Kompendium DaF/DaZ 3

Jörg Roche (Hg.)

Propädeutikum wissenschaftliches Arbeiten

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Kompendium DaF / DaZ

Herausgegeben von Jörg Roche (München)

Band 3

Jörg Roche (Hg.)

Propädeutikum wissenschaftliches Arbeiten

Schwerpunkt DaF / DaZ und Sprachlehr-/Spracherwerbsforschung

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

Satz: pagina GmbH, Tübingen
CPI books GmbH, Leck

ISSN 2512-8043
ISBN 978-3-8233-8219-5

Inhalt

Vorwort 7

1. Weiterbildung in DaF/DaZ 9
   1.1 Grundlagen, Aufbau und Ziele des Kompendiums DaF/DaZ (Jörg Roche) . . . 10
   1.2 Kursstruktur und Lernplattformen (Jörg Roche) 19
   1.3 Forschung für die Lehr- und Lernpraxis (Nicole Marx) 32

2. Allgemeines Wissensmanagement (Jasmin Bastian & Lena Groß) 43
   2.1 Wissen 44
   2.2 Wissensmanagement 53
   2.3 Methoden und Tools des Wissensmanagements 59

3. Akademisches Wissensmanagement 77
   3.1 Wissen effizient erwerben (Günther Koch) 78
   3.2 Information effizient sichern (Günther Koch) 90
   3.3 Literaturrecherche systematisieren und bewerten (Christian Gill) 102

4. Akademisches Schreiben und Referieren (Daniela Sorrentino) 117
   4.1 Wissenschaftliches Schreiben 118
   4.2 Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch 130
   4.3 Wissenschaftliches Referieren 137

5. Wissenschaftliches Präsentieren 145
   5.1 Präsentationen vorbereiten (Günther Koch) 146
   5.2 Präsentationen durchführen (Günther Koch) 159
   5.3 Diskussionen bestreiten und leiten (Norbert Franck) 168

6. Datenanalyse in der Forschung 189
   6.1 Methoden der Sprachlehrforschung (Ruth Albert) 190
   6.2 Daten, Variablen und Skalen (Ruth Albert & Nicole Marx) 201
   6.3 Prüfstatistik und Signifikanzermittlung (Ruth Albert & Nicole Marx) 236

7. Instrumente der Forschung 257
   7.1 Empirie in der Lehrmethodik (Katsiaryna EL-Bouz) 258
   7.2 Datenaufbereitung: Transkription und Annotation (Caterina Mempel & Grit Mehlhorn) 273
   7.3 Transkription von Unterrichtskommunikation/Korpora der deutschen Sprache (Patricia Boos) 295

8. Angewandte Forschungsmethodik am Beispiel der Sprachstandsermittlung 311
8.1 Handlungsorientierter Unterricht und Sprachtest (Elisabetta Terrasi-Haufe, Martina Hoffmann, Daniela Huber) 312
8.2 Sprachstandsermittlung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern (Jörg Roche, Stephanie Haberzettl, Giulio Pagonis, Moiken Jessen, Nicole Weidinger, unter Mitarbeit von Heike Behrens, Marcus Hasselhorn, Dirk Ifenthaler, Natalia Kapica, Gabriele Kecker, Wolfgang Klein, Karin Madlener, Maike Schug, Katrin Skoruppa, Elisabetta Terrasi-Haufe, Frank Thissen, Nicole Vogl) 326
8.3 *Serious Games* in der Sprachstandsermittlung (Jörg Roche, Stephanie Haberzettl, Giulio Pagonis, Moiken Jessen, Nicole Weidinger, unter Mitarbeit von Heike Behrens, Marcus Hasselhorn, Dirk Ifenthaler, Natalia Kapica, Gabriele Kecker, Wolfgang Klein, Karin Madlener, Maike Schug, Katrin Skoruppa, Elisabetta Terrasi-Haufe, Frank Thissen, Nicole Vogl) 340

9. Literaturverzeichnis 359

10. Abbildungsverzeichnis 375

11. Register 381

Vorwort

Trotz vieler neuerer Bemühungen um Kompetenz-, Aufgaben- und Handlungsorientierung kommen in der Praxis der Sprachvermittlung weiterhin verbreitet traditionelle Verfahren zur Anwendung, beispielsweise bei der Festlegung der Lehrprogression, den Niveaustufen, der Fehlerkorrektur und der Leistungsmessung. Mit der Weiterentwicklung der kognitiven Linguistik und weiterer kognitiv ausgerichteter Nachbardisziplinen beginnt sich nun aber auch in der Sprachvermittlung in vieler Hinsicht ein Paradigmenwechsel zu vollziehen. Die kognitionslinguistischen Grundlagen dieses Paradigmenwechsels werden in dieser Reihe systematisiert und anhand zahlreicher Materialien und weiterführender Aufgaben für den Transfer in die Praxis aufbereitet.

Die Reihe *Kompendium DaF / DaZ* verfolgt das Ziel einer Vertiefung, Aktualisierung und Professionalisierung der Fremdsprachenlehrerausbildung. Der Fokus der Reihe liegt daher auf der Vermittlung von Erkenntnissen aus der Spracherwerbs-, Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie auf deren Anwendung auf die Sprach- und Kulturvermittlungspraxis. Die weiteren Bände behandeln unter anderem die Themen Sprachenlernen und Kognition, Kognitive Linguistik, Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen, Unterrichtsmanagement, Medienwissenschaften und Mediendidaktik, Kulturwissenschaften, Mehrsprachigkeitsforschung.

Durch die thematisch klar abgegrenzten Einzelbände bietet die Reihe ein umfangreiches, strukturiertes Angebot an Inhalten der aktuellen DaF / DaZ-Ausbildung, die über die Reichweite eines Handbuchs weit hinausgehen und daher sowohl in der akademischen Lehre als auch im Rahmen von Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen behandelt werden können.

Die Reihe wird von (fakultativen) flexibel einsetzbaren Online-Modulen für eine moderne Aus- und Weiterbildung begleitet. Diese Online-Module ergänzen den Stoff der Bücher und enthalten Zusatzlektüre und Zusatzaufgaben (www.multilingua-akademie.de). *Das Digitale Lexikon Fremdsprachendidaktik* (www.lexikon-mla.de) bietet darüber hinaus Erklärungen der wichtigsten Fachbegriffe und damit einen leichten Zugang zu allen aktuellen Themen der Fremdsprachendidaktik sowie der Sprachlehr- und -lernforschung und ihrer Bezugsdisziplinen.

Möglich gemacht wurde die Entwicklung der Inhalte und der Online-Module durch die Förderung des EU Tempus-Projektes *Consortium for Modern Language Teacher Education*. Neben den hier verzeichneten Autorinnen und Autoren haben eine Reihe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an der editorischen Fertigstellung des Manuskriptes dieses Buches mitgewirkt, vor allem: Katsiaryna EL-Bouz, Tamara Schabka, Christina Bacher, Ruth Ho´aba und Kathrin Heyng (Gunter Narr Verlag). Ihnen allen gebührt großer Dank für die geduldige und professionelle Mitarbeit.

Die Verlage Narr und Schöningh haben aus unterschiedlichen Publikationen zu propädeutischen Themen die Grundlagen für einzelne Lerneinheiten zur Verfügung gestellt. Dafür sei ihnen und den Autorinnen und Autoren gedankt.

1. Weiterbildung in DaF/DaZ

Bei der Fülle an Wissen, das von jedem von uns in Alltag, Ausbildung, Studium und Gesellschaft verlangt wird, bei der Fülle an Informationen, die auf uns täglich einströmen, bedarf es besonders effizienter Verfahren des Wissens- und Informationsmanagements. Verlangt werden eine kritische Kompetenz zum Aussortieren und Bewerten dessen, was wirklich wichtig ist, und verschiedene Strategien und Techniken zum Managen des Wissens, zum Klassifizieren, zum Sortieren, zum Speichern oder Ablegen. In der Wissenschaft sind diese Anforderungen naturgemäß noch strikter ausgeprägt, denn hier geht es schließlich auch darum, die vielen Wissensquellen kritisch – auch in Bezug auf die Methoden ihrer Gewinnung – zu prüfen und zu belegen. Es bedarf also besonderer Verfahren und Instrumente des Wissensmanagements.

Dieser Band beschäftigt sich mit folgenden Fragen: Was ist Wissen eigentlich, wie lassen sich die großen, unterschiedlichen Wissensbestände gut organisieren und welche Instrumente stehen dafür zur Verfügung? (Kapitel 2) Wie lässt sich Lernen optimieren und wie lassen sich für wissenschaftliches Arbeiten Quellen aus der Forschungsliteratur effizient nutzen? (Kapitel 3) Kapitel 4 und 5 behandeln weitere essentielle Aspekte der Wissenschaft: die Kommunikation ihrer Ergebnisse. Denn Wissenschaft kann ohne Sprache gar nicht existieren: durch Sprache werden Grundlagen und Methoden vermittelt, Forschungsdesigns erstellt, Ergebnisse klassifiziert und diskutiert, neue Forschungsergebnisse präsentiert und publiziert. Dabei sind Publikationen, also sprachliche Produkte, die eigentliche Währung der Wissenschaft. Die Anzahl und Qualität der Publikationen entscheiden über Karrieren, Drittmittel, Netzwerke und alles, was sonst noch wichtig ist im akademischen Betrieb. Kapitel 4 widmet sich daher dem wissenschaftlichen Schreiben, Kapitel 5 dem wissenschaftlichen Präsentieren, Kapitel 6 behandelt die Methoden des empirischen Arbeitens und beleuchtet die handwerklichen Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens stärker: die Generierung beziehungsweise Elizitierung von Daten, die Datenaufbereitung und die Datenanalyse. Es geht hier um die Frage, wie belastbar und wie aussagekräftig empirische Daten sein können und müssen. Wie entsteht theoretisches Wissen und welche Rolle spielt es bei der Generierung neuen Wissens durch die Forschung? Wie verhalten sich Theorie und Empirie? Das Wechselspiel von Theorie und Empirie wird in Kapitel 7 vor allem an Fragestellungen aus der Sprachlehr- und -erwerbsforschung und der Linguistik aufgezeigt. Zudem werden die wichtigsten Methoden der Forschung in diesen Bereichen vorgestellt und an Hand von konkreten Projekten illustriert. Abschließend präsentiert Kapitel 8 Fragestellungen aus der Spracherwerbs- und -lehrforschung anhand von 3 Forschungsprojekten, ihren Methoden und ihren Ergebnissen. Das Kapitel behandelt Themen aus der Sprachvermittlung (das zentrale Konzept der Handlungsorientierung) und der Leistungsmessung (Sprachstandsmessung bei Kindern mit Hilfe von medialen *Serious Games*-Umgebungen; Sprachtests für Mediziner).

