

(E-) LEARNING BY DOING

**Integrierter und handlungsorientierter Einsatz neuer Medien
am Beispiel Goethe-Zentrum Kapstadt**

Matthias Jakus



Thesis presented in partial fulfillment of the requirements for the
degree of Master of Philosophy
(Hypermedia for Language Learning)

Stellenbosch University

Supervisor: Renate du Toit
Date: March 2009

Declaration

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the owner of the copyright thereof (unless to the extent explicitly otherwise stated) and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification.

Date: 12 November 2008

Abstract

As computers increasingly seem to gain importance and have become a useful tool to carry out everyday routine tasks and to facilitate communication, task-based and student centred approaches of foreign language teaching and learning need to evaluate how computers can be integrated into the classroom to equip students with the necessary skills they need to master the challenges which may come with these new technologies. Since CALL (computer assisted language learning) -research has also suggested that computers can assist both students and teachers by enhancing L2 learning activities and by providing useful tools to complete them, it seems like there is no way computers can *not* play a role in L2 teaching and learning today.

This thesis aims to give an overview of the use of computer applications in the L2 classroom and illustrates them by giving practical examples for a specific learning environment, namely the Goethe-Zentrum Kapstadt. As informed use of computers in a CALL scenario must be based on a thorough understanding of L2 learning processes, this thesis also provides a critical overview of general L2 teaching and learning theories as well as CALL research in particular. As a theoretical framework may vary according to the specific conditions of the learning environment a description of the Goethe-Zentrum is also given and considered as a criterion for the development and integration of learner-centred and task-based CALL activities at the Goethe-Zentrum.

Opsomming

Soos rekenaars al hoe belangriker word en 'n nuttige werktuig is om alledaagse roetinetake uit te voer en kommunikasie te bewerkstellig, moet taakgebaseerde en studentgesentreerde benaderings van vreemdetaalonderrig en -leer evalueer hoe rekenaars in die klaskamer geïntegreer kan word om leerders van die nodige vaardighede te voorsien om die uitdagings te bemeester wat met hierdie nuwe tegnologie gepaardgaan. Aangesien navorsing in RGTO (rekenaargesteuende taalonderrig) ook toon dat rekenaars sowel die leerder asook die opvoeder kan help deur die ondersteuning van leeraktiwiteite in die vreemdetaal en deur nuttige werktuie te voorsien om aktiwiteite suksesvol te voltooi, is daar geen manier dat rekenaars *nie* 'n rol in die onderrig en leer van 'n vreemdetaal sal speel nie.

Die doel van hierdie tesis is om 'n oorsig oor rekenaartoepassings in die vreemdetaalklaskamer te gee en dit word geïllustreer deur middel van praktiese voorbeelde vir 'n spesifieke leeromgewing, naamlik die Goethe-Zentrum Kapstadt. Aangesien die oordeelkundige gebruik van rekenaars in 'n RGTO-scenario op die deeglike begrip van vreemdetaal(aan)leerprosesse gebaseer moet wees, gee hierdie tesis 'n kritiese oorsig van metodes van vreemdetaalonderrig asook van RGTO-navorsing meer spesifiek. Aangesien 'n teoretiese raamwerk mag varieer afhangende van die spesifieke omstandighede van die leeromgewing, word 'n beskrywing van die Goethe-Zentrum ook gegee en as 'n kriterium gebruik vir die ontwikkeling en integrasie van leerdergesentreerde en taakgebaseerde RGTO-aktiwiteite by die Goethe-Zentrum.

Inhaltsverzeichnis:

Declaration	2
Abstract	3
Opsomming	4
Verzeichnis der Abbildungen	8
Verzeichnis der Schaubilder	8
<u>1. Einleitung</u>	<u>9</u>
<u>2. Richtlinien modernen Fremdsprachenunterrichts</u>	<u>12</u>
2.1. Überblick über Sprachlehr- und Sprachlerntheorien	12
2.1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode	12
2.1.2. Behavioristische Sprachlernansätze	12
2.1.3. Der kommunikativ-pragmatische Ansatz	14
2.1.4. Kognitive und konstruktivistische Lerntheorien	17
2.2. Autonomes Fremdsprachenlernen	19
2.2.1. Rolle der Lehrkraft und der Lerner	21
2.2.2. Lernmaterialien	22
2.2.3. Lernstrategien	25
2.2.4. Motivationsstrategien	29
<u>3. Fremdsprachen lernen mit neuen Medien</u>	<u>33</u>
3.1. Geschichte des computerunterstützten Sprachenlernens	34
3.1.1. Behavioristisches CUSL	34
3.1.2. Kommunikatives CUSL	36
3.1.3. Integratives / Integriertes CUSL	39
3.2. Die Rolle des Computers	42

3.2.1. Der Computer als Tutor	43
3.2.1.1. DaF-Angebote auf CD-ROM	46
3.2.1.2. DaF-Angebote im Internet	50
3.2.2. Der Computer als Werkzeug	50
3.2.2.1. Autorenwerkzeuge	51
3.2.2.1.1. MS Word	51
3.2.2.1.2. MS Powerpoint	52
3.2.2.1.3. Übungsedatoren	54
3.2.2.2. Netzbasierte Kommunikation	55
3.2.2.2.1. E-Mail	55
3.2.2.2.2. Diskussionsforen	57
3.2.2.2.3. Blogs und Wikis	58
3.2.2.2.4. Chat	59
3.3. Die Rolle der Lehrkraft	59
3.4. Die Rolle der Lerner	62

4. Lernen mit neuen Medien am Goethe-Zentrum Kapstadt..... 63

4.1. Das Goethe-Zentrum Kapstadt im Überblick.....	63
4.1.1. Sprachkurse	65
4.1.2. Selbstlernzentrum.....	66
4.1.3. Kursteilnehmer.....	70
4.1.4. Technische Ausrüstung und Lehrkräfte	75

5. Anwendungsbeispiele..... 77

5.1. Eigene Arbeitsblätter erstellen	77
5.1.1. Arbeitsblatt 1: "Das Team am Goethe-Zentrum Kapstadt"	78
5.1.2. Arbeitsblatt 2: "Reisetipps für Kapstadt"	79
5.2. Mit Powerpoint arbeiten	81
5.2.1. Mit Bildern Sprechansätze schaffen	81
5.2.2. Ergebnisse vergleichen.....	82

5.3. Authentische Materialien aus dem Internet einsetzen.....	85
5.3.1. Werbespots bei Youtube.....	85
5.4. Im Internet kommunizieren.....	88
5.4.1. Eine Filmrezension schreiben	88
5.4.2. E-Mail Projekt „Geschichten ohne Grenzen“	91
<u>6. Fazit.....</u>	<u>93</u>
<u>7. Literaturverzeichnis</u>	<u>97</u>
<u>8. Anhang.....</u>	<u>101</u>

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Beispielseite aus einem Lehrwerk	22
Abbildung 2: Internetaufgabe aus einem Lehrwerk	24
Abbildung 3: Internetprojekt aus einem Lehrwerk.....	25
Abbildung 4: Doppelseite aus einem Lehrwerk	26
Abbildung 5: Menü einer DaF-Lerner-CD-ROM.....	47
Abbildung 6: Lückentextübung einer DaF-Lerner-CD-ROM	49
Abbildung 7: In Word installierte Arbeitsblattwerkzeuge	54
Abbildung 8: Das Kapstadt-Forum	58
Abbildung 9: Fotos von <i>Picture Google</i>	82

Verzeichnis der Schaubilder

Schaubild 1: Lernmotivation ausgedrückt in Anzahl der KTN	71
Schaubild 2: Hausaufgaben	72
Schaubild 3: Medienverhalten ausgedrückt in Anzahl der KTN	73
Schaubild 4: Internetzugang	74

1. Einleitung

„Ich möchte einfach nur lernen, Deutsch zu sprechen.“ So oder ähnlich klingt es meist, wenn sich Leute für einen Deutschkurs an einer Sprachschule wie dem Goethe-Zentrum Kapstadt interessieren und in einer Sprachberatung vor Beginn des Kurses nach ihren Lernzielen gefragt werden. Damit wollen sie in der Regel zum Ausdruck bringen, dass sie sich mehr für die gesprochene Sprache als für die geschriebene Sprache interessieren und ihre Deutschkenntnisse praktisch im Alltag anwenden möchten, vielleicht weil sie einen deutschsprachigen Partner haben, Deutsch für ihren Beruf benötigen oder vorhaben, ein deutschsprachiges Land zu besuchen. Aber wie lernt man eigentlich am Besten eine Fremdsprache „einfach nur“ zu sprechen? Und wie können Lehrkräfte und Lernmaterialien interessierte Lerner dabei unterstützen?

In der vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern neue Medien beim Erwerb einer Fremdsprache behilflich sein können und Vorschläge für lernwirksame, computerunterstützte Unterrichtsaktivitäten gemacht werden. Dieses soll am Beispiel einer konkreten Lernumgebung geschehen, dem Goethe-Zentrum Kapstadt.

Um die Lernwirksamkeit von computerunterstützten Unterrichtsaktivitäten einschätzen und beurteilen zu können, muss man sie an allgemeingültigen Erkenntnissen aus der Fremdsprachenerwerbsforschung messen können. In Kapitel 2 werde ich aus diesem Grund einen Überblick über Sprachlehr- und Sprachlerntheorien geben und Richtlinien eines modernen Fremdsprachenunterrichts kennzeichnen. Ausgehend von Überlegungen, die sich für Autonomie der Lerner einsetzen und Lernen als selbstorganisierten Konstruktionsprozess verstehen, sollen dabei vor allem folgende

Fragestellungen beleuchtet werden: Wie kann für die Lerner ein Rahmen geschaffen werden, der es ihnen erlaubt, sprachliche Handlungskompetenz auf der Grundlage ihrer Erlebnisse und Erfahrungen zu erwerben? Welche Rolle spielen dabei die Lehrkraft und welche die Lernmaterialien?

Wenn wir sprachliche Handlungskompetenz als das Kernziel im Fremdsprachenerwerb definieren, müssen Unterrichtsaktivitäten den Lernern die Möglichkeit einräumen, ihr sprachliches Wissen praktisch anwenden und überprüfen zu können. *Learning by doing* beschreibt dieses Prinzip mit einer auch im deutschsprachigen Raum weit verbreiteten Redewendung sehr treffend.

Internet und Computer spielen eine zunehmend wichtigere Rolle in alltäglichen Erfahrungen und ein Bankkonto per Internetbanking zu verwalten, mit Freunden per E-Mail zu kommunizieren oder sich im Internet über die neusten Nachrichten zu informieren ist für viele Menschen zur alltäglichen Routine geworden. Ein Fremdsprachenunterricht, der es sich zum Ziel setzt, sprachliche Handlungskompetenz zu fördern, muss daher auch solche modernen Kommunikationsformen aus dem alltäglichen Leben der Lerner berücksichtigen, will er die Lerner mit den notwendigen Werkzeugen ausrüsten, die sie für die Bewältigung ihrer sprachlichen Handlungsabsichten benötigen.

Computer für den Spracherwerb zu nutzen ist keine Erfindung des 21. Jahrhunderts, sondern findet bereits seit den 50er Jahren statt. Kapitel 3 wird aus diesem Grund einen Überblick über die historischen Phasen des computerunterstützten Sprachenlernens (CUSL) geben und danach genauer untersuchen, welche Rolle der Computer, die Lehrkraft und die Lerner im CUSL-Unterricht spielen können. Welche Computeranwendungen haben sich im Fremdsprachenunterricht etabliert und wie können sie sinnvoll ins Unterrichtsgeschehen integriert werden? In diesem Zusammenhang sollen

auch exemplarisch DaF-Angebote¹ auf CD-ROM und im Internet genannt werden.

Will man neue Medien in einer lernerzentrierten, die sprachlichen Handlungskompetenzen der Lerner fördernden Lernumgebung integrieren, so müssen informierte Schritte in die Wege geleitet werden, welche die Vorkenntnisse der Lerner und die spezifischen Voraussetzungen der gegebenen Lernumgebung sowie die Lehrerkompetenzen berücksichtigen. In Kapitel 4 soll daher ein Einblick in die Spracharbeit am Goethe-Zentrum Kapstadt gegeben werden und die Kursteilnehmer hinsichtlich ihrer Lernziele und Vorkenntnisse charakterisiert werden.

Abschließend werde ich in Kapitel 5 konkrete Arbeitsmaterialien vorstellen, die für die Sprachkursarbeit am Goethe-Zentrum Kapstadt konzipiert wurden und erläutern, wie sie im Sinne einer handlungsorientierten, integrierten Vorgehensweise im Unterricht eingesetzt werden können.

¹ DaF = Deutsch als Fremdsprache

2. Richtlinien modernen Fremdsprachenunterrichts

2.1. Überblick über Sprachlehr- und Sprachlerntheorien

Das 20. Jahrhundert hat viele verschiedene Ansätze zur Fremdsprachendidaktik kommen und gehen sehen und unterschiedliche Antworten auf die Frage formuliert, wie eine Fremdsprache am Besten zu lernen sei. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über diese Ansätze gegeben werden und aktuelle Fragestellungen in der Fremdsprachenforschung besprochen werden.

2.1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Bis in die 50er Jahre war das Fremdsprachenlernen vor allem eine Angelegenheit der gebildeten Elite und fand meist in Gestalt der sogenannten Grammatikübersetzungsmethode (GÜM) statt (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 19). In Anlehnung an die lateinische und altgriechische Sprachenlehre sollten auch die modernen Fremdsprachen durch das Auswendiglernen von grammatischen Strukturen, Anwenden von Regeln und Übersetzungsübungen erworben und gemeistert werden (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 31). Neben dem Erwerben von fremdsprachlichen Kenntnissen war es dabei ein Lernziel, die geistigen Errungenschaften einer Sprachgemeinschaft zu erkennen und das logische und ordnende Denken der Sprachlernenden zu fördern (Heyd, 1990, S. 25-26). Die Fremdsprache *sprechen* zu lernen, wurde dabei jedoch weitgehend vernachlässigt. (Neuner, 2000, S. 39)

2.1.2. Behavioristische Sprachlernansätze

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges erlebte das Fremdsprachenlehren und -lernen einen Aufschwung und didaktischen Wandel (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 45-46). Mit steigendem Wohlstand und damit einhergehender Mobilität sowie einer wachsenden internationalen Verflechtung von Handel

und Wirtschaft bestand jetzt eine verstärkte Nachfrage an Fremdsprachenkenntnissen. Die Grammatikübersetzungsmethode geriet wegen ihrer didaktischen Starrheit und ihrem fehlenden Praxisbezug zunehmend in Kritik (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 31) und wurde von behavioristischen Ansätzen abgelöst. Diesen Überlegungen zufolge sollte Sprachenlernen in möglichst natürlicher Weise stattfinden, angelehnt an die Prozesse beim Erstsprachenerwerb. Wie beim Kind sollte Sprechen vor allem durch Nachahmen geschehen, in einem einsprachigen Kontext und durch die Einbettung des Lernstoffes in Alltagssituationen. Diese Reformüberlegungen im Fremdsprachenunterricht werden in der Regel unter dem Begriff „Direkte Methode“ gefasst (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 33-44).

Die in den 60er Jahren aufkommende „Audiolinguale Methode“ (ALM) sowie die „Audiovisuelle Methode“ (AVM) knüpften an die in der direkten Methode entwickelten Prinzipien an (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 45-67) (Heyd, 1990, S. 26). Das Geschehen im Klassenzimmer wurde durch den Einsatz von technischen Hilfsmitteln wie Tonbändern und Dias unterstützt. In Sprachlabors konnten gezieltes Aussprachetraining und Satzmusterübungen durchgeführt werden mit dem Vorteil eines flexibleren und individuelleren Lerntempos. Durch sogenannte „pattern drills“ sollten formale Sprachkenntnisse durch ständiges Wiederholen und Einschleifen bestimmter Satzmuster erworben werden. Auch wenn in den Lehrwerken auf grammatische Terminologie verzichtet wurde und das Sprachenlernen in „natürlicher Weise“ geschehen sollte, wurden audiolinguale und audiovisuelle Lehrwerke anhand einer (versteckten) grammatischen Progression aufgebaut. Zwar wurden die präsentierten Dialoge in Alltagssituationen eingebettet, dienten in der Regel aber vor allem als Aufhänger, um anschließende Sprachmusterübungen durchzuführen (Funk & Koenig, 1991, S. 48). Der Widerspruch von scheinbarer Authentizität des präsentierten Sprachmaterials und dem Festhalten an einer Grammatikprogression, die sich an nur formalsprachlichen Kriterien orientierte, sowie die zum Teil sinnentleerten Lehrbuchdialoge und der

weitgehende Ausschluss des kognitiven und kreativen Potentials der Lerner ließen die audiolingualen und audiovisuellen Ansätze zunehmend in die Kritik geraten und leiteten die sogenannte kommunikative Wende ein (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 66).

