen ausgedrückt werden. Als Beispiel diene das Passiv: Traditionell wird es als Umkehrung des Aktivs (Aktiv-Passiv-Konverse) verstanden und gelehrt. Beim funktionalen Ansatz hingegen wird nach Textsorten und Intentionen geforscht und entsprechend klassifiziert: Das Passiv als täterabgewandte oder den Urheber der Handlung nicht benennende Struktur wird im Deutschen häufig gebraucht, wenn das Agens (der Handelnde) nicht wichtig bzw. allgemein bekannt ist, oder aber, wenn es aus taktischen oder ideologischen Gründen nicht genannt werden soll oder darf: *Im Kabinett wurden Steuersenkungsvorschläge diskutiert*. Nicht genannt wird hier, welches Kabinettsmitglied welche

Vorschläge oder Ablehnungen formuliert hat. Das Ziel ist, die Öffentlichkeit bewusst oder unbewusst falsch zu informieren oder zu verschweigen, wer was gesagt hat, oder es wird vorausgesetzt, dass die Mitglieder des Kabinetts bekannt sind.

3. Pädagogische Grammatiken

Pädagogische Grammatiken sind Teile oder Zusätze (Zusatzbände) von Lehrwerken, also grammatische Erklärungen in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache/Deutschen als Zweitsprache, versehen mit Übungsbeispielen. Alle Lehrwerke verfügen über solche Pädagogischen Grammatiken, die in jüngster Zeit auch mit neuen Medien (Tonträger, CD-Rom, Videomaterialien) ausgestattet sind. Besonderer Beachtung erfreut sich dabei das so genannte *E-learning*, also das individuelle Lernen von Sprache und Grammatik mit elektronischen Medien. Zu den pädagogischen Grammatiken gehören auch die Übungsgrammatiken: Beispielhaft werden hier genannt:

Axel Hering/Magdalena Matussek/Michaela Perlmann-Balmem: Übungsgrammatik

Hilke Dreyer/Rainer, Schmitt: Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik

Renate Luscher: Übungsgrammatik für Anfänger

Christian Fandrych/Ulrike Tallowitz: Klipp und Klar.

Diese pädagogischen Grammatiken sind stufenorientiert (Anfänger/Fortgeschrittene), bieten Übungen mit einem Lösungsschlüssel und sind damit für das autonome Lernen oder Lernen in Gruppen geeignet. Ihr Schwerpunkt liegt auf den Grundregeln von Morphologie und Syntax, weniger im kommunikativ-funktionalen Sprachlernen.

4. Didaktisch orientierte Darstellungen zur Gesamtheit oder zu Einzelproblemen der deutschen Sprache

Eine Vielzahl von Publikationen zu Einzelphänomenen der Vermittlung und des Lernens von Grammatik liegt vor. Dazu gehören die Beiträge in einschlägigen Zeitschriften wie *Deutsch als Fremdsprache*, *Fremdsprache Deutsch* oder *Deutschprima(r)*, regelmäßige Publikationen wie die *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, das *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* und *InfoDaF*, weiterhin die *Fernstudieneinheiten* „Grammatik lehren und lernen“ (Funk und König) sowie das Aufgabenhandbuch von Häussermann und Piepho. Die Fülle der Einzeldarstellungen zu Problemen von Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik und Textlinguistik im Deutschen als Fremdsprache ist heute unüberschaubar und allenfalls über das Internet erschließbar.

5. Literatur in Auswahl

Barkowski, Hans

1986 *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*. Königstein: Athenäum.

- Bausch, Karl-Richard und Gabriele Kasper
 1979 Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64: 3–35.
- Buscha, Joachim
 1998 *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für fortgeschrittene Deutschlerner*. Ismaning: Hueber.
- Dreyer, Hilke und Rainer Schmitt
 1999 *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Duden
 2007 *Grammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter
 1999 *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler.
- Engel, Ulrich und Pavica Mrazovic (Hg.)
 1986 *Kontrastive Grammatik Deutsch-Serbokroatisch*. 2 Halbbände. NoviSad und München: Sagners Slavistische Sammlung.
- Engel, Ulrich und Rosamaria K. Tertel
 1993 *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache: Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln*. München: iudicium.
- Engel, Ulrich
 1996 *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.
- Fandrych, Christian und Ulrike Tallowitz
 2000 *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Deutsch*. München: Klett.
- Flämig, Walter
 1991 *Grammatik des Deutschen: Einführung Struktur und Wirkungszusammenhänge*; erarbeitet auf der theoretischen Grundlage der „Grundzüge der deutschen Grammatik“. Berlin: Akademie-Verlag.
- Funk, Hermann und Michael König
 1995 *Grammatik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.
- Götze, Lutz
 1993 *Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht. Fremdsprache Deutsch 2*: 4–9.
- Götze, Lutz
 1999 Eine funktionale Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. In: Skibitzki, Bernd und Barbara Wotjak (Hg.), *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag, 81–94. Tübingen: Narr.
- Götze, Lutz und Ernest W. B. Hess-Lüttich
 1999 *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Götze, Lutz, Gabriele Pommerin und Ulla Mayer
 2009 *Schüler WAHRIG. Deutsche Grammatik*. Gütersloh: WissenMedia.
- Götze, Lutz, Patricia Mueller-Liu und Salifou Traure (Hg.)
 2009 *Kulturkontrastive Grammatik. Konzepte und Methoden*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Gwenzadse, Msia
 2000 *Deutsche Grammatik. 1. Lerngrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Tbilisi: Bakur Sulakauri.
- Häussermann, Ulrich und Hans-Eberhard Piepho
 1996 *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Häussermann, Ulrich und Jürgen Kars
 1997 *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt: Diesterweg.
- Helbig Gerhard und Joachim Buscha
 2001 *Schülergrammatik*. München: Langenscheidt.

- Helbig, Gerhard und Joachim Buscha
2004 *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Langenscheidt.
- Hennig, Mathilde
2001 *Welche Grammatik braucht der Mensch? Grammatikführer für Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Hennig, Mathilde
2006 *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: kassel university press.
- Hentschel, Elke und Harald Weydt
1994 *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: de Gruyter.
- Heriger, Hans-Jürgen
1987 *Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Latour, Bernd
1988 *Mittelstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Luscher, Renate
1907 *Übungsgrammatik für Anfänger. Lehr- und Übungsbuch Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Nieder, Lorenz
1987 *Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Reimann, Monika
1997 *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Rug, Wolfgang und Andreas Tomaszewski
1993 *Grammatik mit Sinn und Verstand*. München: Klett.
- Schanen, François
1995 *Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Weinrich, Harald
1993 *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag.
- Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann und Bruno Strecker
1997 *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin: de Gruyter.

Lutz Götze, Saarbrücken (Deutschland)