Eingeleitet wird dieser Band mit einem Kapitel zu den Inhalten der Reihe *Kompendium DaF/DaZ* und zum didaktischen Mehrwert von Online-Lernplattformen. Die Bücher der Kompendium-Reihe sowie die dazugehörige Moodle-Plattform (online unter https://multilingua-akademie.de) können als Lerngrundlage für einen kompletten Kurs oder für einzelne

Fort- und Weiterbildungskomponenten genutzt werden. Damit stellt dieses einführende Kapitel ein zunehmend an Bedeutung gewinnendes digitales Instrument des Wissenserwerbs und des Wissens- und Lehrmanagements vor, passt sich also auch in die fachliche Thematik dieses Bandes ein.

1.1 Grundlagen, Aufbau und Ziele des Kompendiums DaF / DaZ

Jörg Roche

Einführung, Lernziele
In dieser Lerneinheit erfahren Sie, warum es heute so wichtig ist, sich professionell fort- und weiterbilden, oder gar ausbilden zu lassen, in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache und der Fremdsprachendidaktik allgemein. Zunächst wird dabei die Rolle des *Kompendiums DaF / DaZ* und der begleitenden Online-Module erklärt. Im Anschluss daran werden wichtige Erfordernisse der interkulturellen Kommunikation im Zeitalter der Globalisierung erörtert und die Grundlagen interkulturell ausgerichteter Sprachdidaktiken dargestellt. Da sich diese selbst in einem Entwicklungsprozess hin zu einer transkulturellen Ausrichtung befinden, werden sie in dieser Lerneinheit auch in der historischen Entwicklung der Fremdsprachendidaktik situiert. Schließlich wird skizziert, warum im Erwerb und im Lehren von Fremdsprachen künftig stärker als bisher die kognitiven Voraussetzungen und Prozesses des Lernens Berücksichtigung finden müssen, wenn die Optimierung des Sprachenlernens und -lehrens tatsächlich ein ernsthaftes Anliegen ist. Damit werden die kognitive Linguistik, die Psycholinguistik, die Neurolinguistik, die kognitiv ausgerichteten Kulturwissenschaften und weitere kognitiv ausgerichtete Bezugsdisziplinen zur Grundlage einer kognitiv ausgerichteten Sprachdidaktik. Ihre Bedeutung für den Spracherwerb und den Sprachunterricht soll in dieser Reihe ausführlich und anschaulich dargestellt werden.
In dieser Lerneinheit möchten wir Ihnen einen Überblick über die Ausrichtung der Reihe geben und wichtige Grundlagen der Fremdsprachendidaktik skizzieren.

1.1.1 Die Reihe *Kompendium DaF / DaZ*

Der Bedarf an solider Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Sprachvermittlung nimmt ständig zu. Immer stärker treten dabei spezialisierte Anforderungen zum Beispiel in Bezug auf Fach- und Berufssprachen, Kompetenzen oder Zielgruppen in den Vordergrund. Theoretisch fundiert sollten die entsprechenden Angebote sein, aber gleichzeitig praxistauglich und praxiserprobt. Genau diese Ziele verfolgen die Buchreihe *Kompendium DaF / DaZ* und die begleitenden Online-Module. In mehreren Modulen und Bänden soll hiermit eine umfassende Einführung in die Wissenschaft und in die Kunst des Sprachenlernens und Sprachenlehrens gegeben werden, weit weg von fernen Theorie- oder Praxiskonstruktionen und Lehr-Dogmen. Im Mittelpunkt des hier verfolgten Ansatzes steht das, was in den Köpfen

der Lerner geschieht oder geschehen sollte. Sachlich, nüchtern, effizient und nachhaltig. Buchreihe und Online-Module sind eine Einladung zur Professionalität eines Bereichs, der die natürlichste Sache der Welt behandelt: den Sprachenerwerb. In diesen Materialien und Kursen werden daher Forschungsergebnisse aus verschiedenen Forschungsrichtungen zusammengetragen und der Nutzen ihrer Synthese für die Optimierung des Sprachenerwerbs und Sprachunterrichts aufgezeigt.

1.1.2 Aus-, Weiter- und Fortbildung

Wer sich etwas eingehender darum bemüht zu verstehen, welche Rolle die Sprache im weiten Feld des Kontaktes von Kulturen spielt – oder spielen könnte –, muss von den Gegensätzen, Widersprüchen und Pauschalisierungen, die die Diskussion in Gesellschaft, Politik und Fach bestimmen, vollkommen irritiert sein. Vielleicht lässt sich aus dieser Irritation auch erklären, warum dieser Bereich von so vielen resistenten Mythen, Dogmen und Praktiken dominiert wird, dass das eigentlich notwendige Bemühen um theoretisch fundierte Innovationen kaum zur Geltung kommt. Mangelndes Sprach- und Sprachenbewusstsein besonders in Öffentlichkeit und Politik führen ihrerseits zu einem ganzen Spektrum gegensätzlicher Positionen, die sich schließlich auch bis in die lehrpraktische Ebene massiv auswirken. Dieses Spektrum ist gekennzeichnet durch eine Verkennung der Bedeutung von Sprache im Umgang der Kulturen auf der einen und durch reduktionistische Rezepte für ihre Vermittlung auf der anderen Seite: Die Vorstellung etwa, die Wissenschaften, die Wirtschaft oder der Alltag kämen mit einer Universalsprache wie dem Englischen aus, verkennt die – übrigens auch empirisch über jeden Zweifel erhabenen – Realitäten genauso wie die Annahme, durch strukturbasierten Sprachunterricht ließen sich kulturpragmatische Kompetenzen (wie sie etwa für die Integration in eine fremde Gesellschaft nötig wären) einfach vermitteln. Als ineffizient haben sich inzwischen auch solche Verfahren erwiesen, die Mehrsprachigkeit als Sonderfall – und nicht als Regelfall – betrachten und daher Methoden empfehlen, die den Spracherwerb vom restlichen Wissen und Leben zu trennen versuchen, also abstrakt und formbasiert zu vermitteln. Der schulische Fremdsprachenunterricht und der Förderunterricht überall auf der Welt tendieren (trotz rühmlicher unterrichtspraktischer, didaktischer, struktureller, konzeptueller und bildungspolitischer Ausnahmen und Initiativen) nach wie vor stark zu einer solchen Absonderung: Weder werden bisher die natürliche Mehrsprachigkeit des Menschen, die Sprachenökologie, Sprachenorganik und Sprachendynamik noch die Handlungs- und Aufgabenorientierung des Lernens systematisch im Fremdsprachenunterricht genutzt. Stattdessen wird Fremdsprachenunterricht in vielen Gesellschaften auf eine (internationale) Fremdsprache reduziert, zeitlich stark limitiert und nach unterschiedlich kompetenten Standards kanalisiert.