2.1.3. Der kommunikativ-pragmatische Ansatz

Seit Mitte der 70er Jahre wurde die Fremdsprachendidaktik vor allem von Überlegungen geprägt, die das Entwickeln kommunikativ-pragmatischer Fertigkeiten in den Mittelpunkt stellen. Lernziele sollten nicht mehr anhand struktureller Parameter formuliert werden, sondern sich an kommunikativ-pragmatischen Gesichtspunkten orientieren. Sprachen sollten jetzt in erster Linie erlernt werden, um in der Alltagskommunikation Anwendung zu finden (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 94). Damit sollten sprachliche Übungen nicht mehr losgelöst sein von der Lebenswelt der Lerner, sondern für sie bedeutungsvoll sein. Die Lerner wurden nicht mehr als „leeres Gefäß“ verstanden, das mit Wissen angefüllt werden muss, sondern als aktive Partner im Lernprozess“ (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 104). In Abgrenzung zu behavioristischen Ansätzen, in denen kognitive Prozesse beim Sprachenlernen bewusst vermieden und sogar als hinderlich für den Spracherwerb betrachtet wurden, integrierten Lehrwerke seit den 70er Jahren wieder Elemente, die ein Reflektieren struktureller Eigenschaften der Sprache förderten. Im Gegensatz zur Grammatikübersetzungsmethode, orientierte Grammatik sich jedoch nun an ihrer Funktionalität bezüglich bestimmter Sprechabsichten. Sie wurde jetzt als Werkzeug verstanden, um bestimmte Sprachhandlungen erfolgreich durchführen zu können. Grammatikkenntnisse an sich waren nicht mehr das eigentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts (Funk & Koenig, 1991, S. 52). Auch der Wortschatz sollte thematisch eingeführt werden und zwar nur in einem Ausmaße, welches das Meistern konkreter Sprechabsichten erleichtern sollte (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 92-94). Das für die produzierenden Sprachfertigkeiten geltende Prinzip der kommunikativ-pragmatischen Relevanz, sollte auch für die rezeptiven Sprachfertigkeiten

gelten. Lesetexte und Audiomaterialien sollten authentisch und alltagsbezogen sein (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 99-103). Es wurden vielfältige Textsorten ins Unterrichtsgeschehen einbezogen (beispielsweise Gebrauchsanweisungen, Schilder und Lautsprecheransagen). Die Lernenden sollten in Kontakt mit Textsorten kommen, wie sie tatsächlich im Zielgruppenland vorkommen. Je nach sprachlichem Handlungsziel konnte es dabei beispielsweise auch genügen, dem Text nur Teilinformationen zu entnehmen (selektives Lesen) oder die Hauptinformationen zu entnehmen (globales Lesen).

Dass die seit der kommunikativen Wende geforderten fertigungsorientierten Lernziele noch heute entscheidend unser Verständnis von erfolgreichem Fremdsprachenlernen prägen, wird deutlich, wenn man sich die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)² formulierten Kannbeschreibungen durchliest. Auch wenn die Beschreibungen recht offen gehalten sind und somit eine flexible Umsetzung in verschiedenen Lernumgebungen gewährleisten, spiegelt sich in ihnen als Hauptlernziel die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz auf allen Sprachniveaus wider. Der Ansatz des GER ist „im Großen und Ganzen *handlungsorientiert*, weil er Sprachverwendende und Sprachlernende vor allem als *sozial Handelnde* betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen“ (Trim, North, & Coste, 2001, S.

² Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) (kurz: Europäischer Referenzrahmen; (Englisch: Common European Framework of Reference for Languages) wurde vom Europarat zur Förderung der Mehrsprachigkeit entwickelt und legt eine für Sprachenlernende und -lehrende umfangreiche Empfehlung für den Spracherwerb vor. Mit seiner multi-funktionalen, offenen und undogmatischen Zielsetzung hat er seit Erscheinen die Entwicklung von Curricula und Sprachzertifikate europäischer Sprachen wesentlich beeinflusst und dürfte momentan als wichtigste theoretische Grundlagen für die Europäische Sprachenpolitik gelten. (Krumm, 2008, S. 28)

21). Als Beispiel sei die Kannbeschreibung für das Anfängerniveau A1 gegeben:

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

(Trim, North, & Coste, 2001, S. 35)

Die hier dargestellten Fertigkeiten beschreiben konkrete Handlungen wie „kann Leuten Fragen zu ihrer Person stellen“ und nicht etwa strukturelle Kenntnisse wie „beherrscht die Wortstellung im Fragesatz.“ Sprachliches Können wird im GER somit als sprachliche *Handlungskompetenz* verstanden.

Fast alle in den letzten Jahren erschienenen DaF-Lehrwerke orientieren sich an dem Gemeinsamen Referenzrahmen für Europäische Sprachen und folgen den Prinzipien eines fertigkeiten- und handlungsorientierten Unterrichts³, wie er vom kommunikativen Ansatz gefordert wird. Das im Cornelsen-Verlag erschienene Grundstufenlehrwerk *studio d* nennt in seinen im Lehrerhandbuch dargestellten Grundprinzipien und Qualitätsmerkmalen eine „konsequente Orientierung am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ sowie die „Integration der Grammatik in sprachliches Handeln“ (Bettermann & Werner, 2007, S. 8-9). Im Vorwort des im Hueber-Verlag erschienen DaF-Lehrwerk *Tangram aktuell* kann man lesen, dass sich

³ Dies wird unter anderem daran deutlich, dass die meisten Lehrwerke auf dem Buchumschlag in irgendeiner Form einen Hinweis auf die Stufen des GER machen oder gar in den Lehrwerktitle integrieren. Einige Lehrwerke wie *Tangram* oder *em*, die vor Einführung des Referenzrahmens konzipiert wurden, haben ihr Format an den GER angepasst und ihren Namen verändert (*Tangram aktuell* und *em neu*)

die im Lehrwerk enthaltenden „authentischen Hör- und Lesetexte sowie vielfältigen Übungen (...) an lebendiger und alltäglicher Alltagssprache orientieren“ (Dallapiazza, Jan, & Schönherr, 2006, Vorwort S. III) und das Mittelstufenlehrwerk *em Hauptkurs* beschreibt sich in seinem Lehrerhandbuch als ein „kommunikatives Lehrwerk“ welches von sprachlichen Intentionen und Funktionen ausgeht und die Vermittlung von sprachlichen Strukturen diesen Intentionen unterordnet. „Sprache wird im Kontext, d.h. in realistischen Situationen, vermittelt“ (Perlmann-Balme, Schwalb, & Schlemmer, 2008, S. 6).

Zusammenfassend ist noch anzumerken, dass das methodische Konzept der kommunikativ-pragmatischen Didaktik insgesamt weniger geschlossen als die Ansätze der GÜM, ALM oder AVM ist und somit flexibler auf lerngruppenspezifische Bedingungen und kulturspezifische Lerntraditionen eingehen kann (Neuner & Hunfeld, 2000, S. 104). Mit ihrer Forderung nach themenorientierten Unterrichtsaktivitäten, die sich an den Interessen und Bedürfnissen der Lerner orientiert, ist sie damit von Natur aus dynamischer und offener als ihre methodischen Vorgänger (Heyd, 1990, S. 33). Durch den Einsatz vielfältiger Medien und Textsorten, sowie verschiedener Sozialformen im Unterricht (z.B. Partner- und Gruppenarbeit) hat eine Hinwendung zum Lerner stattgefunden und wurde die starre Methodik früherer Ansätze aufgehoben.

2.1.4. Kognitive und konstruktivistische Lerntheorien

Seit den 80er und 90er Jahren kann ein weiterer Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik festgestellt werden (Heyd, 1997, S. 13): Die seit der kommunikativen Wende eingetretene Hinwendung zum Lerner führte zu neuen Fragestellungen in der Fremdsprachenforschung: Wie lernt man eigentlich eine Fremdsprache und wie kann dieser Lernprozess im Unterrichtsraum unterstützt werden? Es rückten nun Theorien in den Vordergrund, die sich mit den kognitiven Prozessen des Lernens auseinandersetzen. Spracherwerbs- und Sprachlehrtheorien wurden damit

durch Sprachlerntheorien verdrängt. Diese Überlegungen leiteten sich aus Erkenntnissen der Psychologie, Biologie und Philosophie (insbesondere dem radikalen Konstruktivismus) ab und werden im Allgemeinen unter den Begriff der *kognitiven Wissenschaft* gefasst (Heyd, 1997, S. 13).

Die Grundannahme ist dabei die folgende:

“Wahrnehmung, Verstehen und Lernen müssen in hohem Maße als konstruktivistische Operationen verstanden werden, die der Mensch selbständig auf der Grundlage seines jeweils vorhandenen individuellen Erfahrungswissens vollzieht. Die Ergebnisse der ständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt sind deshalb für jeden Menschen verschieden: wir entwickeln und konstruieren, unabhängig und auf der Basis unseres sich beständig verändernden Erfahrungswissens, unsere eigene Theorie von der Umwelt, die selbst wieder kontinuierlich Veränderungen ausgesetzt ist.“

(Wolff, 1994, S. 408)

Lernen wird damit als selbstorganisierter Konstruktionsprozess verstanden, in dem der Lerner auf bereits bestehende Lebenserfahrungen aufbaut. Die daraus folgende Konsequenz ist, dass Lernen nur in geringem Maße von außen beeinflusst werden kann (Wolff, 1994, S. 416). Dies wiederum hat eine unmittelbare Auswirkung auf die Funktion der Lehrkraft und der ausgewählten Lehrmaterialien. Lerninhalte sollten demnach in ihrer gesamten Komplexität repräsentiert werden und auf eine bewusst kleinschrittige Progression, welche die zu präsentierende Materie ihrer Authentizität beraubt, sollte verzichtet werden. Vielmehr sollten die authentischen Lernmaterialien es den Lernern gestatten, auf der Basis ihrer unterschiedlichen Vorkenntnisse Konstruktionsprozesse durchzuführen, die sie erfolgreich in ihre Lernumgebung integrieren und danach konkret gebrauchen können (Wolff, 2002, S. 13). Um diesen Prozess erfolgreich abzuschließen, müssen die Lerner sich bestimmter Lern- und Verarbeitungsstrategien bewusst werden. Neben der Auswahl an authentischen Lerninhalten ist es daher eine weitere Aufgabe der Lehrkraft, den Lernern geeignete Strategien zu vermitteln, um ihre Aufgaben zu lösen.

Aus der Lehrkraft wird somit ein Lernberater, aus dem Klassenzimmer wird eine Lernwerkstatt, in der die Lerner selbständig realitätsbezogene Aufgaben lösen (Heyd, 1997, S. 18-26).

Diese Überlegungen sind trotz ihrer empirischen Belegbarkeit nicht ohne Widerspruch geblieben⁴ und haben auch keineswegs den kommunikativ-pragmatischen Ansatz abgelöst. Es ist keine neue „Methode“ entstanden, die etwa etablierte Lehrbücher unbrauchbar gemacht hat (zumal das Konzept einer „Methode“ ja im Widerspruch zu konstruktivistischen Überlegungen steht, welche die Wirksamkeit instruktiver Verfahren in Frage stellen). Es hat vielmehr eine Hinwendung zum Lerner stattgefunden und es wurden Überlegungen ausgelöst, wie Sprachunterricht lernerzentrierter stattfinden kann. Was aber genau ist lernerzentrierter Unterricht? Was sind die Vorteile autonomen Lernens und wo liegen die Schwierigkeiten? Welche Lernstrategien bieten sich für den Fremdsprachenerwerb an und was muss bei ihrer Vermittlung beachtet werden?

Der folgende Abschnitt soll einen kurzen Überblick und mögliche Antworten auf diese Fragen geben.

2.2. Autonomes Fremdsprachenlernen

Ein autonomer Lerner ist laut Rampillon (1994, S. 451) ein Lerner, der

- *mit Lust und Neugier an einen Lerngegenstand herangeht und die Mühe des Lernens auf sich nimmt, weil er weiß, dass der Lerngegenstand für sein Leben bedeutungsvoll ist.*

⁴ So weisen Kritiker darauf hin, dass „die Konstruktivisten von einer rein individuellen Basis aller Erkenntnis ausgehen und das Soziale und damit auch Sprache und Kommunikation als lediglich abgeleitete Phänomene begreifen“ (Altmayer, 2002, S. 12). Andere Kritiker wenden ein, dass die im Konstruktivismus formulierte Forderung nach selbstgesteuertem Lernen auf individualistischen Werten westlicher Kulturen basiere und damit nicht unmittelbar auf nicht-europäische Lernkontexte übertragbar sei (Benson, 2001, S. 55).

- *versucht, seine Lernprobleme zu erkennen und sie benennen kann.*
- *versucht, Lernwiderstände zu überwinden, was ihm vor allem mit Hilfe von Lernstrategien gelingt.*
- *neues mit bereits vorhandenem Wissen und Können verbindet.*

Um dies erfolgreich leisten zu können, müssen Lerner über ein Vorwissen verfügen, das sie sich vorher aneignen müssen:

- *Sie müssen wissen, welche fremdsprachlichen Teilkompetenzen es gibt (Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse), um festlegen zu können, was sie lernen möchten.*
- *Sie brauchen Kenntnisse über günstige Lernabläufe. (In welcher Reihenfolge sollte man lernen?) Hier können Gespräche mit dem Lehrer helfen, aber auch z.B. der Einblick in die Organisation des Lehrbuchs.*
- *Sie müssen Lernstrategien erwerben: Instrumenteller Art (Wie kann man Nachschlagewerke, Lernkarteien u.Ä. sinnvoll nutzen?) und mentaler Art (Wie kann man z.B. die Bedeutung eines Wortes erschließen, welche Behaltenstechniken gibt es?)*
- *Sie müssen lernen, sowohl ihre Vorkenntnisse und Defizite (im Hinblick auf die Lernziele und die daraus resultierenden Lernschritte) als auch die Ergebnisse ihres Lernens einzuschätzen und auszuwerten.*

(Rampillon, 1994, S. 463)

Da Schulen und Institutionen bestimmten Vorgaben und institutionellen Lernzielen wie Prüfungen unterliegen, können die Prinzipien des autonomen Lernens in der Regel nicht auf alle Aktivitäten im Klassenzimmer angewendet werden und ein schrittweises Vorgehen ist notwendig (Benson, 2001, S. 159), (Bimmel & Rampillon, 2000, S. 179).

2.2.1. Rolle der Lehrkraft und der Lerner

Autonomes Lernen zu ermöglichen ist ein komplexer Prozess und neben den im vorhergehenden Abschnitt bereits genannten institutionellen Vorgaben, sind es oft auch die Lerner selbst, denen ein Umdenken schwerfällt. Dabei können u.a. traditionelle Erwartungen an die Lehrkraft eine Rolle spielen. Diesen zufolge ist eine Lehrkraft, die viel weiß und dieses Wissen auch einzubringen weiß, eine kompetente und erfahrene Lehrkraft. Eine Unterrichtsstunde, in der besonders viele Vokabeln und grammatisches Regelwissen vermittelt werden, ist dieser Einstellung nach eine besonders lehrreiche Stunde. Da Sprachkompetenz jedoch, wie bereits oben dargestellt, in erster Linie nicht durch instruktive Verfahren vermittelt werden kann, sondern eine Fertigkeit ist, die durch handlungsorientierte Aktivitäten erworben werden sollte, ist ein Umdenken seitens der Lerner notwendig, um die Qualität und Zielsetzung des Unterrichts einschätzen zu können. Die Integration von Elementen autonomen Lernens in den Sprachunterricht ist ein komplexer Prozess und erfordert Zeit, wenn er die Lerner (und Lehrkräfte) nicht überfordern soll (Heyd, 1997, S. 76).

Die Literatur weist viele neue Begriffe und Vorschläge für eine treffendere Bezeichnung der neuen Rolle und Zuständigkeit der Lehrkraft im autonomen Klassenzimmer auf. Während sich in der deutschen Literatur Bezeichnungen wie *Lernbegleiter*, *Organisator* und *Manager* finden, werden in der englischsprachigen Literatur Bezeichnungen wie *facilitator*, *helper*, *coordinator*, *counsellor*, *consultant*, *adviser*, *knower* und *resource* vorgeschlagen (Bimmel & Rampillon, 2000, S. 179), (Benson, 2001, S. 171). In all diesen Begriffen spiegelt sich die Grundannahme wider, dass es Aufgabe der Lehrkraft ist, für den Spracherwerb geeignete Lernstrategien zu vermitteln und den Lernprozess für die Lerner transparent zu machen. Dies geschieht indem die Lehrkraft den Lernern bei der Formulierung von Lernzielen behilflich ist und sie bei der Auswahl von geeigneten Lernmaterialien und Lernstrategien berät (Benson, 2001, S. 171-176).