1.1.3 Interkulturelle Kommunikation im Zeitalter der Globalisierung

In unserer zunehmend globalisierten Welt gehört die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen zu einem der wichtigsten sozialen, politischen und wirtschaftlichen Aufgabenbereiche. Die Globalisierung findet dabei auf verschiedenen Ebenen statt: lokal innerhalb multikultureller oder multikulturell werdender Gesellschaften, regional in multinationalen Institutionen und international in transkontinentalen Verbünden, Weltorganisationen (unter anderem für Wirtschaft, Gesundheit, Bildung, Sport, Banken) und im Cyberspace. Dabei sind all diese Globalisierungsbestrebungen gleichzeitig Teil einer wachsenden Paradoxie. Der Notwendigkeit, die großen sozialen und wirtschaftlichen Probleme wegen der globalen Vernetzung der Ursachen auch global zu lösen, stehen andererseits geradezu reaktionäre Bestrebungen entgegen, der Gefahr des Verlustes der »kulturellen Identität« vorzubauen. Einerseits verlangt oder erzwingt also eine Reduktion wirklicher und relativer Entfernungen und ein Überschreiten von Grenzen ein Zusammenleben und Kommunizieren von Menschen verschiedener Herkunft in bisher nicht gekannter Intensität, andererseits stehen dem Ideal einer multikulturellen Gesellschaft die gleichen Widerstände entgegen, die mit der Schaffung solcher Gesellschaften als überkommen geglaubt galten. Erzwungene, oft mit großer militärischer Anstrengung zusammengehaltene multikulturelle Gesellschaften haben ohne Druck keinen Bestand und neigen als Folge des Drucks vielmehr dazu, verschärfte kulturelle Spannungen zu generieren. Auch demokratisch geschaffene multikulturelle Gesellschaften benötigen meist viel Zeit und Energie, um sich aus der Phase der multi-kulturellen Duldung zu inter-kultureller Toleranz und interkulturellem Miteinander zu entwickeln. Die rechtspopulistischen Bewegungen in Europa und USA und die ethnischen Auseinandersetzungen in Afrika und Asien zeigen, dass es zuweilen gewaltig unter der Oberfläche gesellschaftlicher Toleranz- und Internationalisierungspostulate rumort. Ethnozentrismus, Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit, Rechtspopulismus, Rassismus, Diskriminierung, Terrorismus, Bürgerkrieg, Massen- und Völkermord sind durch politisch und wirtschaftlich bewirkten Multikulturalismus nicht verschwunden. Das verbreitete Scheitern von Multikulturalismus-Modellen zeigt, dass ein verordnetes oder aufgezwungenes Nebeneinander von Kulturen ohne Mediationsbemühungen eher Spannungen verstärkt, als nachhaltig Toleranz zu bewirken. Es mangelt an effizienten Verfahren der Vermittlung (Mediation) zwischen Kulturen. Den Sprachen kommt in dem Prozess der Mediation deswegen eine besondere Rolle zu, weil er mit der Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg anfängt und auch nur durch diese am Laufen gehalten wird. Die Sprache kann nicht alle Probleme lösen, aber sie hat eine Schlüsselposition beim Zustandekommen interkulturellen Austauschs, die weit über die Beherrschung von Strukturen sprachlicher Systeme hinausgeht. Diese Funktion hat mehr mit Kulturvermittlung als mit strukturellen Eigenschaften sprachlicher Systeme zu tun und sie kann kaum durch eine einzige Lingua Franca erfüllt werden. Das Lernen und Lehren von Sprachen ist in Wirklichkeit eines der wichtigsten politischen Instrumente im Zeitalter der Globalisierung und Internationalisierung. Sprachunterricht und Sprachenlernen werden aber von Lehrkräften und Lernern gleichermaßen oft noch als die Domäne des Grammatikerwerbs und nicht als Zugangsvermittler zu anderen Kulturen behandelt. Wenn kulturelle

Aspekte im Fremdsprachenerwerb aber auf die Faktenvermittlung reduziert werden und ansonsten vor allem strukturelle Aspekte der Sprachen in den Vordergrund treten, bleiben wichtige Lern-und Kommunikationspotenziale ungenutzt. Dabei bleibt nicht nur der Bereich des landeskundlichen Wissens unterentwickelt, sondern es wird in erster Linie der Erwerb semantischer, pragmatischer und semiotischer Kompetenzen erheblich eingeschränkt, die für die interkulturelle Kommunikation essentiell sind. Wenn in der heutigen Zeit vordringlich interkulturelle Kompetenzen verlangt werden, dann müssen in Sprachunterricht und Spracherwerb im weiteren Sinne also bevorzugt kulturelle Aspekte der Sprachen und Kommunikation berücksichtigt werden. Dazu bedarf es aber einer größeren Bewusstheit für die kulturelle Bedingtheit von Sprachen und die sprachliche Bedingtheit von Kulturen. Diese müssen sich schließlich in kultursensitiven Lern- und Lehrverfahren manifestieren, die Mehrsprachigkeit nicht nur künstlich rekonstruieren und archivieren wollen, sondern die in Fülle vorhandenen natürlichen Ressourcen der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität organisch, dynamisch und effizient zu nutzen wissen. Das Augenmerk der künftigen Lern- und Lehrforschung ist daher verstärkt auf Aspekte der Ökologie und Ökonomie des Sprachenerwerbs und Sprachenmanagements zu richten. Das bedeutet aber, dass die Spracherwerbs- und die Mehrsprachigkeitsforschung sich nicht nur eklektisch wie bisher, sondern systematisch an kognitiven und kultursensitiven Aspekten des Sprachenerwerbs und Sprachenmanagements ausrichten müssen. Diesen Aufgabenbereich zu skizzieren, indem wichtige, dafür geleistete Vorarbeiten vorgestellt werden, ist Ziel dieser Reihe.

1.1.4 Interkultureller Fremdsprachenunterricht

Als die Forschung begann, sich mit interkulturellen Aspekten in Spracherwerb und Sprachunterricht zu beschäftigen, geschah dies auf der Grundlage bildungspolitischer Zielsetzungen und hermeneutischer Überlegungen. Literarische Gattungen sollten den kommunikativen Trend zur Alltagssprache ausgleichen helfen und damit gleichzeitig frische, auf rezeptionsästhetischen Theorien basierende Impulse für das Fremdverstehen und die Fremdsprachendidaktik liefern (vergleiche Hunfeld 1997; Wierlacher 1987; Krusche & Krechel 1984; Weinrich 1971). Die anfängliche Affinität zu lyrischen Texten weitete sich auf andere Gattungen aus und verjüngte mit dieser Wiederentdeckung der Literatur im Fremdsprachenunterricht gleichzeitig das in den 1980er Jahren bereits zum Establishment gerinnende kommunikative Didaktikparadigma. Man vergleiche die Forderung nach einem expliziten interkulturellen Ansatz von Wylie, Bégué & Bégué (1970) und die bereits frühe Formulierung der konfrontativen Semantik durch Müller-Jacquier (1981). Für die auf Zyklen sozialisierte Zunft der Sprachlehre stand fest: das ist eine neue, die vierte Generation der Fremdsprachendidaktik, die interkulturelle, oder zumindest die Version 3.5, die kommunikativ-interkulturelle. Allerdings hat diese Euphorie nicht überall zu einer intensiveren, systematischen Reflexion interkultureller Aspekte in Bezug auf ein besseres Verstehen des Sprachenlernens und eine effizientere Ausrichtung des Sprachenlehrens geführt. Selbst in der Lehrwerksproduktion, deren Halbwertzeitzyklen seitdem immer kürzer werden, ist die Anfangseuphorie vergleichsweise schnell verflogen. Infolge des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) – und

bereits seines Vorgängers, des Schwellen-Projektes (*threshold level project*) des Europarates – scheinen sich aufgrund der (oft falsch verstandenen) Standardisierungen die starken Vereinheitlichungstendenzen zu einer Didaktik der Generation 3 oder gar 2.5 zurück zu verdichten. Die Aufnahme der Fremdperspektive in Lehrwerken beschränkte und beschränkt sich oft auf oberflächlich vergleichende Beschreibungen fremder kultureller Artefakte, und die Behandlung der Landeskunde unterliegt nach wie vor dem Stigma der vermeintlich mangelnden Unterrichtszeit.

1.1.5 Kleiner Rückblick auf die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts

Der Fremdsprachenunterricht ist traditionellerweise vor allem von den bildungspolitischen, pädagogischen, psychologischen und soziologischen Vorstellungen der entsprechenden Epoche und ihren gesellschaftlichen Trends beeinflusst worden. Diese Aspekte überschreiben im Endeffekt auch alle sporadischen Versuche, den Fremdsprachenunterricht an sprachwissenschaftlichen oder erwerbslinguistischen Erkenntnissen auszurichten. So verdankt die Grammatik-Übersetzungsmethode ihre Langlebigkeit den verbreiteten, aber empirisch nicht begründeten Vorstellungen von der Steuerbarkeit des Lerners, der Autorität des Inputs und der Bedeutung elitärer Bildungsziele. Mit den audio-lingualen und audio-visuellen Methoden setzt eine Ent-Elitarisierung und Veralltäglichung des Sprachenlernens ein. Die vorwiegend mit Alltagssprache operierenden Methoden sind direkte, wenn auch reduzierte Abbildungen behavioristischer Lernmodelle und militärischer Bedürfnisse ihrer Zeit. Der kommunikative Ansatz schließlich ist von den Demokratisierungsbestrebungen der Gesellschaften bestimmt. Sein wichtigstes Lernziel, die kommunikative Kompetenz, ist dem soziologischen Ansatz der Frankfurter Schule entlehnt (Habermas 1981).

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen stellt zwar keinen neuen didaktischen Ansatz dar, bildet aber über seine Ausrichtung auf den pragmatischen und utilitaristischen Bedarf eines zusammenwachsenden und mobilen europäischen Arbeitsmarktes den Zeitgeist des politisch und wirtschaftlich gewollten Einigungsprozesses in Europa ab und wirkt daher paradigmenbildend und auf den Unterricht stärker standardsetzend als alle didaktischen Ansätze zuvor. Er weist deutliche Parallelen zu den *Proficiency-Guidelines* des American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL) auf, die ihrerseits – wie bereits die audiolinguale Methode – stark von den Bedürfnissen der Sprachschulen des US-Militärs beeinflusst wurden. Eine erwerbslinguistische oder stringente sprachwissenschaftliche Basis weist er nicht auf. Typisch für die zeitlichen Strömungen sind konsequenterweise auch all die Methoden, die in der Beliebigkeit des Mainstreams keine oder nur geringe Berücksichtigung finden können. Diese alternativen Methoden oder Randmethoden wie die Suggestopädie, *Total Physical Response*, *Silent Way* oder *Community (Language Learning) Approach* reflektieren die Suche des Sprachunterrichts nach zeitgemäßen Verfahren, die vor allem die vernachlässigte Innerlichkeit der Gesellschaft ansprechen oder die Kritik an ihrem Fortschrittsglauben ausdrücken sollen. Die gefühlte Wahrheit der Methoden bei gleichzeitigem Mangel an wissenschaftlich-kritischer Überprüfung der Annahmen ergibt ein inkohärentes Bild der Fremdsprachendidaktik und -methodik, das zwangsläufig zu vielen Widersprüchen,

Rückschritten und Frustrationen führen muss. Die rasante Abkehr von der Sprachlerntechnologie der 60er und 70er Jahre, das Austrocknen der alternativen Methoden, die Rückentwicklung der kommunikativen Didaktik oder die neo-behavioristischen Erscheinungen der kommerziellen Sprachsoftware gehören zu den Symptomen dieses Dilemmas. Die anhaltende unreflektierte Verbreitung eklektischer Übungsformen der Grammatik-Übersetzungsmethode oder des *Pattern Drills* in Unterricht und Lehrmaterial illustriert, wie wenig nachhaltig offenbar die Bemühungen um eine theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte kommunikative Didaktik waren. Mit dem Auftauchen der interkulturellen Sprachdidaktik und der „vierten Generation von Lehrwerken" (Neuner & Hunfeld 1993) schien sich eine Veränderung gegenüber den Referenzdisziplinen anzubahnen. Zunehmende Migration und Globalisierungstendenzen machten eine entsprechende Öffnung nötig. Aber auch diese anfänglichen Bestrebungen haben sich in der Breite des Lehrmaterials und des Sprachunterrichts genauso wenig durchgesetzt wie wissenschaftlich fundierte Modelle von Grammatik und Sprache. Stattdessen beschäftigt sich die Unterrichtsmethodik geradezu aktionistisch mit temporären Neuerungen (wie den neuen Medien, dem Referenzrahmen, der farbigen Darstellung grammatischer Phänomene) oder Wiedererfindungen bekannter Aspekte (wie dem Inhaltsbezug oder der Diskussion der Bedeutung mündlicher Texte), ohne sich ernsthaft mit den wissenschaftlichen Grundlagen der Didaktik zu beschäftigen. Ein kurzer Rückblick auf die Vorschläge von Comenius zum inhaltsbezogenen Lernen aus dem 17. Jahrhundert etwa oder der Sprachreformer früherer Jahrhunderte sowie die Modelle aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts würde der neueren Diskussion des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) eine erhellende Perspektive bieten. Comenius hält unter Bezug auf einen christlichen Gelehrten bereits 1623 fest:

> Die Kenntnis einer Sprache mache noch keinen Weisen, sie diene lediglich dazu, uns mit den anderen Bewohnern der Erdoberflache, lebenden und toten, zu verstandigen; und darum sei auch derjenige, welcher viele Sprachen spreche, noch kein Gelehrter, wenn er nicht zugleich auch andere nutzliche Dinge erlernt habe. (Comenius 1970: 269)

Dabei verbindet Comenius bereits die Prozesse des Spracherwerbs und der allgemeinen Maturation (der Vision und des Intellekts des Kindes) und nimmt damit Jean Piagets Modell der kognitiven Entwicklung sowie die in der Spracherwerbsforschung etablierten, kognitive Entwicklungsphasen repräsentierenden Konzepte der Erwerbssequenzen vorweg. Darüber hinaus produzierte er bereits ein Lehrbuch (*orbis sensualium pictus*), in dem er systematisch die Verwendung visueller Materialien beim Sprachenlernen und -lehren bedachte (Comenius 1981). Auch die Mitte des 19. Jahrhunderts im Kontext der industriellen und sozialen Umwälzungen entstandene, bildungspolitisch und methodisch motivierte Reformbewegung des Fremdsprachenunterrichts bildet zwar eine didaktische Brücke zwischen den Arbeiten von Comenius und den Elementen des inhaltsbezogenen und handlungsorientierten Lernens moderner didaktischer Ansätze, verfolgt jedoch keine wissenschaftlichen Ziele. Ihr geht es vielmehr darum: Fremdsprachen jedem zugänglich zu machen, anstatt sie einer exklusiven Elite vorzubehalten, den Fremdsprachenunterricht weit über den Unterricht klassischer Literatur hinaus zu erweitern, indem Inhalte des Alltags- und Berufslebens sowie schulischer

Fächer in den Fremdsprachenunterricht aufgenommen werden sollten, zum Beispiel in verschiedenen Verfahren des immersiven Lernens.

Mitbegründer oder Anhänger dieser Bewegung wie Jesperson (1922), Passy (1899), Sweet (1899), Gouin (1892), Berlitz (1887), Viëtor (1882) prägten die Reformbewegung mit unterschiedlichen auf die Praxis ausgerichteten Ideen, Modellen und Unterrichtsverfahren. In seiner einflussreichen Einführung benennt Stern (1983) diese Phase wie folgt:

> The last decades of the nineteenth century witnessed a determined effort in many countries of the Western world (a) to bring modern foreign languages into the school and university curriculum on their own terms, (b) to emancipate modern languages more and more from the comparison with the classics, and (c) to reform the methods of language teaching in a decisive way. (Stern 1983:98)

Verschiedene Methoden sind in den 20er Jahren (bis in die 40er Jahre) des 20. Jahrhunderts als „praktische Antworten" auf die vorangehende Diskussion entwickelt worden: darunter die vermittelnde Methode (England), die Lesemethode (England) und *BASIC English (British/ American / Scientific / International / Commercial)*, ein Versuch, das Sprachenlernen zu vereinfachen und zu rationalisieren. Mit diesen Methoden beginnen die ersten Ansätze, das Unterrichtsgeschehen, die sprachliche Basis, das Testen von Fertigkeiten und das Lern- und Lehrverhalten mittels verschiedener Pilotstudien systematisch zu untersuchen (unter anderem die *Modern Foreign Language Study* der *American and Canadian Committees on Modern Languages* 1924–1928, siehe Bagster-Collins, Werner & Woody 1930). Dieser Trend wurde in den 40er und 50er Jahren mit der Profilierung der Linguistik noch intensiviert. Hierzu gehören Schlüsselereignisse wie die Veröffentlichung von *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems*, herausgegeben von Osgood, Sebeok, Gardner, Carroll, Newmark, Ervin, Saporta, Greenberg, Walker, Jenkins, Wilson & Lounsbury (1954), *Verbal Behavior* von Skinner (1957) und Lados erste systematische Erfassung der kontrastiven Linguistik *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers* (1957). *The American Army Method*, deren Errungenschaften später heiß umstritten waren, versuchte nachzuweisen, dass Sprachunterricht auch ohne die traditionellen schulartigen Methoden und mit wesentlich größeren Gruppen und in kürzerer Zeit effizient durchgeführt werden kann. Als Folge der behavioristischen Ideologie wurden besonders in den USA die audiolingualen und in Frankreich die audiovisuellen Lehrverfahren entwickelt, die lange Zeit den Sprachunterricht dominierten und unter anderem auch dem Vormarsch der Sprachlabortechnologie Vorschub leisteten und – trotz gegenteiliger empirischer Evidenz – bis heute dem konditionierenden Einsatz elektronischer Medien zugrunde liegen (zum Beispiel in Programmen wie *Rosetta Stone* oder *Tell me more*).

Die stetige Zunahme von linguistischen Studien und die Begründung der Psycholinguistik als ein interdisziplinäres Forschungsgebiet leisteten später einen wesentlichen Beitrag zur Identifizierung der aus den Methoden der behavioristischen Verhaltensformung entstehenden Probleme des Spracherwerbs (zum Beispiel Rivers einflussreiches Buch *The Psychologist and the Foreign Language Teacher* 1964). Als Folge der zunehmenden Kritik an den intuitiven Methoden gewann schließlich das kognitive Lernen – bis heute weitgehend als das regelgeleitete, systematische Lernen missverstanden – in der Diskussion um angemessene Ansätze

an Gewicht. Chomskys nativistische Theorie auf der einen Seite und soziolinguistische und pragmalinguistische Strömungen auf der anderen haben im Anschluss daran vor allem die Erwerbsforschung und die Entwicklung neuer methodischer Verfahren geprägt. Chomskys Ausgangshypothese zufolge haben Kinder eine angeborene Fähigkeit der Sprachbildung (in der Muttersprache, L1). Wenn Kinder zum ersten Mal die Sprache hören, setzten allgemeine Prinzipien der Spracherkennung und Sprachproduktion ein, die zusammen das ergäben, was Chomsky den *Language Acquisition Device* (LAD) nennt. Der LAD steuere die Wahrnehmung der gehörten Sprache und stelle sicher, dass das Kind die entsprechenden Regeln ableite, die die Grammatik der gehörten Sprache bildeten. Dabei bestimmten Verallgemeinerungen, wie die Sätze in der entsprechenden Sprache zu bilden seien. Im Zweitsprachenerwerb werde die Reichweite des LAD einfach auf die neue Sprache ausgedehnt. Nativistische Theorien des Spracherwerbs haben jedoch wenig Einfluss auf die Entwicklung von Erwerbs- und Unterrichtskonzepten für Fremdsprachen gehabt. Den stärksten Einfluss haben sie in der Erforschung und Formulierung von Erwerbssequenzen ausgeübt. In deutlichem Kontrast dazu haben sich seit den 1970er Jahren parallel verschiedene Forschungsrichtungen ausgebildet, die sich an die Valenzgrammatik, die Pragmalinguistik (Sprechakttheorie, Diskursanalyse), die funktionale Linguistik, die Textlinguistik und die Psycholinguistik und andere Kognitionswissenschaften anlehnen. Mit wenigen Ausnahmen ist es aber auch dieser Forschung nicht gelungen, nachhaltig auf die Lehr- und Lernpraxis einzuwirken. Unter den Versuchen einer systematischen Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse für die Entwicklung von Lehrmaterial und Lehrverfahren sind die folgenden zu nennen:

- ein kurzlebiger Versuch, die Valenzgrammatik als Grundlage einer didaktischen Grammatik einzuführen (zum Beispiel das DaF-Lehrwerk *Deutsch Aktiv*)
- die eklektische Nutzung von Elementen der pragmatischen Erwerbsforschung in der Lehrwerksproduktion (siehe die DaF-Lehrwerke *Tangram*, *Schritte international*)
- die Berücksichtigung von Aspekten der Interkomprehensionsdidaktik in Lehransätzen (EUROCOM)
- die Gestaltung des Sprachunterrichts nach handlungstheoretischen und konstruktivistischen Prinzipien (Szenariendidaktik, fallbasiertes Lernen, Fachsprachenunterricht).