Ich möchte in dieser Arbeit auf eine begriffliche Festlegung der Lehrerrolle verzichten und werde in der Regel auf den (auch in der Literatur weiterhin genutzten) eher traditionellen Begriff der „Lehrkraft“ zurückgreifen, da er m.E. der Lehrerrolle ein weiter gefächertes Aufgabenprofil zugesteht.

2.2.2. Lernmaterialien

Wenn Fremdsprachenlernen in einer sprachlich komplexen Lernumgebung und anhand authentischer Materialien stattfinden soll, müssen Lehrwerke ein reichhaltiges und vielfältiges Angebot an Textsorten machen (Wolff, 1994, S. 407-429). Ein Lehrbuch, welches versucht, das Prinzip der Authentizität und Komplexität von Lerninhalten konsequent durchzusetzen, ist das bereits erwähnte Grundstufenlehrwerk *Tangram aktuell*. Wie komplexe Texte bereits im Anfängerunterricht Einsatz finden können, soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

The image shows a screenshot of a textbook page with a reading task. The main text is titled "Eine Klasse stellt sich vor." and contains several short profiles of students. One profile, for Daniel „Schwede“ Becker, is highlighted in a callout box. Below the profiles is a table for students to record their notes.

Callout box content:

Daniel „Schwede“ Becker
 Unser „Schwede“ – Daniel ist Halbschwede. Am Wochenende spielt Schwede immer Fußball bei seinem Verein (KSC). Außerdem ist er SEHR Internet-begeistert: Er hat seine eigene Homepage. Schwede ist sehr spontan und aktiv. Nach dem Abi will er nach Schweden fahren und seinen Vater besuchen, danach beginnt er sein Studium. Sein Leben in 20 Jahren stellt er sich so vor: Reihenhaus, Mercedes 300 D, Frau und zwei Kinder, KSC-Jahreskarte, Stammtisch.
 (Anmerkung der Redaktion: Ist das wirklich dein Ernst?)

Table below the callout:

Name	Eigenschaften	Pläne	in 20 Jahren	Insel	Traummann/-frau

Abbildung 1: Beispielseite aus einem Lehrwerk

(Dallapiazza, Jan, & Schönherr, *Tangram aktuell* 1, Lektion 5-8, 2006, S. 18)

Die in Abbildung 1 vorgestellte Übung ist für den Unterricht auf Niveaustufe A1 des Europäischen Referenzrahmens konzipiert. Es handelt sich hierbei um eine Auswahl von kurzen Personenprofilen eines Abiturientenjahrganges, die in alltagssprachlichem Schreibstil verfasst sind. Die grafische Gestaltung in der oberen Leiste und die Buttons mit den Personennamen legen nahe, dass es sich um eine Internetseite handelt, auch wenn die für eine Webseite typische hierarchische Textsorte nur sehr bedingt auf einer Kursbuchseite reflektiert werden kann. Der Wortschatz der Personenprofile geht bei Weitem über die von A1-Lernern geforderten Kenntnisse hinaus. Dennoch wird an diesem Beispiel das didaktische Prinzip deutlich, dass ein Text nur so schwer ist, wie die Aufgabe, die sich damit verbindet.

In diesem Fall sollen die Kursteilnehmer selektiv Informationen zu den Personen herausfinden und in die Tabelle schreiben. Von frühem Stadium werden die Lerner somit befähigt, aus authentischen Texten diejenigen Informationen zu filtern, die für sie relevant sind. Sie entwickeln damit wichtige Strategien, um im Alltag mit komplexen Texten umgehen zu können. Gleichzeitig bieten die alltagssprachliche Textsorte und ein vielseitiges Personenspektrum zahlreiche Gesprächsanlässe und Einblick in kulturelle und alltagsrelevante Aspekte Deutschlands. Die Lerner sollen „betroffen“ sein und sich von den Texten angesprochen fühlen. Die Texte sind als Angebot gedacht, sich mit der deutschen Sprache und Kultur auseinanderzusetzen und weniger als Maßstab, zu welchem Grad die deutsche Sprache an dieser Stelle „beherrscht“ werden sollte. Sie können dadurch flexibel eingesetzt werden und die verschiedenen Personenprofile werden auch von unterschiedlicher Relevanz für die Kursteilnehmer sein. Es ist davon auszugehen, dass die sehr „lebendige“ Textsorte die Kursteilnehmer motivieren wird, sich auch tatsächlich mit dem Inhalt des Textes auseinanderzusetzen und Strategien zu entwickeln, den Text trotz seines für einen A1-Kurs recht hohen sprachlichen Niveaus zu „knacken“.

“Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler das Lernen lernen, ist, dass sie selbst Lust haben zu lernen. Dazu können Unterrichtsmaterialien beitragen, indem sie z.B. persönliche Betroffenheit hervorrufen, authentisch und für die Lernenden zugänglich sind, Bezug zum zukünftigen Studium oder Beruf haben“

(Rampillon & Bimmel, 2000, S. 86)

Die Gefahr bei solchen authentischen und facettenreichen Texten ist, dass sie schnell veralten können. Da Lehrbücher nicht ständig bzw. vollständig aktualisiert werden können, müssen Lehrbuchautoren bei der Auswahl solcher Lesetexte eine feine Gratwanderung gehen, die Authentizität und Aktualität mit gewisser Zeitlosigkeit verbindet. Auch kann ein Kursbuch nicht immer auf sämtliche individuellen Bedürfnisse und Interessen aller Kursteilnehmer eingehen.

In einem Klassenzimmer, in dem Prinzipien des autonomen Lernens anhand authentischer Materialien angewendet werden, ist es daher ratsam, das Angebot der Lesetexte im Buch mit aktuellen Texten zu ergänzen.

Eine dankbare Quelle für authentische und aktuelle Texte ist das Internet (Biechele, 2005, S. 7). In zunehmendem Maße machen Deutschlehrwerke daher auch Vorschläge für Aktivitäten, die das Nutzen des Internets einschließen. Auch hierdurch werden Ideen konstruktivistischer Lernansätze verwirklicht, nach denen Lernen in einem komplexen und authentischen Umfeld geschehen sollte. Abbildung 2 und 3 sind Beispiele für solche internetgestützten Aufgaben:

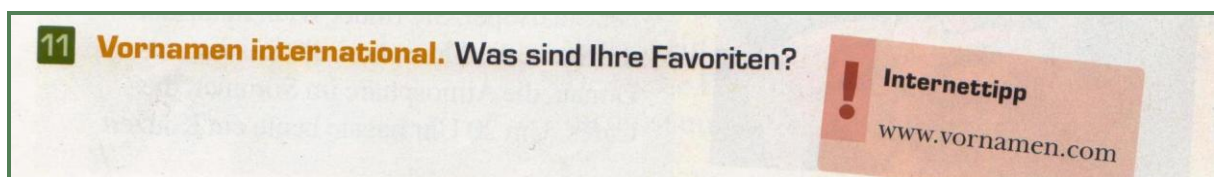


Abbildung 2: Internetaufgabe aus einem Lehrwerk

(Funk, Kuhn, & Demme, Studio d A1, Deutsch als Fremdsprache, 2005, S. 13)

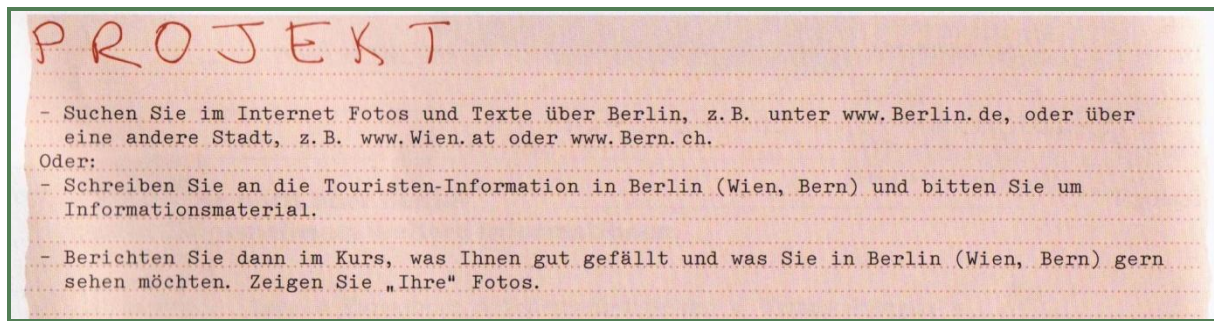


Abbildung 3: Internetprojekt aus einem Lehrwerk

(Dallapiazza, Jan, & Schönherr, Tangram aktuell 1, Lektion 5-8, 2006, S. 32)

Konkrete Aufgabenstellungen und Hilfeleistungen bezüglich der Durchführung eines solchen „Internetprojektes“ werden jedoch in der Regel kaum oder gar nicht gegeben. Oft wird nur auf eine bestimmte Internetseite verwiesen. Da Internetseiten ständigem Wandel unterliegen, und es für die Autoren und Verlage der Kursbücher unmöglich wäre mit diesen Veränderungen Schritt zu halten, ist diese Herangehensweise und eher vage Aufgabenstellung sicherlich sinnvoll. Allerdings erfordert dies weitere Hilfestellung der Kursteilnehmer seitens der Lehrkraft. Auf die erweiterten Aufgaben von Lehrkräften bei der Durchführung von computerunterstützten Lernaktivitäten und wie authentische Materialien aus dem Internet gewinnbringend ins Unterrichtsgeschehen eingebaut werden können, soll genauer in 3.3 eingegangen werden.

2.2.3. Lernstrategien

Dass die Vermittlung von Lernstrategien von Anfang an eine Rolle im Unterricht spielen kann, demonstriert das Lehrwerk *studio d* in der Auftaktlektion seines A1-Bandes. Die in Abbildung 4 dargestellte Doppelseite verdeutlicht in anschaulicher Weise, dass man beim Erlernen einer Fremdsprache an bereits Bekanntem anknüpfen kann, in diesem Fall an die Muttersprache bzw. einer bereits vorher erlernten Fremdsprache. Die hier präsentierten deutschen Wörter weisen eine extrem hohe orthographische Ähnlichkeit zu ihren englischen Pendanten auf und sind fast alle international in Gebrauch. Es ist daher davon auszugehen, dass dies den Erwerb und das

Verstehen der Bedeutung dieser Wörter erleichtert. Die damit verbundene Aufgabe, die darin liegt, die Begriffe den Fotos zuzuordnen, schafft einen lebendigen Bezug zu den deutschsprachigen Ländern und macht darüber hinaus deutlich, dass es sich beim Sprachunterricht nicht um das kontextlose Ansammeln und Abfragen von Vokabelkenntnissen handeln sollte.

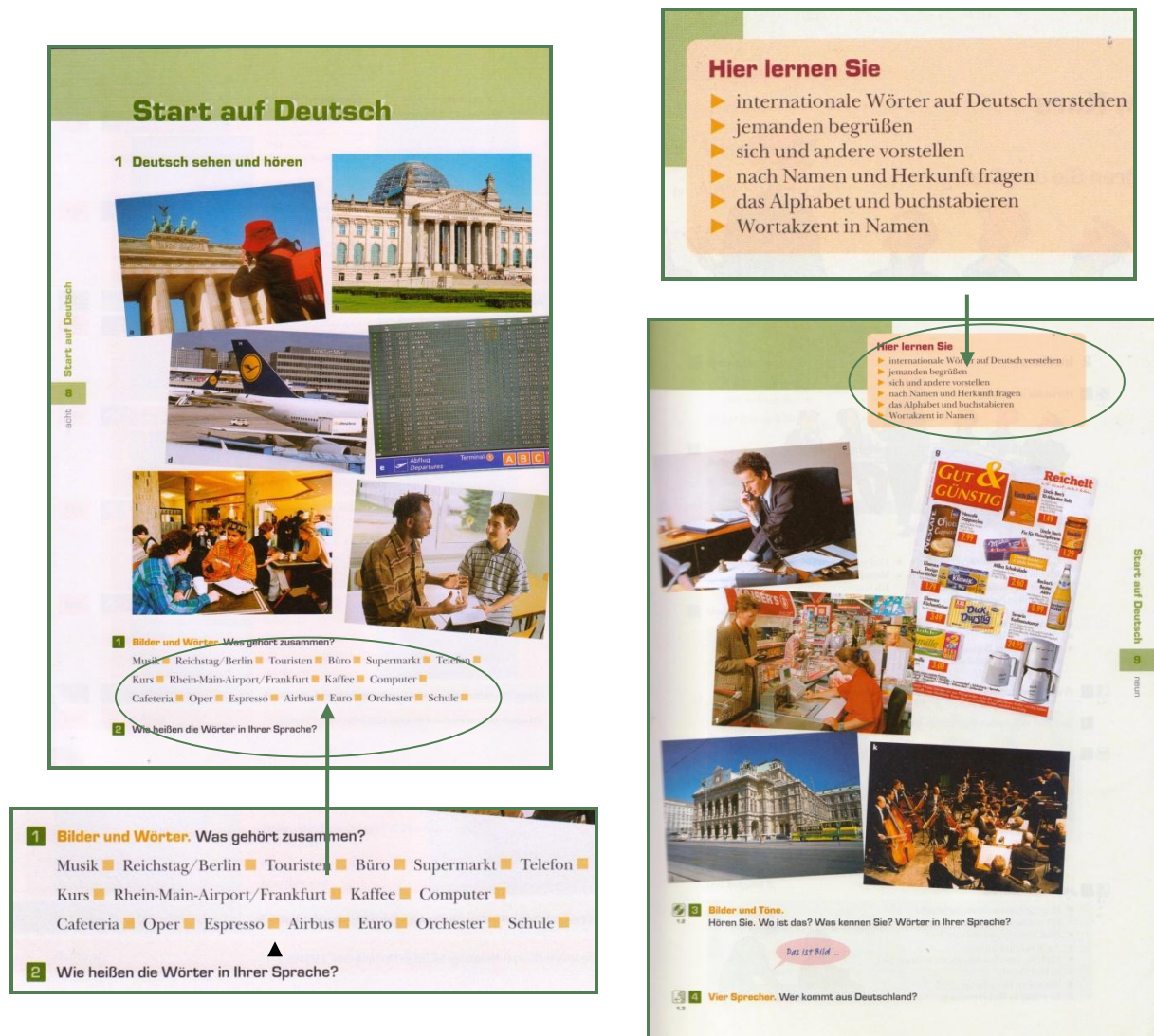


Abbildung 4: Doppelseite aus einem Lehrwerk

(Funk, Kuhn, & Demme, Studio d A1, Deutsch als Fremdsprache, 2005, S. 8-9)

Die hier vorgestellten deutschen Wörter haben keine unmittelbare Relevanz für die in der ersten Lektion eingeführten Sprachhandlungen (sich begrüßen, sich vorstellen) und es ist zu bezweifeln, dass die Lehrwerkautoren als Lernziel die Bedeutungsvermittlung von Wörtern wie *Oper* im Auge hatten, als sie diese Übung zusammenstellten. Ein Blick auf die Box rechts oben gibt Aufschluss über die Lernziele dieser Übung und der Lektion im Allgemeinen. Durch diese Hilfestellung sollen die Lerner sich über die Lernziele der Lektion im Klaren sein und ihnen werden Lernstrategien vermittelt, auf deren Grundlage sie Entscheidungen für ihren Lernprozess treffen können.

Die Rolle der Lehrkraft in dieser Übung liegt darin, die Lerner beim Lösen der Aufgabe (zuordnen von Bildern und Wörtern) zu unterstützen und sie auf die lernfördernden Aspekte von sprachlichen Interferenzen hinzuweisen. Gleichzeitig kann sie behilflich sein, eventuelle Berührungängste mit der deutschen Sprache abzubauen oder vielleicht bestehenden negativen Einstellungen zum Lernstoff (wie etwa: „Deutsch ist eine schwere Sprache!“) entgegenzuwirken. Lerner brauchen Erfolgserlebnisse (Dörnyei, 2001, S. 89-94) und die Erkenntnis, dass man beim Erlernen einer Fremdsprache nicht komplett von vorne anfangen muss, sondern an Bekanntem anknüpfen kann, hat motivierenden Einfluss.

Fast alle modernen DaF-Lehrwerke vermitteln in unterschiedlichem Maße Lernstrategien und geben sowohl Lernern als auch Lehrkräften Mittel an die Hand, die ein Umdenken in der Lernkultur ermöglichen. Eine gute Übersicht und Typologie geeigneter Lernstrategien findet sich bei Bimmel & Rampillon (2000), die unterscheiden zwischen direkten und indirekten Lernstrategien:

Während direkte Lernstrategien sich unmittelbar mit dem Lernstoff befassen und dazu dienen, das Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und im Gedächtnis zu speichern, widmen sich indirekte Lernstrategien der Frage

nach der Art und Weise des Lernens sowie den Gefühlen und sozialen Bedingungen des Lernens (Bimmel & Rampillon, 2000, S. 64).