Fremdsprachenunterricht wird verbreitet noch als Domäne des Einzelerwerbs betrachtet. Die systematische Nutzung von Kenntnissen der Vorsprachen beim Erwerb weiterer Sprachen wird bisher nur ansatzweise bedacht und bearbeitet. In Begriffen wie Mehrsprachigkeitsdidaktik, Deutsch nach Englisch oder Interkomprehensionsdidaktik zeigen sich die Vorboten einer neuen Generation der Fremdsprachendidaktik, deren Grundlagen jedoch noch zu erarbeiten sind, wenn sie nicht bei kontrastiven Vergleichen verharren will.

1.1.6 Zur kognitiven Ausrichtung

Um zu verstehen, wie die Sprache überhaupt in den Köpfen der Lerner entsteht und sich weiter verändert – und darum geht es in dieser Buchreihe – sind Erkenntnisse aus verschiedenen Nachbardisziplinen der Sprachlehrforschung erforderlich. Die Neurolinguistik kann zum

Beispiel darüber Aufschluss geben, welche Gehirnareale während der Sprachverarbeitung aktiviert werden und inwiefern sich die Gehirnaktivität von L1-Sprechern und L2-Sprechern voneinander unterscheidet. Durch die Nutzung bildgebender Verfahren lässt sich die sprachrelevante neuronale Aktivität sichtbar und damit auch greifbarer machen. Was können wir aber daraus für die Praxis lernen? Sollen Lehrer ab jetzt die Gehirnaktivität der Lerner im Klassenraum regelmäßig überprüfen und auf dieser Basis die Unterrichtsinteraktion und die Lernprogression optimieren? Dabei wird schnell klar, dass eine ganze Sprachdidaktik sich nicht allein auf der Basis solcher Erkenntnisse formulieren lässt. Dennoch können die Daten über die neuronale Aktivität bei sprachrelevanten Prozessen unter anderem die Modelle der Sprachverarbeitung und des mehrsprachigen mentalen Lexikons besser begründen, die sonst nur auf der Basis von behavioralen Daten überprüft werden. Ähnlich wie die Neurolinguistik stellt die kognitive Linguistik eine Referenzdisziplin dar, deren Erkenntnisse zwar für die Unterrichtspraxis sehr relevant und wertvoll sind, sich aber unter anderem aufgrund des introspektiven Charakters ihrer Methoden nicht direkt übertragen lassen. Die kognitive Linguistik erklärt nämlich die Sprache und den Spracherwerb so, dass sie mit den Erkenntnissen aus anderen kognitiv ausgerichteten Disziplinen vereinbar sind. So dienen kognitive Prinzipien wie die Metaphorisierung oder die Prototypeneffekte der Beschreibung bestimmter Sprachphänomene. Der Spracherwerb wird seinerseits durch allgemeine Lernmechanismen wie die Analogiebildung oder die Schematisierung erklärt.

Die kognitive Linguistik, die Psycholinguistik, die Neurolinguistik, die kognitiv ausgerichteten Kulturwissenschaften sind also Bezugsdisziplinen, die als Grundlage einer kognitiv ausgerichteten Sprachdidaktik fungieren. Sie sollen in den Bänden dieser Reihe soweit zum Tragen kommen, wie das nur möglich ist. Bei jedem Band stehen daher die Prozesse in den Köpfen der Lerner im Mittelpunkt der Betrachtung.

1.2 Kursstruktur und Lernplattformen

Jörg Roche

Diese Lerneinheit hat eine doppelte Funktion: zum einen gibt sie einen Schritt-für-Schritt-Überblick über den Aufbau der Bände und der Online-Module dieser Reihe, ihr kleinschrittiges Lehr- und Lernkonzept, die Texte, die Aufgaben, die Experimente, die weiterführende Literatur und das optionale Zusammenspiel von Buchreihe und Lernplattform. Dabei ist zu beachten, dass Bücher und Lernplattform im Sinne eines Blended-Learning-Formats entwickelt sind, bei dem die einzelnen Komponenten auch eigenständig genutzt werden können, aber auch Mehrwerte aus der Kombination von Lehrmaterial (Bücher) und Kurs (Online-Module) entstehen können. Zum zweiten dient die exemplarische Darstellung des konkreten Materials auch als allgemeine Einführung in die Komponenten und den Aufbau moderner Lernplattformen und didaktisierter Lehr- und Lernkonzepte in der Sprach- und Kulturvermittlung. Zu diesem Zweck werden über die verwendete Lernplattform hinaus auch grundlegende Eigenschaften von Lernplattformen, ihre Entwicklung und verschiedene digitale Instrumente für die Fort- und Weiterbildung und den Sprachunterricht vorgestellt. Abschließend wird das *Digitale Lexikon Fremdsprachendidaktik* präsentiert, das Sie als dynamisches Glossar und Lexikon zu den Büchern dieser Reihe und den Online-Modulen verwenden können.

Lernziele

In dieser Lerneinheit möchten wir erreichen, dass Sie

- den Aufbau der Bände kennenlernen;
- wichtige Funktionen und Komponenten von Lernplattformen kennen und effizient nutzen lernen.

1.2.1 Inhalt und Interaktion

Die Bände, wie auch deren Einbettung in diverse Weiterbildungsangebote, haben zum Ziel, einen fachlich hoch aktuellen Wissensstand in gut verständlicher Sprache und immer mit Bezug auf die Praxis, in der Regel Ihre eigene Unterrichtspraxis, zu vermitteln. Daher gehen wir immer von konkreten Fragen aus der Praxis aus, präsentieren theoretisch fundierte und empirisch erprobte Erkenntnisse und projizieren diese mit Ihrer Hilfe auf die veränderte Praxis Ihres Unterrichts. Dazu soll die theoretische Darstellung durch selbst ausgearbeitete Konzepte in der Praxis erprobt, evaluiert und reflektiert werden. Die Bände können einzeln oder als Gesamtpaket über einen längeren Zeitraum bearbeitet werden. Für Fort- und Weiterbildungszwecke lassen sich aber auch einzelne Kapitel bearbeiten. Der modulare Aufbau erlaubt eine entsprechende Aufteilung, ohne dadurch die Kohärenz der Materialien zu gefährden. Die Nummerierung der Bände ist dabei nicht chronologisch; sie stellen in sich abgeschlossene Einheiten dar und sind in beliebiger Reihenfolge frei einsetzbar. Ein Band besteht jeweils aus acht Kapiteln, ein Kapitel aus drei Lerneinheiten (LE).

Um die Orientierung für Sie zu erleichtern, folgen alle Bände, Kapitel und Lerneinheiten der gleichen Struktur. In jeder Lerneinheit finden Sie daher folgendes:

- Die Einleitung beinhaltet einen Fließtext, der den thematischen Aufbau des gesamten Kapitels umfasst und die thematische Relevanz des Inhalts knapp erklärt. Es folgt dann eine Einführung in die Lerneinheit, die die Ziele darstellt und die Inhalte im Rahmen des Gesamtmoduls kontextualisiert.
- Die Lernziele sind letzter Bestandteil der Einleitung. Hier erfahren Sie genau, was Sie in der Lerneinheit bearbeiten und lernen sollen.

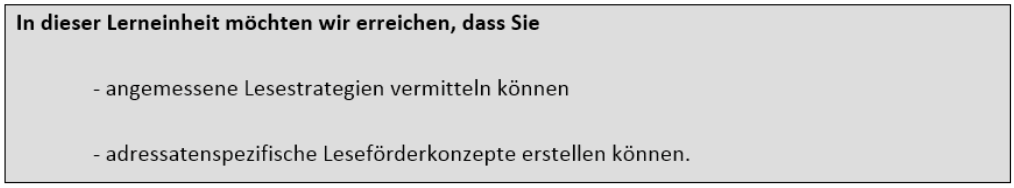

Abbildung 1.1: Lernziele

Das Text- und Bildmaterial stellt den Hauptteil der Lerneinheit dar. Die Texte basieren auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Spracherwerbs-, Sprachlehr- und -lernforschung und ihren Referenzdisziplinen. Sie stehen im gesamten Programm im Mittelpunkt und bilden damit das Leitmedium. Dabei orientiert sich die fachlich-wissenschaftliche Ausrichtung, wie bereits ausgeführt, soweit das geht an kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen, stellt also die Köpfe der Lerner ins Zentrum. Wesentliches Element des Ansatzes ist auch, dass hier die Theorie ausgehend von konkreten Fragen aus der Unterrichtspraxis und möglichst handlungsorientiert dargestellt wird, also praktischen Nutzen hat und von Ihnen entsprechend reflektiert werden soll.

Die Schlüsselbegriffe sind fett hervorgehoben und werden im Gesamtglossar *Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik* sowie im Fließtext erläutert. Wo es sinnvoll erscheint, werden auch englischsprachige Fachbegriffe genannt.

Fachtermini und komplexe Sachverhalte werden im Text auf eine verständliche Weise erklärt und gegebenenfalls durch illustrierende Beispiele, Grafiken und kleine Experimente veranschaulicht.

Beispiele beziehen sich meist auf die deutsche oder englische Sprache, in besonderen Fällen können Beispiele aus anderen Sprachen verwendet werden. Diese sind dann metasprachlich erklärt, in lateinischer Schrift transkribiert und werden zum besseren Verständnis übersetzt.

Experimente dienen der Anwendung des zuvor erworbenen Wissens. Sie benötigen in der Regel 30–40 Minuten für die Durchführung.

Experiment 1

Machen wir folgendes Experiment mit einem Text aus einem gängigen Lehrbuch. Versetzen Sie sich dabei in die Lage eines Schülers. Was verstehen Sie nach der Lektüre des Textteils 1? Was verstehen Sie nach der Lektüre des Textteils 2? Wie verändert sich dabei das Vorwissen in Bezug auf den Text und welche Konsequenzen hat das für die Vermittlung von Lesekompetenz im Unterricht?

Textteil 1

Sie haben es gesehen, aber sie konnten oder wollten es nicht verstehen. Sie waren unzufrieden. Sie haben gerufen. Sie haben mit Orangen geworfen.

Textteil 2

Sie haben es gesehen, aber sie konnten oder wollten es nicht verstehen. Sie waren unzufrieden. Sie haben gerufen. Sie haben mit Orangen geworfen. Sie sind mitten im Programm rausgegangen und haben laut die Türen zugemacht. Sie konnten sich nicht vorstellen, dass sie gerade den Anfang einer neuen Zeit erleben. Vor einem wütenden Publikum mussten die Tänzer ein paar Jahre später keine Angst mehr haben, hier im Wuppertaler Tanztheater [...].

Quelle: Hilpert, Silke; Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Reimann, Monika & Tomaszewski, Andreas (2006), Schritte International 3. München: Hueber, 66.

Abbildung 1.2: Experiment

Mit der Zusammenfassung schließt der inhaltliche Teil einer Lerneinheit ab. Sie versammelt stichwortartig die wichtigsten Ergebnisse der Lerneinheit.

- Der Leseverstehensprozess speist sich einerseits aus dem Wissen des Lesers und andererseits aus dem im Text enthaltenen Wissen.
- Der Leseverstehensprozess kann als...

Abbildung 1.3: Zusammenfassung

Im Literaturverzeichnis finden Sie alle Angaben zu der in den Lerneinheiten zitierten Literatur. Weiterführende Literatur ist in verschiedenen Aufgaben vermerkt und in Exzerpten auf der Plattform (https://multilingua-akademie.de) vorhanden. Auf eine Liste mit weiterführender Literatur wird daher verzichtet. Dennoch ist die weiterführende Lektüre jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer wärmstens empfohlen, nicht zuletzt, wenn man seine eigenen Interessen und Spezialisierungen verfolgen will.

Zur Festigung und Wissenskontrolle finden sich am Ende der Lerneinheit noch ein paar einfache Reproduktionsaufgaben, mit denen Sie Ihren Wissensstand überprüfen können. Die Musterlösungen dazu finden Sie auf der Online-Plattform sowie unter www.meta.narr.de/9783823382195/Loesungen.pdf

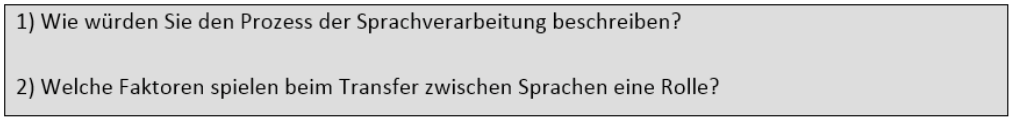

Abbildung 1.4: Aufgaben zur Wissenskontrolle

Auf der Lernplattform finden Sie außerdem Aufgaben zur Inputverarbeitung, die das Textverständnis unterstützen, und zwar in Form unterschiedlicher Typen wie Multiple Choice, Ankreuzen, Linien ziehen, Forumsaufgaben, Einsetzübungen und weiteren. Die Aufgaben sind so platziert, dass sie ein gut getaktetes, möglichst aktives und interaktives Bearbeiten des Materials vorsehen, ähnlich einer interaktiven Bearbeitung in einem Kurs. Jede Lerneinheit wird mit einer Transferaufgabe abgerundet, in der erworbenes Wissen auf neue, authentische Situationen und Handlungszusammenhänge angewendet werden soll. Außerdem gibt es auf der Lernplattform videobasierte Unterrichtsstunden, Foren und Gruppenarbeit. Auf diese Weise können Live-Seminare modelliert werden.

Noch ein paar Worte zum Sprachgebrauch: Das grammatische Genus gibt nur bedingt den natürlichen Sexus wieder. Sie finden im Text eine unterschiedliche Handhabung des Genus, aber in jedem Falle sind immer beide Geschlechter intendiert. Sie finden die Ausformulierung beider Formen (zum Beispiel *Schüler und Schülerinnen*), generische Ausdrücke (*Lehrkräfte*) sowie abwechselnd die feminine oder maskuline Form.

Eine Lerneinheit erfordert im Kursbetrieb circa 10 Stunden Bearbeitungszeit. Die Lesezeit für den Text der Lerneinheit inklusive der Einführung und Zusammenfassung umfasst circa 3,5 Stunden. Die Aufgaben auf der Plattform und Experimente ergeben dementsprechend zusammen circa 6,5 Stunden. Auf diese Weise erbringt jedes Kapitel 1 ECTS, sofern alle Aufgaben erfüllt sind. Eine einzelne Lerneinheit erbringt 1 / 3 ECTS, ein ganzes Modul beziehungsweise ein ganzer Band hat einen Umfang vom 10 ECTS, wenn alle Aufgaben erfüllt sind.

1.2.2 Lernplattformen

Lernen erfolgt heute in unterschiedlichen Formaten, zu unterschiedlichen Zwecken und in der Regel in wesentlich flexibleren Formen, als das früher der Fall war. Auch wenn die wissenschaftliche Erarbeitung des Lernstoffes sich in Bezug auf die Intensität und Gewissenhaftigkeit prinzipiell wenig geändert hat, außer vielleicht hinsichtlich der Methoden, so geschieht seine Präsentation heute doch meist in portionierbaren Schritten und mit einer größeren Berücksichtigung von Verständlichkeit und unmittelbarer Relevanz für Studentinnen und Studenten. Das gilt insbesondere für weiterbildende Angebote, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern oft neben Beruf, Familie und vielen Verpflichtungen zu bearbeiten sind. So

verfahren auch diese Module, die die Online-Plattform *Moodle* nutzen (Zugang über https://multilingua-akademie.de) (siehe als Beispiel Abbildung 1.5). Das nötige Kursmaterial ist auf der Plattform und in den Begleitbüchern versammelt, es kann aber durch eine entsprechende tutorielle Betreuung und in einem Klassenverbund aktualisiert werden. Natürlich lässt sich das Material auch selbstständig bearbeiten, aber es zeigt sich immer wieder, welche Vorteile eine interaktive Bearbeitung von Kursmaterialien hat. Diese Bearbeitung kann zum Beispiel in unterschiedlich gewichteten Blended-Learning-Formaten erfolgen, also in der Kombination von Online- und Präsenzphasen. Allerdings lassen sich klassische Präsenzphasen mit Hilfe der Technologien einer Lernplattform auch online vermitteln. Damit werden unterschiedliche Lernformen möglich: exploratives Lernen, handlungsorientiertes und produktorientiertes Lernen, kollaboratives Lernen, individuelles und autonomes Lernen. So lässt sich das Lernen medial optimieren.

Die folgende Darstellung hilft nicht nur bei der Nutzung der Plattform für die begleitenden Kurse, sondern gibt gleichzeitig eine grundlegende Einführung in die Einsetzbarkeit von Lernplattformen in der Aus- und Weiterbildung. Weil Lernplattformen so wichtig für das wissenschaftliche Arbeiten heute sind, werden sie im Folgenden detailliert vorgestellt.

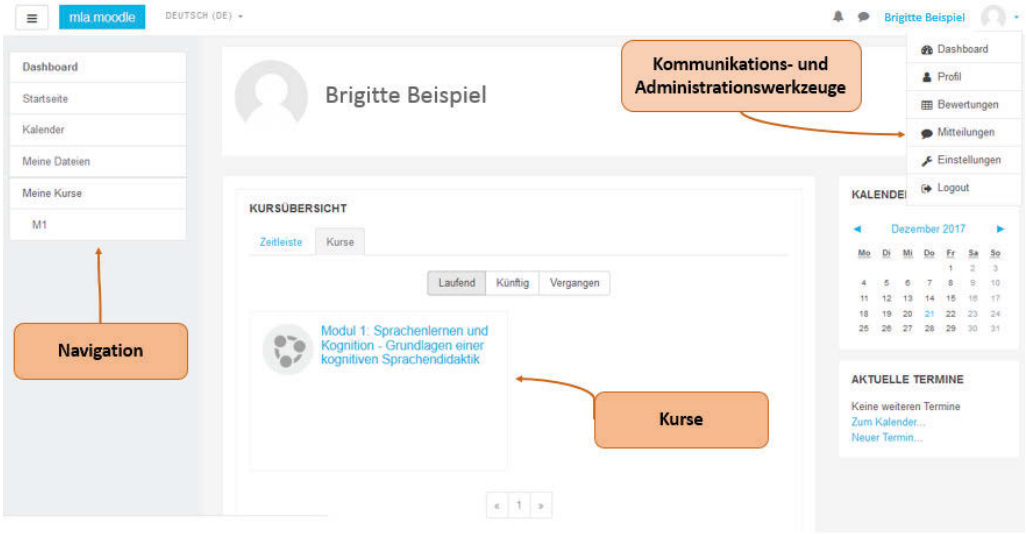

Abbildung 1.5: Startseite der Lernplattform (Multilingua Akademie 2018)