Hier soll nur eine Auswahl an Lernstrategien wiedergegeben werden:

- *Direkte (kognitive) Strategien:*
 - *mentale Bezüge herstellen (Wortgruppen bilden, Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen, kombinieren)*
 - *regelmäßig und geplant wiederholen*
 - *strukturieren (markieren, sich Notizen machen, Gliederungen machen, zusammenfassen)*
 - *analysieren und Regeln anwenden (Wörter und Ausdrücke analysieren, Sprachen miteinander vergleichen, Kenntnisse der Muttersprache nutzen, Regelmäßigkeiten entdecken, Regeln anwenden)*
 - *üben (Satzmuster erkennen und verwenden, die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen)*
 - *Hilfsmittel anwenden (Wörterbuch, Grammatik usw.)*

- *Indirekte Lernstrategien:*
 - *sich auf das eigene Lernen konzentrieren (sich orientieren, Störfaktoren ausschalten)*
 - *das eigene Lernen einrichten und planen (eigene Lernziele bestimmen, eigene Intentionen klären)*
 - *das eigene Lernen überwachen und auswerten*
 - *Stress reduzieren*
 - *sich Mut machen*
 - *Fragen stellen*
 - *zusammen arbeiten*

(Bimmel & Rampillon, 2000, S. 65-66)

Lernstrategien sind keine Selbstläufer und es reicht nicht aus, dass sie von der Lehrkraft oder dem Lehrbuch lediglich in Form von „gutgemeinten Tipps“ vermittelt werden. Sie sollten vielmehr so ins Unterrichtsgeschehen eingebaut werden, dass sie den Lernenden eine Reflexion und Möglichkeit zum Transfer erlauben (d.h. Lernende sollten sie selbständig in neuen Aufgaben anwenden können und ein Bewusstsein dafür entwickeln, warum sie in bestimmten Situationen bestimmte Strategien anwenden). Je mehr sie Einblick in die Art und Weise erhalten, wie sie Deutsch lernen und sich ihre Lernziele dabei vor Augen halten, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auch den Sinn der jeweiligen Sprachaktivitäten verstehen. Und dies dürfte zu einer höheren Motivation beim Sprachenlernen führen (Bimmel & Rampillon, 2000, S. 91-94).

Auf die motivierende Wirkung authentischer und lernerbezogener Materialien bin ich bereits in Abschnitt 2.2.2 eingegangen. Im folgenden Abschnitt möchte ich darauf eingehen, welche weiteren Faktoren eine Rolle für die Motivation der Lerner spielen.

2.2.4. Motivationsstrategien

Eine Sprache zu lernen ist in der Regel ein recht langer und manchmal auch mühseliger Prozess und bedarf daher einer guten Portion Enthusiasmus und Durchhaltevermögen seitens der Lerner. So dauert es beispielsweise etwa 2-3 Jahre, um am Goethe-Zentrum Kapstadt die für das *Zertifikat Deutsch* erforderlichen Kenntnisse auf Niveau B1 im Rahmen des regulären Gruppenkursprogramms zu erreichen (eine genaue Erläuterung zur Kursstrukturierung am Goethe-Zentrum Kapstadt findet sich in Abschnitt 4.1.1).

Es scheint, dass Motivation eine Schlüsselrolle für den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache spielt (Dörnyei, 2001, S. 5) und es kommt daher sicher nicht von ungefähr, dass die DaF-Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* dem

Thema „Motivation“ im Jahr 2002 gleich ein ganzes Themenheft widmete. In dem dort erschienenen Einstiegsartikel definiert List (2002, S.16) Motivation als Konzept, bei dem es um Wahrnehmung und Bewertungen von Verhaltensweisen, von Materialien und Angeboten durch einzelne Personen in ihrem Lebenskontext geht. Das Motivationsgeschehen spielt sich daher vor allem im Inneren der Lerner ab und die Lehrkräfte sollten sich die Erfahrungen und die Geschichte ihrer Lerner und die sozialen Zusammenhänge, in denen Wahrnehmungen und Bewertungen geschehen, vergegenwärtigen. Eine besondere Rolle spielt aus diesem Grund für List die bisherige „Spracherfahrung“ und „Lerngeschichte“ der Kursteilnehmer. Welches Vorwissen bringen sie mit und wie reichhaltig sind die Stile, Dialekte und Varianten in ihrer Muttersprache (oder in einer anderen Fremdsprache)?

„Sesshaftigkeit und Selbstgenügsamkeit sind die Feinde des Sprachenlernens. Risikobereitschaft und Neugier dagegen können es beflügeln. Wer immer am selben Ort verbleibt und die Muster der sprachlichen Interaktion mit anderen und sich selbst wenig variiert, der kann mit Beharrlichkeit auf manchen Feldern viel erreichen. Wer aber viele Sprachspiele schon in der eigenen Umgebung kennt, hat Chancen, ein bedeutsames Kapital an metasprachlichem Interesse und an sozialer Flexibilität anzusammeln und wird sich neuen Sprachen eher neugierig und bereitwillig zuwenden.“

(List, 2002, S. 7)

Die Konsequenz dieser Überlegung ist, dass die Lehrkraft ein Gehör für die eigensprachlichen Gewohnheiten und Kompetenzen der Kursteilnehmer entwickeln sollte, um sie in das Unterrichtsgeschehen einbauen und idealerweise auf die Fremdsprache anwenden zu können. Wer beispielsweise auch in der Muttersprache eher besonnen und langsam spricht, wird im Fremdsprachenklassenzimmer mit Übungen, die Spontanität und Kreativität erfordern anders umgehen, als ein Kursteilnehmer, dessen muttersprachlicher Stil lebendig und reich an diversen sozialen Interaktionsmustern ist.

Eine Klassenzimmeratmosphäre, welche von Toleranz geprägt ist und die Risikobereitschaft und Experimentierfreude fördert und dabei Fehler als Teil des Lernprozesses betrachtet, dürfte sich daher positiv auf das Motivationsgeschehen auswirken (Dörnyei, 2001, S. 40-42). Eine tolerante und angenehme Klassenzimmeratmosphäre dürfte auch für die Kursteilnehmer von Bedeutung sein, die Fremdsprachenlernen als „Bedrohung ihres Selbstkonzepts“ (List, 2002, S. 7) betrachten:

“Auf jeden Fall weist der Unterrichtsgegenstand (lebende) Fremdsprache gegenüber anderen Gegenständen, etwa Mathematik oder Geographie, eine Besonderheit auf: Er involviert die Person auf sehr persönliche Weise, weil er ihren Klang verändert. Fremde Sprachen zu lernen fordert rezeptiv und aktiv das Einlassen auf neue Melodien. Das kann Spaß bereiten, als riskantes Experiment mit dem eigenen Selbst lustvoll erlebt, aber auch als bedrohlich aufgefasst werden“

(List, 2002, S. 8)

Wie kann also der Kursleiter für eine angenehme Atmosphäre im Klassenzimmer sorgen, die einerseits zur Experimentierfreude und Risikobereitschaft anregt und andererseits schonend genug mit den Lernern umgeht und die Aktivitäten nicht als bedrohlich empfinden lässt? Welche weiteren Faktoren im Klassenzimmer wirken motivierend bzw. demotivierend? Einen guten Überblick bietet Dörnyei (2001) mit einer Liste hilfreicher Motivationsstrategien, die sicher nicht als „Goldene Regeln“ gedacht sind, sondern als „Hinweise auf Strategien, die je nach Lehrerpersönlichkeit, Lernergruppe und Lernsituation besser oder schlechter funktionieren können“ (Dörnyei, 2002, S. 16).

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, im Detail auf diese Strategien einzugehen und ich möchte nur eine kleine Auswahl vorstellen. So kann die

Lehrkraft laut Dörnyei (2001, S. 137-144)⁵ das Unterrichtsgeschehen u.a. positiv beeinflussen, indem sie:

- *demonstriert, dass sie selbst begeistert ist vom Unterrichtsgegenstand*
- *den Lernprozess- und fortschritt der Kursteilnehmer ernst nimmt*
- *eine positive Gruppendynamik- und zugehörigkeit fördert (durch Gruppenarbeit, Interaktion und Kooperation der Lerner untereinander)*
- *den Lernern Kontakt zu „Vorbildern“ verschafft (z.B. Lerner aus weiter fortgeschrittenen Kursen)*
- *den Lernern Kontakt zu Muttersprachlern verschafft und sie ermutigt, die Sprache im Alltag zu benutzen*
- *den Lernern hilft realistische Erwartungen an den Kurs und das Lerngeschehen zu formulieren*
- *den Schwierigkeitsgrad der Aktivitäten an die individuellen Kenntnisse und Fertigkeiten der Kursteilnehmer anpasst (Binnendifferenzierung)*
- *das Selbstbewusstsein der Lerner durch stätiges Ermutigen aufbaut*
- *den Lernern Feedback gibt und damit demonstriert, dass sie an deren Lernfortschritt interessiert ist.*

Sprachunterricht, der sich an kognitionswissenschaftlichen Theorien orientiert und Autonomie seitens der Kursteilnehmer fordert, muss m.E. auch die lernpsychologischen Bedürfnisse der Lerner ernst nehmen. Die hier beschriebenen Motivationsstrategien geben einen guten Ausgangspunkt, um den Lernern bei der Entwicklung geeigneter Sprachlernstrategien nicht nur beratend sondern auch motivierend an der Seite zu stehen.

⁵ Die bei Dörnyei (2001) vorgestellten Motivationsstrategien, auch wenn gestützt auf theoretischen Forschungsergebnissen, sind in erster Linie als praktische Methodentipps zu verstehen, die auf der langjährigen Berufserfahrung des Autors basieren (Dörnyei, 2001, S. 2-3). Meine Auswahl hat nicht zum Ziel, einen vollständigen Überblick der von Dörnyei vorgestellten Strategien zu geben, sondern versucht, die in meiner Arbeit bereits diskutierten theoretischen Aspekte durch ein lernerpsychologisches Momentum zu ergänzen.

3. Fremdsprachen lernen mit neuen Medien

In Kapitel 2 habe ich das Erlernen einer Fremdsprache als einen Prozess beschrieben, der sich in erster Linie nicht durch Wissenstransfer, also instruktive Verfahren, vollzieht, sondern als ein Vorgang zu verstehen ist, bei dem der Lerner anhand eines reichhaltigen Inputs, selbständig Konstruktionsprozesse durchführen muss und Neues mit bereits Bekanntem verknüpft, um es erfolgreich in vorhandene Handlungsmuster integrieren zu können. Ich habe dargestellt, welche Rolle dabei die Lehrkraft spielt und sie als einen Lernberater beschrieben, der den Kursteilnehmern motivierend zur Seite steht und bei der Auswahl geeigneter Lernmaterialien und Lernstrategien behilflich ist. Ferner habe ich deutlich gemacht, dass ein Umdenken seitens der Lerner nötig ist, um von den Unterrichtsaktivitäten in einem lernerzentrierten Klassenzimmer profitieren zu können. Ich bin auch darauf eingegangen, in welcher Weise moderne DaF-Lehrwerke durch handlungsorientierte Aufgaben, Bereitstellung von authentischen Materialien und die Vermittlung von Lernstrategien einen Beitrag leisten können, das Geschehen im Klassenzimmer abwechslungsreicher und für die Lerner bedeutungsvoller und transparenter zu gestalten.

Ich komme nun zu dem Kernstück des theoretischen Teils meiner Arbeit, in der ich die Frage stellen möchte, welchen Beitrag die neuen Medien in einem solchen lernerzentrierten, abwechslungsreichen und motivierenden Unterrichtsszenario spielen können. Wie das zweite Kapitel, in dem ich allgemeine Richtlinien modernen Fremdsprachenunterrichts dargestellt habe, möchte ich meine Überlegungen mit einem historischen Überblick des computerunterstützten Sprachenlernens (ab hier auch abgekürzt durch CUSL) beginnen, bevor ich die Rolle des Computers, der Lehrkraft und der Lerner im computerunterstützten Klassenzimmer genauer beleuchten werde.

3.1. Geschichte des computerunterstützten Sprachenlernens

Ich halte mich in der folgenden Übersicht an die Kategorisierung von Warschauer (1996; 1998), der Theorien zum computerunterstützten Fremdsprachenlernen in drei Phasen teilt: *Behaviorist CALL* (Computer-Assisted Language Learning), *Communicative CALL* und *Integrative CALL*. Der Versuch, CUSL in historische Phasen zu teilen, ist kein unproblematisches Unterfangen und Warschauers Übersicht ist von Bax (2003) zum Teil auch scharf kritisiert worden. Er schlägt stattdessen ein anderes Modell vor, welches von drei Ansätzen spricht, namentlich *Restricted CALL*, *Open CALL* und *Integrated CALL*, die mit bestimmten zeitlichen Abschnitten zusammenfallen⁶, an sich aber nicht als historische Phasen zu verstehen sind (Bax, 2003, S. 22). Ich werde da, wo es nötig scheint und es Widersprüche zwischen beiden Theorieansätzen gibt, auf die Kritikpunkte von Bax eingehen und seine Vorstellungen denen Warschauers gegenüberstellen, mich im Großen und Ganzen aber an die Übersicht von Warschauer halten, weil sie m.E. trotz ihrer Schwachpunkte ein guter Ausgangspunkt ist, um theoretische Fragestellungen beim computerunterstützten Fremdsprachenlernen einzuführen.

3.1.1. Behavioristisches CUSL

Die in den 50er und 60er Jahren vorherrschenden behavioristischen Sprachlehrtheorien, welchen zufolge Sprachenlernen durch Nachahmung und ständiges Wiederholen bestimmter Satzmuster stattfinden sollte, spiegelten sich auch in der ersten Phase des computerunterstützten Fremdsprachenunterrichts wider (*nach Warschauer: Behaviorist CALL*)⁷

⁶ *Restricted Call* von den 1960er Jahren bis etwa 1980 (und in bestimmten Ausformungen auch noch bis heute), *Open CALL* von 1980 bis heute und *Integrated CALL* zum Teil schon vorhanden, aber eher als Zukunftsmodell zu verstehen.

⁷ Bax (2003) schlägt vor, CUSL dieser Zeit eher als *eingeschränktes CUSL* (Englisch: *restricted CALL*) zu klassifizieren, da somit nicht nur auf die damals vorherrschenden lerntheoretischen Grundlagen Bezug

(Warschauer, 1996, S. 57-71). Computerprogramme in den 60er und 70er Jahren⁸ bedienten sich sogenannter Drills, also wiederholter Übungen, welche die Eingabe bestimmter Satzmuster erforderten, sowie Übersetzungstests und Grammatikerklärungen. Der Computer wurde als „mechanischer Tutor“ betrachtet (Warschauer & Healey, 1998, S. 57-71) und hatte die Aufgabe, die Lerner zu drillen, zu beobachten, zu evaluieren und Bericht über ihren Fortschritt zu erstatten (Towndrow & Vallance, 2004, S. 37). Diese „drill and practise“-Vorgehensweise hatte oft zur Folge, dass der Enthusiasmus der Lerner schnell verloren ging, weshalb in der englischsprachigen Literatur bei der Beschreibung dieser Übungen heutzutage auch oft von „drill and kill“ gesprochen wird (Warschauer, 1996, S. 3-20; Towndrow & Vallance, 2004, S. 37). Falschen Antworten folgten bei diesen Programmen in der Regel Rückmeldungen wie „FALSCH“ oder „VERSUCHEN SIE ES NOCHMAL“ ohne jegliche Hinweise oder Hilfestellungen, die es den Lernern ermöglichten herauszufinden, warum ihre Antwort falsch war (Towndrow & Vallance, 2004, S. 37).

Trotz aller Kritik finden sich bis zum heutigen Tag in computerunterstützten Anwendungen weiterhin Elemente dieser behavioristischen Übungsformen (Roche, 2008, S. 12). Einerseits ist dies nach wie vor auf Grenzen technischer Realisierbarkeit zurückzuführen sowie unrealistischen Vorstellungen, was den Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht anbelangt (Towndrow &

genommen wird, sondern auch auf die „Eingeschränktheit“ der zu dieser Zeit zur Verfügung stehenden Software und deren Feedbackmöglichkeiten, sowie der „eingeschränkten Rolle“ der Lehrkräfte.

⁸ Ein sehr bekanntes Computersystem dieser Zeit ist das von einem Großrechner gesteuerte Programm PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations), welches Lehrkräften auch ohne Programmierkenntnisse ermöglichte, Übungen für den Fremdsprachenunterricht zu erstellen. Levy (1997, S.17) beschreibt es folgendermaßen: „It was a ground-breaking project in numerous ways, and, whatever its limitations, it was the first project to engage language teachers and technical staff in the development of CALL materials in a co-ordinated way“

Vallance, 2004, S. 37), andererseits werden mit diesen Übungsformen aber auch gewisse Vorteile verbunden. So wird genannt, dass

- wiederholtes Bearbeiten desselben Materials für das Lernen förderlich sein kann (bzw. notwendig ist),
- Lerner mit solchen Übungen individuell und in eigenem Tempo arbeiten können und somit Zeit für andere Aktivitäten im Unterricht geschaffen wird,
- Computer ideal sind für diese Art Übung, weil sie trotz ständiger Wiederholung nicht davon gelangweilt werden und auch in ihrem Feedback nicht wertend oder beurteilend sind,

(Towndrow & Vallance, 2004, S. 38; Warschauer, 1996, S. 3-20)

Auf die Rolle des Computers als Tutor und auf Fragestellungen zur Rückmeldung bei computerunterstützten Lernaktivitäten soll genauer in Abschnitt 3.2.1 eingegangen werden.

3.1.2. Kommunikatives CUSL

Die sich seit den späten 70er Jahren anschließende zweite Phase (bei Warschauer *Communicative CALL*) spiegelt z.T. die bereits von mir erwähnten Reformüberlegungen der sogenannten kommunikativen Wende wider. Befürworter dieses Ansatzes kritisierten die mangelnde Authentizität behavioristischer Übungsformen (Warschauer, 1996). Sie setzten sich für computerunterstützte Aktivitäten ein, die mehr auf den Sprachgebrauch als die Sprachformen an sich abzielen sollten, Grammatik implizit statt explizit vermittelten und sich möglichst ausschließlich der Zielsprache bedienen (Warschauer, 1996). Typische Übungsformen dieser Zeit waren Textrekonstruktionsaufgaben wie Lückentexte und Satzpuzzles sowie Sprachspiele (Warschauer, 1996; Towndrow & Vallance, 2004, S. 39). Auch wenn den Lernern dadurch mehr Handlungsfreiheit und Interaktionsmöglichkeiten zugestanden wurde als bei den Drillübungen des

vorherigen Ansatzes (Warschauer, 1996), war die Computerrolle in diesem Modell nach wie vor die eines *Tutors* im Lerngeschehen, der über die richtige Antwort verfügte (Towndrow & Vallance, 2004, S. 39).

In einem weiteren Modell kommunikativen, computerunterstützten Fremdsprachenunterrichts diente der Computer als *Stimulus*. In diesem Fall ging es weniger darum, vom Lerner die richtige Antwort auf eine sprachbezogene Fragestellung zu erhalten, sondern eher eine Situation zu schaffen, welche den Lerner zum aktiven Gebrauch der Sprache, zum Beispiel in Form von Diskussionen mit anderen Lernern oder dem Schreiben von Texten, stimulieren sollte (Warschauer, 1996). Dabei konnte durchaus von Anwendungen zum Einsatz kommen, die nicht notwendigerweise für den Sprachunterricht konzipiert worden waren.⁹

Ein drittes Modell kommunikativen, computerunterstützten Fremdsprachenunterrichts verstand den Computer als ein *Werkzeug*, welches für das Sprachlernen nutzbar gemacht werden konnte. In dieser Rolle stellte der Computer nicht zwingendermaßen Sprachmaterialien zur Verfügung, sondern unterstützte die Lerner beim Sprachgebrauch oder bei Verstehensprozessen. Als wichtige Anwendungen, in denen der Computer als Werkzeug dient, gelten Wortverarbeitungsprogramme (z.B. MS Word) sowie elektronische Grammatik- und Rechtschreibprüfer und Konkordanzen (Warschauer, 1996).

⁹ Ein bei Warschauer (1996) und Towndrow & Vallance (2004) genanntes Beispiel hierfür ist das ursprünglich für Geographiestudenten entwickelte Programm „Where in the World is Carmen Sandiego“, welches Studenten aufforderte Carmen Sandiego aufgrund bestimmter Hinweise und Anhaltspunkte an verschiedenen Orten in der Welt ausfindig zu machen. Dieses Programm konnte auch im Fremdsprachenunterricht, in diesem Fall im Englischunterricht, eingesetzt werden und ermunterte Lerner unter Zuhilfenahme weiterer Arbeitshilfsmittel wie Wörterbücher, Atlanten und Lexika in Gruppenarbeit die Aufgaben zu lösen.

Bax (2003) stellt die Existenz einer solchen kommunikativen Phase im CUSL stark in Frage¹⁰ und weist darauf hin, dass keine der von Warschauer hier beschriebenen CUSL-Aktivitäten als kommunikative Aktivität zu betrachten sei:

“During the period which Warschauer has termed ‘communicative’ (mostly the 1980s) I would argue that there was relatively little pedagogically useful communication going on in CALL, unless the teacher was unusually inventive in taking the students away from the technology to get them communicating.”

(Bax, 2003, S. 18)

Dieser Kritik könnte man jedoch entgegenhalten, dass die bei Warschauer beschriebenen CUSL-Einsatzfelder in vielen anderen Aspekten den Ansatz der kommunikativen Fremdsprachendidaktik widerspiegeln, wie z.B. den Einsatz authentischer Materialien, eine für den kommunikativen Ansatz typische Übungstypologie (z.B. Textrekonstruktionen, Lückentexte und Zuordnungen), sowie eine (im Gegensatz zu behavioristischen Vorstellungen) implizite Grammatikvermittlung, die kognitive Prozesse einschließt. Der Begriff „kommunikatives CUSL“ kann also durchaus Sinn machen, wenn man ihn als Versuch betrachtet, diese Phase in einen übergeordneten Rahmen der Fremdsprachendidaktik zu verankern und ihn von der Erwartung befreit, dabei sämtliche Aspekte der kommunikativen Didaktik fassen zu müssen. Interessanterweise weist Bax an einem späteren Punkt in seinem Artikel selbst darauf hin, dass es ein Fehler sei, von Sprachlernsoftware zu erwarten, dass sie sämtliche Funktionen im Sprachlernprozess übernehmen könne (Bax, 2003, S. 25).

¹⁰ Er schlägt an dieser Stelle vor, die CUSL-Praxis dieser Zeit bis einschließlich heute unter den Begriff *Open CALL* (also offenes CUSL) zu fassen, um damit die - im Gegensatz zu *Restricted CALL* - neue Offenheit hinsichtlich der Feedbackmöglichkeiten, Software und Rolle des Lehrers zum Ausdruck zu bringen (Bax, 2003, S. 20-22)

Die mangelnde Kommunikativität von CUSL-Anwendungen dieser Zeit war auf nach wie vor recht starke technische Einschränkungen zurückzuführen und sollte sich erst mit dem Aufkommen des Internets ab etwa 1995 ändern (Bax, 2003, S. 23; Warschauer, 1996)

3.1.3. Integratives / Integriertes CUSL

Integrative Ansätze basieren auf zwei wichtigen technologischen Veränderungen in den 90er Jahren: dem Multimediacomputer und dem Internet. Multimediatechnologie ermöglicht es, auf einem einzigen Rechner Zugang zu verschiedenen Medienformen (Text, Grafiken, Audio, Video und Animation) zu haben. Diese Medienformen werden in der Regel in einem hypermedialen Navigationssystem zu Verfügung gestellt und schaffen damit eine authentische, da integrierte, Lernumgebung, die dem Anwender darüber hinaus individuelle Kontrolle hinsichtlich seines Lerntempos und der Auswahl von Lerninhalten und Lernwegen geben kann (Warschauer, 1996; Slater & Varney-Burch, 2001, S. 3-4). Ein weiterer Vorteil einer solchen Hypermediastruktur ist, dass die Präsentation des Inhaltes in den Vordergrund gestellt werden kann, ohne dass auf bestimmte „Hintergrundinformationen“ wie Hinweise zur Grammatik, Aussprache oder zu Lernstrategien sowie Glossare verzichtet werden muss. Sie können jederzeit und schnell in Form von Links aus dem Hintergrund abgerufen werden. Warschauer (1996) weist darauf hin, dass die meisten Multimediaanwendungen in Form von CD-ROMS präsentiert werden. Mittlerweile lassen sich komplexe und datenaufwendige multimediale Elemente dank schnellerer Internetverbindungen allerdings auch vermehrt im Internet finden (Hubbard 2008, Einheit 4).

In Abschnitt 3.2.1.1 möchte ich ein multimediales Angebot auf CD-ROM vorstellen, nämlich die Begleit-CD-ROM zum Lehrwerk *studio d*. An diesem Beispiel sollen Einsatzmöglichkeiten, aber auch Grenzen von Multimediaanwendungen beim CUSL deutlich gemacht werden. Denn trotz ihrer interaktiven Aspekte, die den Nutzern ein gewisses Maß an Kontrolle

(innerhalb des Programms) zugestehen und der Integration mehrerer Sprachfertigkeiten (z.B. Hören und Lesen), führen Multimediaanwendungen dieser Art nicht unbedingt zu authentischer und vom Lerner als bedeutungsvoll empfundener Kommunikation (Warschauer, 1996).

Dieses kann jedoch durch einen weiteren technologischen Durchbruch der 90er Jahre ermöglicht werden: dem Internet und den damit verbundenen Formen elektronischer Kommunikation (englisch: Computer Mediated Communication oder CMS; deutsch: Netzbasierte Kommunikation). Dabei wird in asynchrone (nicht simultane) netzbasierte Kommunikation (z.B. E-Mail) und synchrone (simultane) netzbasierte Kommunikation (z.B. Internetchat) unterschieden (Warschauer, 1996; Hubbard, 2008, Einheit 3).

Laut Warschauer stellt netzbasierte Kommunikation, die für den computerunterstützten Unterricht bedeutungsvollste Veränderung in den 90er Jahren dar:

“For the first time, language learners can communicate directly, inexpensively, and conveniently with other learners or speakers of the target language 24 hours a day from school, work or home”

(Warschauer, 1996)

Dass netzbasierte Kommunikation prinzipiell zu jeder Zeit und an jedem Ort stattfinden kann (anytime, anywhere), muss vielleicht insofern relativiert werden, als dass dies natürlich nur dann möglich ist, wo Lerner Zugang zu einem Computer mit Internetanschluss haben. Daher soll in Abschnitt 4.1.3 auf das Medienverhalten der Kursteilnehmer am Goethe-Zentrum Kapstadt eingegangen werden und Abschnitt 4.1.4 geht auf die Computerausstattung am Goethe-Zentrum selbst ein.

Neben der Möglichkeit zur netzbasierten Kommunikation schafft das Internet Zugang zu einer Vielzahl an authentischen und aktuellen (zunehmend

multimedialen) Materialien (Warschauer, 1996). Die Möglichkeit, somit den Unterricht durch prinzipiell jederzeit und an jedem Ort abrufbare Zeitungs- oder Zeitschriftenartikel, Radionachrichten oder Kurzvideos, den zu bereichern bzw. Lernern Zugang zu für sie relevante Themen zu verschaffen, ist augenfällig (Warschauer, 1996; Hubbard, 2008, S. Einheit 3). Der Einsatz dieser Materialien kann bzw. sollte laut Warschauer integrativ geschehen, dass heißt in einer Form, die nicht ad hoc und losgelöst vom Sprachlernprozess und sonstigen Unterrichtsgeschehen ist:

"In integrative approaches, students learn to use a variety of technological tools as an ongoing process of language learning and use, rather than visiting the computer lab on a once a week basis for isolated exercises (whether the exercises be behavioristic or communicative)"

(Warschauer & Healey, 1998).

Während Warschauer (1998) davon ausgeht, dass integratives CUSL im Rahmen von aufgabenorientierter und projektorientierter Unterrichtspraxis bereits seit den 90er Jahren stattfindet, stellt Bax (2003, S. 19) das Bestehen von integrativer CUSL-Praxis in Frage:

"(...) the evidence that CALL use changed significantly at some point in the 1990s, so as to warrant a new label of 'integrative', is contentious to say the least, and calls for more support. I suggest that the 'once a week' model still prevails in most institutions throughout the world."

Bax (2003, S. 22-23) vertritt die Ansicht, dass trotz der neuen technischen Möglichkeiten, computerunterstütztes Fremdsprachenlernen noch fern von „integriert“¹¹ im allgemeinen Fremdsprachenunterricht sei. Als Haupthinderungsgrund für eine erfolgreiche Integrierung von CUSL sieht er weniger technologische Einschränkungen oder Softwarelimitationen, sondern Haltungen von Lehrkräften und Schul- oder Institutsverwaltungen sowie

¹¹ Um sich von Warschauers Modell abzugrenzen, arbeitet Bax (2003) in seinem Konzept mit dem Begriff *integrated CALL* (statt Warschauer: *integrative CALL*)

stundenplanbedingte Aspekte. CUSL sollte laut Bax dann als integriert betrachtet werden, wenn ein Zustand der „Normalisierung“ (bei Bax: ‚normalisation‘) eingetreten sei. In diesem Zustand sei die Technologie unsichtbar bzw. nicht als Technologie erkennbar und selbstverständlich im alltäglichen Umgang.¹² Lehrkräfte und Lerner nutzen in diesem Modell die Computertechnologie ohne Furcht und Hemmung, aber auch ohne übertriebenen Respekt vor dem, was sie leisten kann. Beim integrierten CUSL stehen Computer nicht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens, spielen aber in fast jeder Stunde eine Rolle. Sie sind komplett in den Unterricht integriert, zusammen mit Kursbüchern, Lehrkräften und Schreibpapier. Sie werden nicht um ihrer selbst willen eingesetzt, sondern um den Lernbedürfnissen der Kursteilnehmer zu dienen (Bax, 2003, S.23-25).

Aus den Erläuterungen von Bax wird deutlich, dass erfolgreiches CUSL nur dann möglich ist, wo Institutionen, Lehrkräfte und Lerner zum Umdenken bereit sind und „informiert handeln“ (Towndrow & Vallance, 2004, S. 219). Aus diesem Grund sollen In Abschnitt 3.3 und 3.4 die Rolle der Lehrkräfte und Lerner im CUSL-Klassenzimmer genauer beleuchtet werden.

3.2. Die Rolle des Computers

Nachdem ich bereits erste allgemeine Fragestellungen zu CUSL hinsichtlich historischer Veränderungen erläutert habe, möchte ich nun detaillierter auf die Rolle des Computers in einem CUSL-Sprachlernszenario eingehen. Ich orientiere mich hierbei an der von Levy (1997, 180-185) vorgeschlagenen Dichotomie „Computer als Tutor“ vs. „Computer als Werkzeug“ (bei Levy: ‚Computer as tutor‘ vs. ‚Computer as tool‘). In der Tutorenrolle übernimmt der

¹² Allein dass CUSL nach wie vor eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin ist, ist für Bax ein Indiz, dass eine Normalisierung beim Einsatz von Computern im Sprachunterricht noch nicht stattgefunden hat. „We do not speak of PALL (Pen Assisted Language Learning) or of BALL (Book Assisted Language Learning) because those two technologies are completely integrated into education, but CALL has not reached that normalized stage.“ (Bax, 2003)

Computer in diesem Konzept die Aufgabe, den Lerner zu evaluieren und den Lernprozess zu überwachen. Er ersetzt damit (zumindest zeitweise) die (menschliche) Lehrkraft (Hubbard & Siskin, 2004, S. 448-449; Levy, 1997, S. 180-185). In der Werkzeugsrolle hat der Computer eine andere Funktion: er evaluiert nicht, sondern kann durch die Bereitstellung von authentischen Materialien (z.B. aus dem Internet) oder von Arbeitswerkzeugen (wie Textverarbeitungsprogrammen) den Lernprozess unterstützen und bereichern. Während die menschliche Lehrkraft beim Einsatz des *Computers als Tutor* keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle spielt, unterstützt sie die Lernenden beim Einsatz des *Computers als Werkzeug*, indem sie ihnen bei der Auswahl und Durchführung geeigneter Aktivitäten beratend zur Seite steht. Typische Tutorenrollen des Computers sind elektronische Vokabellernprogramme oder Grammatikübungen; typische Werkzeugsrollen des Computers sind Wortverarbeitungsprogramme, Webbrowser oder E-Mail-Programme (Hubbard & Siskin, 2004, S. 449). Levys (1997) Gegenüberstellung dieser beiden Rollen ist hilfreich, um sich Funktionen und Einsatzmöglichkeiten des Computers im CUSL-Klassenzimmer zu vergegenwärtigen. Man sollte sich aber bei ihrer Betrachtung vor Augen führen, dass diese beiden von ihm als dichotomisch beschriebenen Rollen durchaus hybride Ausformungen annehmen können und, wie jede andere Darstellung dieser Art auch, nicht immer alle Graustufen erfassen kann und eventuell erweitert werden muss.¹³ Ich werde dazu detaillierter im folgenden Kapitel eingehen.