Begriff der Lernplattform

Bevor die verschiedenen Phasen der Entwicklung und der Aufbau von Sprachlernplattformen präsentiert werden, soll der Begriff Lernplattform etwas genauer beschrieben werden. Nach Sander & Igelbrink (2010: 148) sind Lernplattformen Softwaresysteme, „mit deren Hilfe Inhalte bereitgestellt, Lernprozesse koordiniert und Kommunikationsprozesse von Lernern untereinander abgewickelt werden können". Die heutigen Lernplattformen sind eine Mischung

aus sogenannten *Content-Management-Systemen* (CMS) und *Learning-Management-Systemen* (LMS). Während bei den CMS die Erstellung, Verwaltung und Bearbeitung von Lerninhalten im Mittelpunkt stehen, geht es bei den LMS primär darum, die elektronisch unterstützten Lernprozesse zu fördern und zu verwalten, zum Beispiel durch das Strukturieren eines Lernplans, das Nachzeichnen von Lernaktivitäten, Erfolgskontrollen und dergleichen. Der Begriff ‚Lernplattform' wird mittlerweile weit gefasst verwendet. Über die didaktische Qualität des Materials, des Programmes oder der Plattform sagt er nichts aus. Lernplattformen bieten in Bezug auf Inhalte und elektronische Kommunikationskanäle mittlerweile fast alles, was sich auch im oder für den Präsenzunterricht einsetzen lässt: Präsentationssysteme wie PowerPoint, Textverarbeitungssysteme, Autorenwerkzeuge zur Erstellung von Lehrmaterialien, Archive und Tafeln. Einige Funktionen können über E-Plattformen einfacher realisiert werden als im Präsenzunterricht: zum Beispiel die Archivierung von Lernerarbeiten und Korrekturen, die Lernerverwaltung sowie die Inhaltsverwaltung und -aufbereitung. Nur wenige E-Plattformen bieten hingegen Autorenwerkzeuge zur Erstellung aller kommunikativen Aufgaben für den handlungsbezogenen Fremdsprachenunterricht und elektronisch vermittelte Kommunikationsmöglichkeiten für die Interaktionsanforderungen des kommunikativen Unterrichts. Da Plattformen auch in Präsenzformaten verwendet werden können, ist räumliche Distanz nur ein sekundäres Merkmal für die Nutzung solcher Plattformen.

Phasen der Entwicklung von Sprachlernplattformen

Wie weit fortgeschritten die Technik der heutigen Lernplattformen ist, lässt sich am besten durch einen kurzen Rückblick auf die Geschichte erklären. Wir beginnen diesen Rückblick mit dem Durchbruch des Internets Mitte der 90er Jahre da die Entwicklung und die Verbreitung der neuen Medien und der Lernplattformen erst ab diesem Zeitpunkt exponentiell gewachsen sind. Die Phasen der Entwicklung von Lernplattformen, die im Folgenden erläutert werden, nehmen das Modell von Hampel (2007) als Grundlage.

In einer ersten Phase wurden viele Programme auf CD-ROMS im Internet zur Verfügung gestellt. Das heißt, die alten elektronischen Medien nutzten das Internet für eine schnellere Bereitstellung und größeren Verbreitung der Materialien. Bezüglich der Interaktion zwischen dem Programm und dem Lerner hat sich aber nicht viel getan, denn letzten Endes sind die bereitgestellten Materialien in dieser Phase weder von der Lehrkraft noch von den Lernern veränder- oder erweiterbar. Daher erweist sich die sogenannte „Einwegkommunikation" zwischen Material und Lerner nach Hampel (2007) als zentrales Merkmal der neuen Medien in dieser Phase. Die Adaptierbarkeit der Materialien an die individuellen Bedürfnisse der Lerner (vergleiche Leutner 2009) bleibt hier also definitiv aus, so dass die Materialien als statisch und die Lerner als reine Rezipienten zu bezeichnen sind.

Die zweite Phase zeichnet sich dadurch aus, dass die Materialien zwar geschlossene Systeme darstellen, aber trotzdem über (relativ begrenzte) Komponenten der Lerner- und Materialverwaltung verfügen. So können Lehrkräfte zum Beispiel die Zugangsrechte für die Plattformen über plattforminterne Datenbanken managen. Auch für Lerner besteht die Möglichkeit, sich die Inhalte nach eigenem Ermessen zu strukturieren, auch wenn das nur sehr bedingt

möglich ist. Die Lernplattformen in dieser Phase können ebenfalls die bereits bearbeiteten Aufgaben speichern, was eine Überwachung des Lernfortschritts ermöglicht. Die ersten Chats und Foren zur kooperativen Arbeit werden auch in dieser Phase implementiert. Insgesamt bieten also die Materialien einen gewissen Grad an Adaptierbarkeit, Individualität und Interaktivität, erweisen sich jedoch nach außen als relativ geschlossene Lernumgebungen (vergleiche Hampel 2007: 38).

Ein ganz besonderes Merkmal der Lernplattformen der dritten Phase sind die ersten Schritte auf dem Weg zur sogenannten Interoperabilität (vergleiche Hampel 2007: 42). Damit ist sowohl der Import und Export von Materialien als auch die Übertragung von Lernerdaten und ganzer Klassen von einem System in das andere gemeint, was unter anderem durch die Entwicklung von Standards wie dem *Sharable Content Object Reference Model (*SCORM) ermöglicht werden sollte. Damit sollten sich die Lernplattformen gegenüber anderen Systemen öffnen und eine gewisse Kompatibilität herstellen. Trotzdem ist die Übertragung von Verwaltungsdaten und Inhalten in den seltensten Fällen gelungen. Auch die Fortschritte in Richtung Aufgabenkorrekturen, Anlegen von Lernpfaden durch die Lerner und Ähnliches sind an der mangelnden Umsetzung gescheitert.

Schließlich weisen die Lernplattformen in der vierten Phase einen hohen Grad an Kompatibilität mit anderen Systemen auf, vor allem durch die Einbindung der so genannten Web 2.0-Anwendungen wie Wikis, Blogs, Instant-Messaging und Ähnliches. Diese plattformunabhängigen Werkzeuge sind in den meisten Lernplattformen dieser Phase über offene Schnittstellen integrierbar. Die Lernplattformanbieter entwickeln also diese Anwendungen nicht, sondern sie garantieren lediglich die Kompatibilität zwischen ihnen und der Plattform. Damit decken die Lernplattformen nicht nur die Begleitung des Lernprozesses und die eher statische Darstellung von Wissen ab, sondern sie fördern die kooperative Wissenskonstruktion, ganz im Sinne der konstruktivistischen Lehr- und Lernverfahren. So können Lerner zum Beispiel durch interaktive Whiteboards gemeinsam verschiedene Informationen zu einem Thema in Form einer *Concept Map* organisieren, diese speichern und eventuell zu einem späteren Zeitpunkt ergänzen und erweitern. Auch die Lernerverwaltung wird in dieser Phase viel weniger zentral gehandhabt als in der dritten Phase, so dass zum Beispiel verschiedene Institutionen die Zugänge ihrer eigenen Nutzer ab einer bestimmten Ebene selbst verwalten können. Auch bestimmte Lernerdaten können von der jeweiligen Institution gezielt ausgewertet werden, zum Beispiel die Anzahl der Zugriffe auf die Textseiten oder Aufgaben. Der Transfer von solchen Daten von einer Lernplattform auf eine andere bleibt trotz intensiver Bemühungen jedoch problematisch, unter anderem wegen der datenschutzrechtlichen Aspekte.

Moderne Lernplattformen ermöglichen die (Selbst)Organisation von Daten, Inhalten und Prozessen auf verschiedenen Ebenen. So kann der Tutor (Lehrkraft im Online-Kurs) auf Plattformen der vierten Phase, wie zum Beispiel *itslearning* (online unter https://itslearning.com/de) oder *Fronter* (online unter http://www.fronter.de), entscheiden, welche Werkzeuge, Ressourcen und Inhalte für Lerner verfügbar sein sollen und in welcher Form sie bearbeitet werden sollen (in Gruppen, mit Abgabefrist, nach einem bestimmten Lernpfad und Ähnliches). Aber auch Lerner können ihre eigenen Werkzeuge verwalten, indem sie zum Beispiel das eigene Portfolio pflegen, ihre Aufgaben auf dem persönlichen Blog veröffentlichen oder

die Einstiegsseite nach eigenen Interessen gestalten. Zusammenfassend lassen sich die verschiedenen Möglichkeiten zur Selbstorganisation sowohl für Lerner als auch für Tutoren beziehungsweise Administratoren in Anlehnung an Schulmeister (2005: 11) und Hampel (2007: 54ff) auf den Ebenen der Administration, des Lernmanagements und des Content-Managements wie folgt darstellen:

Ebenen der (Selbst-)Organisation				
Administration	**Lernmanagement**		**Content-Management**	
	Tutor	**Lerner**	**Tutor**	**Lerner**
✔Benutzer	✔Kurse		✔Interface	
✔Kurse	✔Kommunikation	✔Kommunikation	✔Lernmaterial	
✔Grunddesign	✔Werkzeuge	✔Werkzeuge	✔Aufgaben	
✔Evaluationen	✔Personalisierung	✔Personalisierung	✔Tests	
		✔ Portfolio		✔Lernprodukte
	✔Lernerdaten			