3.2.1. Der Computer als Tutor

Ich habe Lernen bereits als autonomen Konstruktionsprozess dargestellt, bei dem Lernende auf bereits bestehende Lebenserfahrungen aufbauen, und der nur in geringem Maße von außen beeinflusst werden kann.

¹³ So ist es laut Hubbard & Siskin (2004, S.456) durchaus möglich, dass eine Grammatikübung von einem Lerner als „Werkzeug“ wahrgenommen wird und auch als solches für sein Lernen von ihm nutzbar gemacht wird

Ich habe weiterhin ausgeführt, dass sich die Rolle der Lehrkraft in einer solchen autonomen Lernumgebung vom instruktiven Wissensvermittler zum Lernberater ändert. Es verwundert nicht, dass die von Levy (1997) postulierte Rolle des Computers als Tutor aus diesem Grund zum Teil auf scharfe Kritik gestoßen ist:

“In learner autonomy, the key concept in modern language learning and in all humanistically oriented pedagogy, the computer as tutor cannot have a place.”

(Wolff, 1999, S. 128)

Während einige Kritiker den Computer als Tutor also komplett aus dem Klassenzimmer verbannen wollen, plädieren Hubbard & Siskin (2004) für eine Erweiterung von Levys (1997) Modell¹⁴ und schlagen vor, dass der Computer im modernen Fremdsprachenunterricht durchaus eine sinnvolle Funktion als Tutor einnehmen kann, wenn die Konzeption von tutoriellem CUSL von bestimmten „Mythen“ befreit und die strenge Dichotomie „Tutor vs. Werkzeug“ aufgehoben werde. Sie weisen unter anderem darauf hin, dass bestimmte Grammatikübungen, die von Gegnern aus dem Wolff-Lager kategorisch als behavioristisch oder „kill and drill“ abgetan werden, durchaus ihren Stellenwert auch im modernen Fremdsprachenunterricht haben können (Hubbard & Siskin, 2004, S. 449-451). Sie verweisen in diesem Zusammenhang unter anderem auf neuere Tendenzen in der Fremdsprachenforschung, die eine „Formfokussierung“ postulieren.¹⁵ Während die Lehrkraft im „Computer

¹⁴ Während Levy (1997) die Rolle des Computers als Tutor hauptsächlich auf die Evaluation der Lerner beschränkt, ist laut Hubbard und Siskin (2004, S. 457) eine CUSL-Aktivität dann tutoriell wenn sie erstellt wurde, um das Sprachlernen zu unterstützen und sich in ihr ein „lehrendes Element“ (bei Hubbard und Siskin: *teaching presence*) findet. „Tutorial CALL refers to the implementation of computer programs (disk, CD-ROM, web-based, etc.) that include an identifiable teaching presence specifically for improving some aspect of language proficiency.“ (Hubbard & Siskin 2004, S. 457). Typische Lehrerrollen, die eine tutorielle CUSL-Anwendung in dieser erweiterten Definition einnehmen kann, sind Verweise auf Glossare, Grammatikerklärungen oder auch andere Webseiten.

¹⁵ Bei der Formfokussierung handelt es sich um ein Verfahren im Unterricht, bei dem die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die sprachliche Form gelenkt wird, so dass sie selbst Zusammenhänge erkennen und

als Tutor“-Modell bei Levy (1997) keine (oder nur eine sehr untergeordnete) Rolle spielt, schreiben Hubbard & Siskin der Lehrkraft eine wichtige Funktion zu, da sie geeignete Software für die Lerner auswählt und in das Unterrichtsgeschehen integriert. Darüberhinaus kann sie wertvolle zusätzliche Information und Hilfestellungen geben, während Lerner Gebrauch von tutoriellen CUSL-Anwendungen machen und damit Schwachstellen der Software kompensieren. Eine noch höhere Einbindung in tutoriellem CUSL hat eine Lehrkraft, da wo sie selbst Gebrauch von Autorenprogrammen macht und tutorielle CUSL-Anwendungen für ihre Lerner produziert (Hubbard & Siskin, 2004, S. 451-452). In Abschnitt 3.2.2.1 möchte ich daher einen Überblick über Autorenwerkzeuge geben, die zum Erstellen von Sprachlernmaterialien eingesetzt werden können.

Letztlich weisen Hubbard & Siskin noch darauf hin, dass Lerner im Umgang mit tutoriellen CUSL-Anwendungen mehr Kontrolle ausüben, als von Skeptikern oft behauptet wird. In modernen tutoriellen CUSL-Paketen hätten Lerner die Möglichkeit das Lernthema auszuwählen, fänden eine Reihe unterschiedlicher Übungsaktivitäten vor und könnten je nach Bedarf unterschiedliche Hilfsfunktionen wie Glossare, Grammatikerklärungen oder Suchverfahren abrufen, um ihren Lernweg individuell zu organisieren (Hubbard & Siskin, 2004, S. 452). Im folgenden Abschnitt soll ein tutorielles CUSL-Angebot auf CD-ROM vorgestellt werden. Dabei soll auf folgende Fragestellungen eingegangen werden: Wie viel Kontrolle über ihren Lernweg wird den Lernern gegeben? Welche tutoriellen Aufgaben übernimmt das Programm? Wo sind Schwachstellen und wie können diese durch menschliche Lehrkräfte kompensiert werden?

Regeln erschließen können. Sprachliche Formen werden dabei nicht isoliert behandelt, sondern es wird der Form-Inhalts-Bezug in der Sprache thematisiert. Eine solche Formfokussierung sollte im Idealfall (spontan) aus dem sprachlichen Input der Lerner herausgearbeitet werden. Vergleiche dazu Schifko (2008)

3.2.1.1. DaF-Angebote auf CD-ROM

Als Beispiel für ein tutorielles Angebot auf CD-ROM habe ich die „*studio d A1, Lerner-CD-ROM*“ (2008) gewählt.¹⁶ Sie ist im Cornelsen Verlag erschienen und Teil eines umfangreichen Medienverbundes des Lehrwerks *studio d A1*. Es handelt sich bei dieser CUSL-Anwendung also um ein ergänzendes Angebot zum Lehrwerk und nicht etwa um einen allein stehenden Kurs. Im Begleitheft der CD-ROM kann man Folgendes lesen:

“Mit der CD-ROM können Sie den Unterrichtsstoff im Selbststudium vertiefen. Die multimediale CD-ROM enthält viele abwechslungsreiche interaktive Übungen. Der Aufbau orientiert sich an den Einheiten des Kurs- und Übungsbuches studio d A1.“

(Funk, Studio d A1, Lerner-CD-ROM, 2008)

Dass sich der Aufbau am Kursbuch orientiert, wird an der Startseite der CD-ROM deutlich (siehe Abbildung 5). Die thematische Gliederung in 12 Einheiten spiegelt den linearen Aufbau des Kurs- und Arbeitsbuches wider. Zusätzlich zu dieser linearen Anordnung können Lerner jedoch auch gezielt Übungen zu Grammatik und Wortschatz aufrufen, bzw. bestimmte Fertigkeiten (Hören, Lesen und Sprechen) trainieren. Die CD-ROM macht damit Gebrauch von den Vorteilen einer Hypertextstruktur und gibt dem Lerner Kontrolle bei der Organisation des Lernwegs. Da die Übungen für das Selbststudium konzipiert sind und sich an den Materialien im Kursbuch orientieren, bietet sich die CD-ROM neben der im Begleitheft genannten Vertiefung auch für Kursteilnehmer an, die eine Stunde versäumt haben und den Lernstoff nachholen wollen.

¹⁶ Das Angebot an tutorieller CUSL-Software für DaF ist mittlerweile recht groß und es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen auf alle einzugehen oder auch zu erwähnen. Die hier besprochene CD-ROM bot sich für den die vorliegende Arbeit an, weil sie Teil des am Goethe-Zentrum Kapstadt verwendeten Lehrwerkverbundes *studio d* ist.

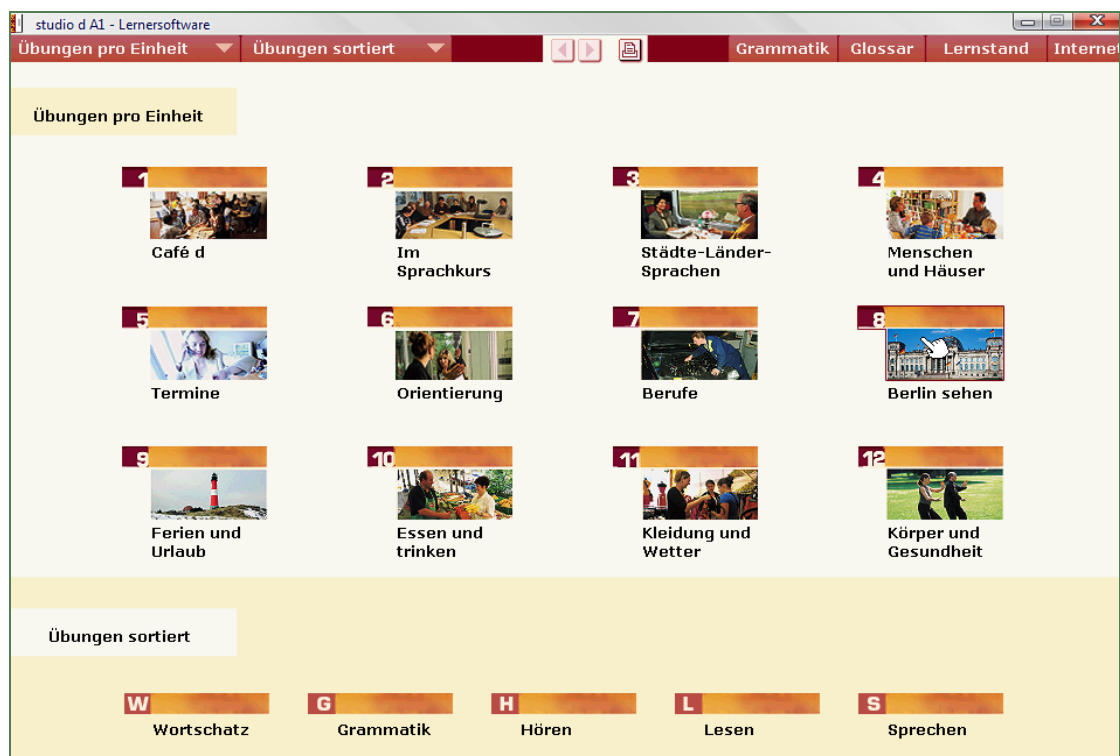


Abbildung 5: Menü einer DaF-Lerner-CD-ROM

(Funk, Studio d A1, Lerner-CD-ROM, 2008)

Beim Fertigkeitstraining greift die CD-ROM Hör- und Lesetexte aus dem Kursbuch auf und arbeitet sie in Form von Lückentexten, Drag-and-Drop- sowie Multiple-Choice-Übungen auf. Auch in den Grammatik- und Wortschatzübungen kommen diese Übungsformen zum Einsatz. Leider haben die Programmierer hier nicht immer alle Möglichkeiten ausgeschöpft, die dem Lerner größtmögliche Kontrolle bei der Durchführung der Übungen geben. So müssen bei einem Lückentext beispielsweise zuerst sämtliche Eingaben gemacht werden, bevor man durch Klicken auf den „Ergebnis“-Button Feedback erhält. Auch der interne Medienspieler erlaubt es nicht, die Videos oder Hörtexte zu pausieren oder beispielsweise durch eine „Verlaufsliste“ innerhalb der Clips vor- und zurückzunavigieren. Sobald man die Videos oder Hörtexte stoppt und eine bestimmte Sequenz noch einmal anhören möchte, muss man den gesamten Clip nochmal von vorne hören. Da vor allem einige der Videos recht lang sind, ist davon auszugehen, dass die Lerner diesen Vorgang als frustrierend empfinden werden (vor allem

wenn sie im Umgang mit leistungsfähigeren und flexibleren Medienspielern wie Windows Media Player oder Realplayer vertraut sind).

Als einen Vorteil von tutoriellen CUSL-Anwendungen habe ich bereits genannt, dass Computer – im Gegensatz zu Lehrkräften – in ihrem Feedback nicht wertend oder verurteilend sind, und „von Natur aus“ geduldig sind und Strukturübungen als nicht ermüdend empfinden. Leider machen die meisten tutoriellen CUSL-Anwendungen wenig Gebrauch von einem differenzierten Feedback, obwohl dies technisch prinzipiell möglich ist (Hubbard & Siskin, 2004, S. 458). Die *studio d* Lerner-CD-ROM demonstriert jedoch, dass gewisse typische Fehler von den Autoren antizipiert werden können und daher in das Feedback mit eingebaut werden können. Ich möchte das anhand des Beispiels in Abbildung 6 deutlich machen.

In dieser Übung sollen die Partizip-II-Formen in Perfektsätzen geübt werden. Der Lerner soll die fehlenden Partizipien in einen Lückentext einfügen. Nachdem er den Lückentext ausgefüllt hat, kann er mit Hilfe des Buttons „Ergebnis“ rechts unten seine Antworten überprüfen. Die falschen Antworten werden dann vom Programm mit roter Farbe markiert. Beim Anklicken einer falschen Antwort erscheint ein weiteres Pop-up-Window, welches dem Lerner Feedback und Hilfestellungen zur Verbesserung gibt. In dem Beispiel aus Abbildung 6 erfährt er beispielsweise, dass das Verb „machen“ zu den regelmäßigen Verben zählt und dementsprechend gebildet wird.

Die Rückmeldung geht dann noch einen Schritt weiter, indem sie den Lerner auffordert, sich die Partizipienbildung der regelmäßigen Verben vor Augen zu führen (anstatt ihn beispielsweise lediglich darüber zu informieren, dass dies durch die Endung mit „-t“ geschieht).

studio d A1 - Lernersoftware

Übungen pro Einheit | Übungen sortiert | Grammatik | Glossar | Lernstand | Internet


Perfekt: Urlaubsgespräch | Lesen Sie und ergänzen Sie den Dialog mit dem Partizip II. Schreiben Sie die Wörter in die Lücken. | Einheit 09

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

- Hallo, Bettina!

- Hallo, Susanne! Du hast ja eine fantastische Reise gemacht.
- Es war super! Das Wetter war prima, das Hotel war toll.
- Und was hast du den ganzen Tag **gemachen** (machen)?
- Also, ich habe erst mal lange **geschlafen** (schlafen). Dann habe ich schön **gefrühstückt** (frühstücken). Danach bin ich an den Strand **gegangen** (gehen). Ich bin im Meer **geschwommen** (schwimmen) und habe in der Sonne **gelegen** (liegen) und ein interessantes Buch **gelesen** (lesen).
- Und am Abend? War es dir nicht langweilig?
- Aber nein! Ich habe dort jemanden kennen **gelernt** (lernen).
- Wirklich? Du musst mir alles erzählen!
- Er heißt Christian und wohnt in Frankfurt. Wir haben zusammen Tennis **gespielt** (spielen). Jeden Abend sind wir **geausgangen** (ausgehen). Wir haben in Restaurants **gegessen** (essen), in Bars Cocktails **getrunken** (trinken), lange Spaziergänge **gemacht** (machen) oder bis zum Morgen in der Disko **getanzt** (tanzen). Es war toll!
- Und jetzt? Siehst du ihn wieder?
- Er hat mich gestern Abend **geanruft** (anrufen). Wir haben zwei Stunden lang **getelefoniert** (telefonieren). Er möchte mich am Wochenende besuchen!

Das ist leider falsch. Das Verb "machen" ist regelmäßig. Wie bildet man das Partizip II der regelmäßigen Verben?



Ergebnis

Abbildung 6: Lückentextübung einer Daf-Lerner-CD-ROM
(Funk, Studio d A1, Lerner-CD-ROM, 2008)

Der Lerner wird zum Handeln und Mitdenken aufgefordert und die von Hubbard & Siskin (2004) beschriebene, mögliche *teaching presence* einer tutoriellen CUSL-Anwendung wird hier sehr deutlich. Durch Klicken auf den Link „Grammatik“ in der oberen Leiste wird der Lerner zu den relevanten Grammatikerklärungen geführt und es wird ihm weitere Hilfestellung gegeben. Die hier erfahrene *teaching presence* ist also m.E. nicht als instruktiv zu verstehen, sondern ermöglicht ein autonomes Vorgehen seitens der Lerner im konstruktiven Sinne. Der Lerner kann seinen Lernweg selbst organisieren und von einem gewissen Angebot an Hilfestellungen Gebrauch machen. Es ist auch denkbar, dass er die menschliche Lehrkraft in diesen Prozess mit einbeziehen möchte, indem er sie beispielsweise um Hinweise bezüglich der regelmäßigen Partizip-II-Bildung bittet. Das hier beschriebene Beispiel verdeutlicht, dass tutorielles CUSL und Lehrkräfte sich nicht

ausschließen müssen, sondern gegenseitig ergänzen und unterstützen können.

In Abschnitt 4.1.2 möchte ich zeigen, wie das Goethe-Zentrum Kapstadt die *studio d A1* Lerner-CD-ROM in seine Sprachkursarbeit integriert.

3.2.1.2. DaF-Angebote im Internet

Immer schnellere Internetverbindungen führen dazu, dass sich tutorielle CUSL-Angebote mit multimedialen Elementen auch zunehmend im Internet finden. Zwar können solche Angebote nach wie vor nicht mit der Geschwindigkeit einer CD-ROM mithalten, bringen aber den Vorteil mit, „jederzeit“ und „an jedem Ort“ (*anytime, anywhere*) abrufbar zu sein (Hubbard 2008, Einheit 4). Ein weiterer Vorteil von CUSL-Angeboten im Internet ist, dass viele von ihnen kostenlos sind.

Ein Beispiel für ein sehr umfassendes tutorielles Angebot im WWW ist der Kurs *Deutsch interaktiv* (Deutsche Welle, 2008). Es handelt sich hierbei um ein kostenloses Angebot der Deutschen Welle und, welches für Selbstlerner auf den Niveaus A1-B1 konzipiert worden ist. Ein weiteres Kursangebot, welches sich vor allem für Lerner eignet, die einen Urlaub in Deutschland planen, ist der Online-Kurs *German Steps* der BBC (2008).

3.2.2. Der Computer als Werkzeug

Ich habe bereits erläutert, wie der Computer im CUSL als ein Werkzeug fungieren kann, welches dem Lerner Zugang zu authentischen Materialien verschaffen kann und in Form von Kommunikationswerkzeugen und anderen Anwendungen, den Lernvorgang unterstützen und verbessern kann. In den folgenden Kapiteln möchte ich einige dieser Computerwerkzeuge vorstellen.

3.2.2.1. Autorenwerkzeuge

Ich möchte meine Übersicht mit sogenannten Autorenwerkzeugen beginnen. Mit Hilfe von Autorenwerkzeugen können Lernmaterialien gestaltet und zur Verfügung gestellt werden und sind daher ein geeignetes Werkzeug für Lehrkräfte, die ihren Unterricht mit zusätzlichen Materialien ergänzen und damit auf die individuellen Bedürfnisse der Lerner eingehen wollen. Dabei kann unterschieden werden zwischen eigens für die Gestaltung von Sprachübungen konzipierten Werkzeugen (sogenannte Übungseditoren), und Autorenprogrammen, die für die Gestaltung und Präsentation von multimedialen Text im Allgemeinen entwickelt worden sind, und die sich deswegen für handlungsorientierte Aktivitäten im Sprachunterricht eignen (Towndrow & Vallance, 2004, S. 112-128; Derewianka, 2003, S. 199-217). Beispiele für solche Autorenprogramme sind Textverarbeitungsprogramme wie *MS Word* und Präsentationsprogramme wie *MS Powerpoint*. Obwohl Programme wie *MS Word* und *Powerpoint* durch elektronische Netzwerke das gemeinsame Arbeiten an einem Dokument ermöglichen und kooperatives Lernen fördern können (Towndrow & Vallance, 2004, S. 112-128) und daher auch ein interessantes Werkzeug für die Lerner darstellen können, möchte ich mich in meiner Übersicht vor allem auf Anwendungsmöglichkeiten für die Lehrkraft konzentrieren, und damit verdeutlichen, wie mit Hilfe dieser Autorenprogramme attraktive Zusatzmaterialien für den Sprachunterricht entwickelt werden können.

3.2.2.1.1. MS Word

Das vielleicht am häufigsten verwendete (aber nicht immer als solches bewusst wahrgenommene und in seiner Funktionsvielfalt erkannte) Computerwerkzeug dürfte das von Microsoft entwickelte Textverarbeitungsprogramm *MS Word* sein. Dass Text bei dieser Anwendung durchaus nicht nur als geschriebene Sprache verstanden wird, sondern auch andere multimediale Elemente einschließen kann, wird deutlich wenn man sich genauer mit den verschiedenen eingebauten Funktionen auf der oberen

Taskleiste befasst. Neben geschriebenem Text können auch Grafiken, Bilder, Diagramme und sogar Audiodateien in ein Dokument eingefügt werden. Es handelt sich bei *MS Word* um ein sehr leistungsstarkes Autorenprogramm, welches die Gestaltung ansprechender multimedialer Dokumente ermöglicht.

Neben diesen Autorenfunktionen bietet *MS Word* auch sehr nützliche Sprachtools, wie z.B. Grammatik- und Rechtschreibkontrollen, Synonymwörterbücher und mehrsprachige Wörterbücher. Da das deutsche Sprachpaket nicht zwangsläufig installiert ist, muss es eventuell vom Microsoft-Server (kostenpflichtig) heruntergeladen werden. Der Hauptvorteil eines solchen elektronischen Wörterbuches gegenüber einem konventionellen Wörterbuches dürfte in der Geschwindigkeit liegen, in der die Übersetzung abgerufen werden kann. Ein Online Wörterbuch steht auch kostenlos zur Verfügung, kann aber natürlich nur dann zum Einsatz kommen, wenn eine Internetverbindung besteht und der genannte Vorteil der Geschwindigkeit kann je nach bestehender Internetverbindung dadurch relativiert werden.

3.2.2.12. MS Powerpoint

Eine weitere Anwendung von Microsoft, die als Werkzeug beim computerunterstützten Sprachenlernen nutzbar gemacht werden kann, ist das Präsentationswerkzeug *MS Powerpoint*. In linearer Abfolge können multimediale Elemente wie Text, Audio, Grafiken, Diagramme und Videos zur Informationswiedergabe genutzt werden und es ist nicht verwunderlich, dass *MS Powerpoint* nicht nur von Geschäftsleuten zur Präsentation von Verkaufszahlen und Marketingstrategien eingesetzt wird, sondern auch von vielen Lehrkräften als Möglichkeit der Informationsvermittlung gesehen wird (Towndrow & Vallance, 2004, S. 119). In Kapitel 2 habe ich die Wirksamkeit von instruktiver Wissensvermittlung im Sprachunterricht in Frage gestellt. Ich gehe davon aus, dass auch eine aufwendige, multimediale Präsentation daran nichts ändert. Dennoch kann *MS Powerpoint* auch im lernerzentrierten,

entdeckenden und interaktiven Klassenzimmer eine Rolle spielen. So können beispielsweise durch die Präsentation von Bildern oder Grafiken Sprachanlässe geschaffen und Wortschatz eingeführt oder gefestigt werden. Der Einsatz von Bildern oder Grafiken im DaF-Unterricht ist keine didaktische Innovation. Sie in ein digitales Format einzubinden, kann allerdings mit einer Reihe von Vorteilen gegenüber konventionellen Präsentationsformen verbunden sein. Zum einen können durch umfangreiche Bilderdatenbanken im Internet (wie z.B. <http://images.google.co.za>) Bilder nach thematischen Suchbegriffen aufgefunden werden und wenn nötig mit Hilfe eines Bildbearbeitungsprogramms an die spezifischen Bedürfnisse einer Unterrichtssequenz angepasst werden. Zum anderen erlaubt das digitale Format eine Einbindung in verschiedene Anwendungen. So können die Bilder beispielsweise nicht nur in eine *Powerpoint*-Präsentation, sondern u.a. auch in ein *Word*-Dokument eingefügt werden (etwa für ein Arbeitsblatt, welches begleitend zur *Powerpoint*-Präsentation benutzt werden soll). Letztlich können die erstellten Arbeitsblätter und *Powerpoint*-Präsentationen beliebig oft vervielfältigt und auf mehreren Rechnern zur Verfügung gestellt werden ohne dass die Qualität dadurch leidet (man vergleiche dies mit konventionellen Fotokopien oder gar Fotokopien von Fotokopien).

Beim Einsatz von *Powerpoint* muss seitens der Lehrkraft allerdings daran gedacht werden, dass aufgrund der Linearität einer mit *MS Powerpoint* erstellten Präsentation, bestimmte Restriktionen für das Unterrichtsgespräch entstehen können, weil Vorschläge und Aussagen der Kursteilnehmer manchmal in eine andere Richtung gehen mögen, als die „Präsentation“ es vorschlägt. Aufgrund seines linearen Charakters ist *MS Powerpoint* daher auch für stark gesteuerte Unterrichtsaktivitäten geeignet, zum Beispiel für das Vergleichen und Korrigieren von Übungen mit geschlossenen, nicht variierbaren Antworten. In Kapitel 5 mache ich zwei Vorschläge für einen integrierten Einsatz von *MS Powerpoint* am Goethe-Zentrum Kapstadt.

3.2.2.13. Übungseditoren

Als Beispiel für ein Übungseditorenprogramm möchte ich die im Cornelsenverlag erschienene interaktive „Unterrichtsvorbereitungs-CD-ROM *studio d A2*“ mit eingebauten Arbeitsblattgeneratoren vorstellen. Es handelt sich hier um ein ergänzendes Angebot im Medienverbund des Lehrwerks *studio d*, welches Lehrkräften ermöglicht, über ihren PC auf sämtliche Hör- und Lesetexte, Videosequenzen und auch auf didaktische Hinweise für den Unterricht zurückzugreifen. Das Angebot ist hypermedial organisiert und ermöglicht es der Lehrkraft, gezielt und auf flexible Weise von dem multimedialen Angebot Gebrauch zu machen. Da die Texte des Lehrbuches hier in digitaler Form vorliegen, können sie mit Hilfe des internen Arbeitsblattgenerators (oder mit anderen Autorenprogrammen) weiterverarbeitet und auf die individuellen Bedürfnisse einer Lernergruppe abgestimmt werden.

Die auf der CD-ROM enthaltenen Werkzeuge zur Gestaltung von Arbeitsblättern lassen sich permanent in MS Word integrieren, so dass sie beim Öffnen von Word abrufbar sind, auch wenn sich die *studio d* CD-ROM nicht im Laufwerk befindet. Wie auf Abbildung 7 erkennbar ist, sind die Arbeitswerkzeuge dann auf der oberen Taskleiste in MS Word abrufbar:

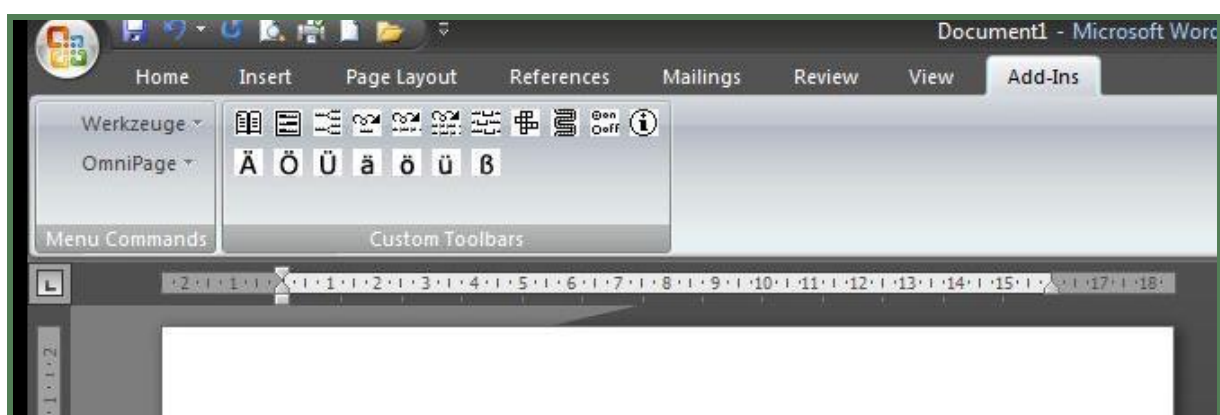


Abbildung 7: In Word installierte Arbeitsblattwerkzeuge

Sobald ein Text in das Word-Dokument eingefügt ist, kann er nun mit Hilfe der verschiedenen Werkzeuge bearbeitet werden. So kann die Lehrkraft mit diesen Werkzeugen unter anderem Lückentexte, Wörterschlangen, Kreuzwörterrätsel oder sogenannte Schüttelsätze erstellen. In Kapitel 5.4.1 gebe ich ein praktisches Beispiel, wie das Werkzeug zur Erstellung eines Kreuzwörterrätsels in ein Arbeitsblatt integriert werden kann.

Ähnliche Übungsedatoren liegen auch auf der bei Hueber erschienenen CD-ROM „Übungen per Mausclick“ vor. Auf der Webseite des Goethe-Instituts können auf der Seite „Übungen selbstgemacht“ Lückentexte erstellt werden und längere Texte als „Abschnittspuzzles“ für den Unterricht aufgearbeitet werden (Goethe-Institut, 2008).

Ein weiterer interessanter Übungsedator ist die bei Half Baked Software Inc. erschienene Anwendung „Hot Potatoes“, mit der Übungen im HTML-Format erstellt werden können. Das Programm eignet sich daher grundsätzlich für Institutionen, die ihre Übungsmaterialien online zur Verfügung stellen wollen. Übungsformen bei „Hot Potatoes“ sind unter anderem Multiple-Choice, Kreuzwörterrätsel, Lückentexte und Zuordnungsübungen. „Hot Potatoes“ steht staatlich geförderten Bildungsinstitutionen, welche die erstellten Übungen im Internet bereitstellen, als kostenlose Software zur Verfügung, und kann auch ohne HTML-Kenntnisse gemeistert und recht schnell bedient werden.

3.2.2.2. Netzbasierte Kommunikation

In den folgenden Abschnitten werde ich eine Übersicht über netzbasierte Kommunikationswerkzeuge geben.

3.2.2.2.1. E-Mail

E-Mail steht für „electronic mail“ und ist der meistgenutzte Dienst im Internet (Maier-Häfele & Häfele, 2005, S. 22). Es gibt zwei Möglichkeiten, E-Mails

versenden und empfangen zu können: Entweder mit Hilfe eines sogenannten „E-Mail-Clients“ wie *Outlook* oder *Thunderbird* oder mit einem webbasierten Internetdienst, der mit einem Webbrowser aufrufbar ist (z.B. bei www.webmail.co.za oder www.web.de). Die Kommunikation per E-Mail ist asynchron, d. h. Sender und Empfänger müssen nicht zur gleichen Zeit online sein, um miteinander kommunizieren zu können. Die per E-Mail gesendeten Nachrichten werden bis zum Anruf auf dem Mail-Server des Internet-Providers zwischengespeichert.

E-Mails bieten eine Reihe von Vorteilen gegenüber konventioneller Post:

- Sie brauchen (in der Regel) nur wenige Sekunden oder Minuten, um übermittelt zu werden, und das unabhängig von der Entfernung zwischen Sender und Empfänger
- Die Übermittlung ist kostenlos (es muss lediglich für die Internetverbindung bezahlt werden)
- Sie können in einer Datenbank abgespeichert und verwaltet werden. Dank elektronischer Suchverfahren können sie schnell wieder aufgefunden werden (z.B. nach Namen des Empfängers, Empfangsdatum oder bestimmten Suchwörtern im Text)
- Sie eignen sich zur Übermittlung multimedialer Elemente (wie Fotos, Dokumente, *Powerpoint*-Präsentationen oder direkt aufrufbarer Internetlinks)
- Eine E-Mail kann an mehrere Empfänger gleichzeitig geschickt werden. Sie eignet sich daher auch als kostengünstiges Medium, um Informationen zu versenden, die für eine größere Gruppe relevant sind (beispielsweise in Form eines „Newsletters“)

In Abschnitt 5.4.2 mache ich einen Vorschlag wie das Kommunikationswerkzeug E-Mail das Sprachenlernen unterstützen kann.

3.2.2.2. Diskussionsforen

Ein weiteres asynchrones Kommunikationswerkzeug sind sogenannte Diskussionsforen. Sie dienen dem Austausch von Nachrichten, Gedanken und Erfahrungen und lassen sich am besten mit einem schwarzen Brett vergleichen. Die gebräuchlichste technische Variante sind sogenannte Webforen, für deren Nutzung lediglich ein Webbrowser nötig ist, und die über eine bestimmte Internetseite aufrufbar sind (Maier-Häfele & Häfele, 2005, S. 55). Ein Beispiel für ein eigens für Deutschlerner eingerichtetes Webforum ist das Diskussionsforum der Internetseite „Jetzt Deutsch Lernen“ (2008), einem Angebot des Goethe-Instituts und der Justus-Liebig-Universität Gießen. Deutschlerner können sich hier z.B. über Deutschaufgaben auf der „Jetzt Deutsch lernen“-Seite austauschen, aber auch über deutsche Filme oder Themen wie „Prüfungsangst“. Das Diskussionsforum wird allerdings eher wenig genutzt und bei meiner Recherche ist es mir nicht gelungen, ein DaF-Forum zu finden, welches wirklich häufig frequentiert wird.