Tabelle 1.1: Ebenen der (Selbst-)Organisation

Diese Tabelle beschreibt die Komponenten einer voll ausgestatteten Lernplattform. Eine solche Lernplattform bietet auf der Ebene der Administration unter anderem die Verwaltung von Nutzergruppen (Rechtevergabe, Klassenbildung, Import beziehungsweise Export von Daten und Ähnliches), die Verwaltung der Zugangsdaten, das Zahlungssystem, Einstellung des Grunddesigns nach dem *Corporate Design* der Institution sowie das Einrichten neuer Kurse. Auf der Ebene des Lernmanagements kann der Tutor Einstellungen zum jeweiligen Kurs vornehmen (Kursrollen, Anzahl der Themen, Lernpfade und Ähnliches), die Kommunikationsräume im Kurs einrichten (Chat, Forum und Ähnliches), die zu verwendenden Werkzeuge und Funktionen festlegen (Lexika, Linksammlung, Whiteboard, Lerntipps, Blog-Funktion und Ähnliches) und die Lernerdaten verwalten (Abgabe und Korrektur von Aufgaben, Logfiles und Ähnliches). Lerner können auf dieser Ebene zwar nicht ihre eigenen Kursdaten verwalten, aber sie können ihre Lernfortschritte im Portfolio aufzeichnen, ihre eigene Kursansicht personalisieren und die Kommunikationsräume und Werkzeuge nutzen. Schließlich finden sich auf der Ebene des *Content-Managements* vorwiegend Funktionen für den Kurstutor, wie zum Beispiel die Einstellungen des *Interface* (Navigation) sowie die Erstellung und

Verwaltung von Lernobjekten, Aufgaben und Tests. Der Lerner kann auf dieser Ebene jedoch auch seine eigenen Lernprodukte gestalten und zur Verfügung stellen, indem er zum Beispiel ein Referat als Audiodatei aufzeichnet und es auf dem eigenen Blog veröffentlicht.

Was den finanziellen Aufwand der Einrichtung von Lernplattformen angeht, so ist zwischen kostenfreien Lernplattformen (zum Beispiel *Moodle, OLAT, ILIAS* und Ähnliches) und kostenpflichtigen Lernplattformen (*Fronter, itslearning, Blackboard*) zu unterscheiden. Hierbei ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass die Einrichtung von kostenfreien Lernplattformen an sich zwar keinen finanziellen Aufwand mit sich bringt, dass sich aber bei der Wartung, Verwaltung und Weiterentwicklung (beispielsweise Einbindung neuer Funktionen, Durchführung von Updates und Ähnliches) sogenannte versteckte Kosten ergeben (können).

Komponenten moderner elektronischer Lernplattformen

Zu den wichtigsten Komponenten von Lernplattformen gehören:

- Autorenwerkzeuge zur einfachen Erstellung von Inhalten (*Authoring Tools*, siehe Abbildungen 1.6, 1.7),
- Inhaltsverwaltungssysteme (*Content Management System),*
- Interaktive Tafeln mit Ton und Bild (Virtuelles Klassenzimmer, Whiteboard),
- Kommunikationskanäle (Mail, Chat, Foren, BLOGs),
- Lernerverwaltungen (*Learner Management System*),
- Präsentationssysteme zur Verwaltung von virtuellen Lehrveranstaltungen wie Vorträgen, Vorlesungen (*Presentations System*, siehe Abbildung 1.8),
- Textverarbeitung (Texteditoren, *Text Processing*),
- Ressourcen, Werkzeuge und Links,
- Werkzeuge für natürliche Sprachverarbeitung (Spracherkennung, tutorielle Systeme, *Natural Language Processing*),
- Administrationswerkzeuge (Zugangsrechteverwaltung, Klasseneinrichtung),
- Soziale Medien (*Social Media*).

Abbildung 1.6: Frei verfügbare Autorensoftware *Hot Potatoes* zur Erstellung webbasierter, interaktiver Übungen für den Sprachunterricht (Hot Potatoes)

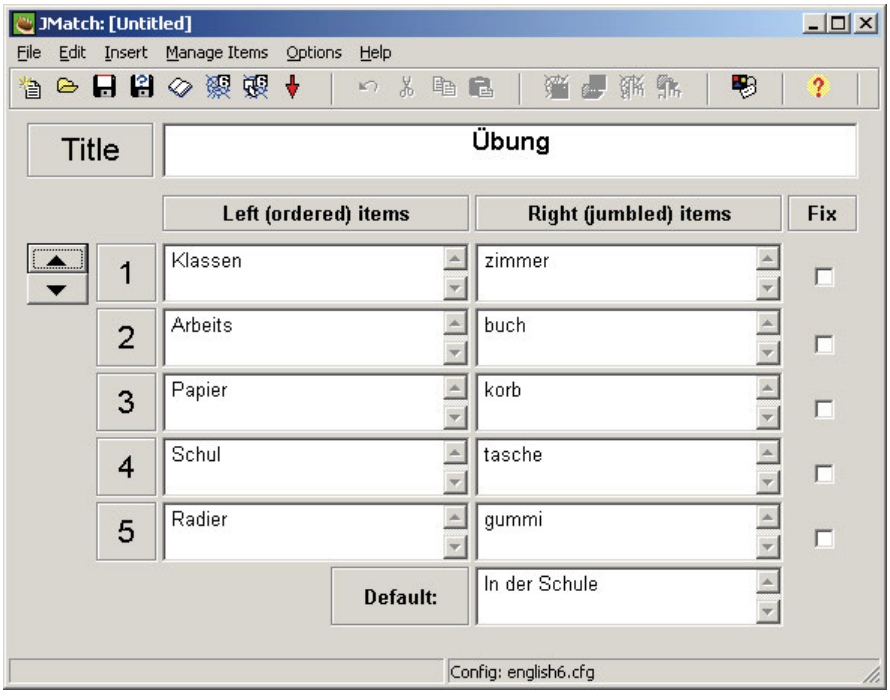

Abbildung 1.7: Frei verfügbare Autorensoftware *Hot Potatoes* zur Erstellung webbasierter, interaktiver Übungen (Hot Potatoes)

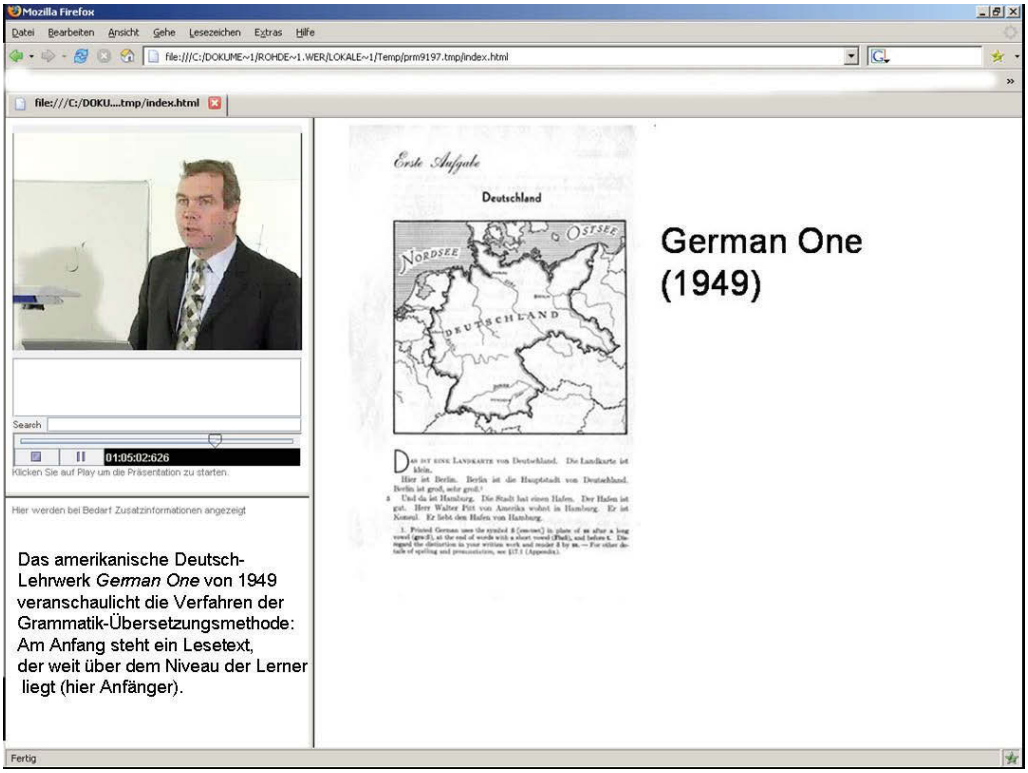

Abbildung 1.8: Abbildung einer virtuellen Vorlesung zum Thema Spracherwerb mit Vorlesungsmitschnitt, transkribiertem Text mit integrierter Suchfunktion und zusätzlichem Ressourcenfeld für Folien und ähnliches aus *Grundlagen und Konzepte des DaF-Unterrichts* (Fernlehrgang der Ludwig-Maximilians-Universität in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut)

1.2.3 Zusatzmaterial

Auf der Plattform-Eingangsseite und im Servicebereich befindet sich das Glossar zum Kompendium in Form eines digitalen Lexikons des Fremdsprachenerwerbs (online unter http://www.lexikon-mla.de). Dieses eignet sich hervorragend als Lernwerkzeug und auch als Referenz- und Wiederholungswerkzeug für zwischendurch. Das Lexikon ist dynamisch angelegt: Es wird ständig bearbeitet und erweitert und Nutzer können in der Kommentarfunktion Ergänzungen vorschlagen, die vom Redaktionsteam geprüft werden.

Abbildung 1.9: Startseite des digitalen Lexikons (Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik 2018)

Abbildung 1.10: Eintrag zum Thema *Chunks / Chunking* (Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik 2018)