Ein Beispiel für ein sehr aktives Diskussionsforum dagegen ist das deutschsprachige Kapstadtforum auf der Internetseite www.kapstadt.de (vergleiche Abbildung 8). Bis zu 100 Besucher am Tag diskutieren hier zum Teil sehr kontrovers und manchmal auch ein bisschen hitzig Aspekte rund um Kapstadt und Südafrika. Die hier entstehende Fremdperspektive („Wie sehen und beurteilen Deutsche das Leben in Kapstadt und Südafrika?“) kann interessante Impulse für den Deutschunterricht in Südafrika geben.

Charakteristisch für die Textsorte von Diskussionsforen ist ein an die Umgangssprache angelehnter Sprachton und eine zum Teil sehr offene Umgangsart. Hubbard (2008, Einheit 8) spricht in diesem Zusammenhang von einem weiteren Schritt der Demokratisierung im WWW. Immer mehr Menschen nutzen die Möglichkeit mittels des WWW ihre Meinung zu veröffentlichen und das Internet mitzugestalten.



Abbildung 8: Das Kapstadt-Forum
(Kapstadt Interaktiv, 2008)

In Abschnitt 5.4.1 mache ich einen konkreten Vorschlag, wie die Textsorte „Diskussionsforum“ in den Unterricht am Goethe-Zentrum Kapstadt integriert werden kann.

3.2.2.2.3. Blogs und Wikis

Zwei weitere asynchrone Kommunikationswerkzeuge sind sogenannte Blogs und Wikis. Blogs sind eine Art „Tagebuchbericht“, der von individuellen Verfassern, aber auch von Gruppen verfasst und veröffentlicht wird und von anderen Leuten kommentiert werden kann. Hierzu sind keine HTML-Kenntnisse notwendig.

Wikis bieten die Möglichkeit, gemeinsam an einem (hypermedialen) Dokument zu arbeiten, ohne dass man sich hierzu am selben Ort aufhalten muss. Im Gegensatz zu einer normalen Webseite, kann hier der Text mittels eines Buttons "Bearbeiten" verändert oder ergänzt werden. Der bekannteste Vertreter dieser Textgattung ist die *Wikipedia* (www.wikipedia.de), eine Art

Online-Lexikon, das von jedem mitgestaltet werden kann. (Maier-Häfele & Häfele, 2005, S. 101-103)

Wikis und Blogs eignen sich insbesondere für das Verfassen längerer und komplexerer Texte und finden damit vor allem Anwendung im Fortgeschrittenenunterricht. Da die meisten Sprachkurse am Goethe-Zentrum Kapstadt von Niveau A1-B2 stattfinden, und nur sehr vereinzelt auf Niveau C1, wird in dieser Arbeit auf eine genaue Darstellung von Einsatzfeldern von Wikis und Blogs verzichtet.

3.2.2.2.4. Chat

Während es sich bei allen bereits genannten Anwendungen um asynchrone Kommunikationswerkzeuge handelt, kann ein Chat nur dann funktionieren, wenn die Kommunikationspartner gleichzeitig online sind. Chatanwendungen sind technisch in der Regel so gestaltet, dass sie schnellstens erlernt werden können, aber die Frage nach ihrem didaktischen Sinn und der Methodik des Einsatzes ist noch sehr umstritten (Bolte & Costabiei, 2005, S. 39).

Problematisch beim Einsatz von Chats ist der für sie spezifische Sprachcode, der selbst bei Muttersprachlern nur von Insidern verstanden wird (Bolte & Costabiei, 2005, S. 39). In einer Umfrage nach ihrem Medienverhalten gab die überwältigende Mehrheit der Kursteilnehmer am Goethe-Zentrum Kapstadt an, selbst in ihrer Muttersprache nie Gebrauch von Chatangeboten zu machen. Aus diesem Grund sollen in dieser Arbeit mögliche Einsatzfelder von Chatwerkzeugen am Goethe-Zentrum Kapstadt nicht weiter verfolgt werden.

3.3. Die Rolle der Lehrkraft

Ich habe die Lehrkraft im modernen und lernerzentrierten Unterrichtszimmer u.a. als einen Lernberater charakterisiert, der geeignete Materialien und Aktivitäten auswählt, anhand derer die Lerner die für ihr Lernen wichtigen Konstruktionsprozesse durchführen können. In diesem Abschnitt soll der Frage

nachgegangen werden, ob und inwiefern der Einsatz neuer Medien einen Einfluss auf diese Lehrerrolle im Fremdsprachenunterricht hat.

Ich habe schon ausgeführt, welche neuen Möglichkeiten Lehrkräften beispielsweise durch Autorenprogramme und dem Internet an die Hand gegeben werden, um ihren Unterricht interessanter und für die Lerner bedeutungsvoller zu machen. Dass uns vor allem das Internet vorher in diesem Ausmaße so nicht vorhandenen Zugang zu Materialien verschafft hat, welche den Unterricht bereichern können (und das unabhängig davon, wo wir uns gerade befinden) wird wohl mittlerweile niemand abstreiten. Doch mit den neuen und aufregenden Möglichkeiten, welche die neuen Medien mit sich bringen werden auch neue Herausforderungen an die Lehrkräfte gestellt werden: Der souveräne Umgang mit Computern setzt eine entsprechende Medienkompetenz voraus und das kann bei manchen Unsicherheit oder gar negative Gefühle gegenüber den neuen Medien auslösen (Roche, 2008, S. 12; Biechele, 2005, S. 7). Dazu gesellen sich manchmal Vorstellungen, nach denen Computer im Widerspruch zu wirklicher Kommunikation stehen und Menschen sozial entfremden (was natürlich tatsächlich im Widerspruch zu den Zielen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stünde) oder gar die Angst vor Verlust des Arbeitsplatzes. (Roche, 2008, S. 18; Towndrow & Vallance, 2004). Es ist bereits deutlich geworden, dass ich davon ausgehe, dass netzbasierte Kommunikation nützliche Werkzeuge für die zwischenmenschliche Kommunikation liefern kann (und dabei sicher nicht den Anspruch erhebt, sämtliche „realen“ Kommunikationsformen zu ersetzen). Ich habe auch dargestellt, dass Computer im CUSL-Klassenzimmer die menschliche Lehrkraft nicht ersetzen, sondern ergänzen. Es scheint daher, dass Fortbildungen der Lehrkräfte eine Schlüsselrolle für eine erfolgreiche Integration neuer Medien im Fremdsprachenunterricht spielen, um eventuellen Misskonzeptionen entgegenzuwirken (Biechele, 2005, S. 8). Neben der Schulung technischer Kenntnisse (Chambers & Bax, 2006, S. 473) sollten in diesen Fortbildungen auch pädagogische Fragestellungen zur

Sprache kommen, denn die Rolle der Lehrkraft bleibt auch im computerunterstützten Klassenzimmer im Prinzip dieselbe. Ihre Aufgabe ist es:

- *Lernprozesse zu organisieren und nicht Gerätschaften meisterlich zu bedienen*
- *Aufgaben und Fragen zu stellen, die Lernende motivieren Sprache zu gebrauchen und sie sich dadurch anzueignen.*

(Biechele, 2005, S. 8)

Es ist also nicht nur eine technische Kompetenz, sondern auch die damit verbundene pädagogische Kompetenz, die für ein erfolgreiches Arbeiten mit den neuen Medien Voraussetzung ist und es der Lehrkraft erlaubt informiert zu handeln (Towndrow & Vallance, 2004, S. 219). Nur wenn die Lehrkraft die Lernaktivitäten hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit beurteilen und auswählen kann, wird man von einem „didaktischen Mehrgewinn“ in der Arbeit mit den neuen Medien ausgehen können (Westhoff, 2008, S. 12). Als Maßnahmen, die den sprachlichen Lernzuwachs fördern können, nennt Biechele (2005, S. 7) unter anderem:

- *klare, dem Lernniveau angepasste Fragestellungen,*
- *Aufgaben, die die Nutzung von Hör-und Lesestrategien nahe legen, damit die Lernende auch sprachlich schwierige Sites erschließen können,*
- *situationsbezogene Wortschatz-und Grammatikarbeit,*
- *Sozial-und Arbeitsformen, die Kommunikationsanlässe schaffen und kooperatives Lernen fördern,*
- *Bereitstellung von Redemitteln u.Ä. für die Verarbeitung und Präsentation von Ergebnissen in mündlicher oder schriftlicher Form.*

Die Liste macht deutlich, dass Internetprojekte nicht isoliert vom restlichen Unterrichtsgeschehen ablaufen und andere, „konventionelle“ Lernaktivitäten durchaus mit einschließen sollten. In Kapitel 5 mache ich anhand von mehreren, eigens für die Spracharbeit am Goethe-Zentrum erstellten Arbeitsblättern Vorschläge, wie eine solche Einflechtung von

internetgestützten Aufgaben ins Unterrichtsgeschehen stattfinden kann. Dabei werde ich auch exemplarisch auf die Rolle der Lehrkraft eingehen.

3.4. Die Rolle der Lerner

Es sind jedoch nicht nur die Lehrkräfte, die über eine entsprechende Medienkompetenz verfügen müssen, um von CUSL-Aktivitäten Gebrauch zu machen. Auch die Lerner selbst müssen im Umgang mit den neuen Medien souverän sein, um sie für ihr Lernen einsetzen zu können (Hubbard 2008, Einheit 7).

Es scheint daher, dass unter Umständen auch die Lerner im Umgang mit den neuen Medien geschult werden müssen (auch wenn es sicher Szenarien gibt, in denen die Kursteilnehmer über eine höhere technische Kompetenz verfügen als die Lehrkräfte) (Schomer, 2005, S. 19). Problematisch an einer Schulung von technischen Kompetenzen ist die Tatsache, dass ein Erfolg nicht garantiert ist, und dass dies auch Zeit von anderen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht nimmt (Hubbard 2008, Einheit 7).

Ich schlage daher vor, dass CUSL-Aktivitäten am Goethe-Zentrum Kapstadt möglichst auf Computeranwendungen zurückgreifen sollten, in deren Umgang die Kursteilnehmer bereits sicher sind. In Abschnitt 4.1.3 stelle ich aus diesem Grund die Kursteilnehmer am Goethe-Zentrum Kapstadt auch hinsichtlich ihrer Medienkompetenz vor und habe mich in meinen Anwendungsbeispielen in Kapitel 5 an ihren technischen Vorkenntnissen orientiert. In Anwendungsbeispiel 5.4.1 demonstriere ich darüberhinaus wie die Schulung von Medienkompetenz nicht losgelöst von Unterrichtsgeschehen sein muss, sondern kommunikativ in das Unterrichtsgeschehen integriert werden kann.

4. Lernen mit neuen Medien am Goethe-Zentrum Kapstadt

Nachdem ich nun einen Überblick über aktuelle Lerntheorien und CUSL gegeben und auch mögliche Einsatzfelder neuer Medien skizziert habe, möchte ich das bisher Gesagte an einer konkreten Lernumgebung verdeutlichen: dem Goethe-Zentrum Kapstadt (ab jetzt auch GZK).

Ich habe bereits deutlich gemacht, dass folgende Fragestellungen für die Gestaltung erfolgreicher CUSL-Aufgaben relevant sind:

- Wer sind die Lerner und was sind ihre Lernziele? Welche Vorkenntnisse bringen sie mit?
- Wer sind die Lehrkräfte? Welche Vorkenntnisse bringen sie mit (technisch und pädagogisch)?
- Was sind die institutionellen Rahmenbedingungen? Von welcher „Lernumgebung“ kann ausgegangen werden?

Die folgenden Abschnitte werden sich mit diesen Fragestellungen befassen.

4.1. Das Goethe-Zentrum Kapstadt im Überblick

Das „German Language Centre“ wurde 1999 ins Leben gerufen und ist seitdem Kooperationspartner des Goethe-Instituts in Deutschland. Es operiert daher auch unter dem Namen Goethe-Zentrum Kapstadt. Mit einem Netzwerk von derzeit 147 Instituten in 83 Ländern verfolgt das Goethe-Institut folgendes Ziel:

„Wir fördern die Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland und pflegen die internationale kulturelle Zusammenarbeit. Darüber hinaus vermitteln wir ein umfassendes Deutschlandbild durch Information über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben“.

(Goethe-Institut, 2008)

Als die personell größte Mittlerorganisation in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik gilt das Goethe-Institut international als Deutschlands offizielles deutsches Kulturinstitut und Experte im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Im südlichen Afrika ist das Goethe-Institut durch eine Niederlassung in Johannesburg vertreten, welche gleichzeitig als Regionalbüro für die Region Sub-Sahara Afrika fungiert und derzeit 9 weitere Goethe-Institute in dieser Region betreut. Im südlichen Afrika hat es mit Kulturgesellschaften, Verbindungsbüros und Goethe-Zentren in Kapstadt, Windhoek, Harare, Maputo, Lilongwe und Antananarivo weitere Partner gefunden, die das Goethe-Netzwerk in der Region vertreten. Das Goethe-Zentrum Kapstadt (GZK) fällt insofern aus dem Rahmen, als das es sich hierbei um keine Kulturgesellschaft handelt und dort aus diesem Grund auch keinerlei Programmarbeit¹⁷ durchgeführt wird. Im aktuellen Kooperationsvertrag des GZK mit dem Goethe-Institut in Deutschland ist momentan nur eine Zusammenarbeit im Bereich Spracharbeit vorgesehen. Seit Januar 2008 erhält das Goethe-Zentrum zudem Fördergelder für den Aufbau eines Medienzentrums, welches sowohl Kursteilnehmern (KTN) am GZK als auch außenstehenden Interessierten Zugang zu aktuellen deutschen Printmedien und deutschlandrelevanter Literatur verschaffen soll. Momentan ist das Goethe-Zentrum in einem recht kleinen Haus (120qm) im Innenstadtviertel Gardens untergebracht. Neben einer Rezeption befinden sich hier ein Selbstlernzentrum und die Bibliothek sowie zwei Klassenzimmer. Da in den letzten Jahren das Interesse an Deutschkursen am GZK zugenommen hat, ist davon auszugehen, dass sich das Goethe-Zentrum im Laufe des Geschäftsjahres 2009 eine größere Unterkunft suchen wird, um dem gestiegenen Interesse entgegenzukommen. Neben einem zweiköpfigen Leitungsteam arbeiten derzeit 5 freiberufliche Lehrkräfte am GZK, welche alle eine DaF-relevante Ausbildung, entweder in Form eines Hochschulab-

¹⁷ Hierunter werden Veranstaltungen im Bereich Literatur, Musik, Theater, Film und Tanz gefasst, welche die kulturelle Zusammenarbeit Deutschlands mit anderen Staaten fördern sollen.

schlusses oder in Form eines Fernstudienganges am Goethe-Institut, absolviert haben.

4.1.1. Sprachkurse

Mit derzeit etwa 320 Einschreibungen pro Jahr hat sich das GZK seit seiner Gründung im Jahr 1999 eine wichtige Rolle für den DaF-Unterricht in Kapstadt erarbeitet, und ergänzt damit sinnvoll die bereits bestehenden Angebote der drei Universitäten im Kapstädter Raum, sowie der Deutschen Schule und mehrerer High Schools, an denen Deutsch als Drittsprache bis zum Matrik angeboten wird. Der Arbeitsschwerpunkt des GZK liegt in der Erwachsenenarbeit, aus welchem Grund die meisten Kurse am Abend stattfinden, um auch berufstätigen Lernern eine Teilnahme am Kursangebot zu ermöglichen. Der Großteil der Kursteilnehmer macht dabei Gebrauch vom Gruppenkursprogramm, welches in Form von zehnwöchigen Quartalen und mit jeweils zwei 90-minütigen Terminen pro Woche, Kurse auf den Stufen A1-C1 gemäß dem Europäischen Referenzrahmen (Trim, North, & Coste, 2001) anbietet. Die Stufen A1-B1 werden in 3 Unterstufen geteilt, d.h. um eine dieser Stufen am GZK erfolgreich abzuschließen, müssen Kursteilnehmer drei Quartale Deutsch lernen (insgesamt also 120 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten pro Stufe). Die Stufen B2-C1 werden in vier Unterstufen unterteilt und können in jeweils 160 Unterrichtseinheiten abgeschlossen werden. Momentan arbeitet das GZK auf den Stufen A1-B1 mit dem Lehrwerk *Studio d*. Das Kursbuch wird durch einen umfangreichen und diversen Medienverbund ergänzt. Neben der Audio-CD für die Lehrkraft (welche auf Aktivitäten im Kursraum abzielt), gibt es eine Audio-CD für den Lerner (für das Selbststudium), eine DVD mit Hör-Seh-Verstehensübungen, Glossare und weitere Arbeitsbücher, sowie eine interaktive Unterrichtsvorbereitung für den Lehrer auf CD-ROM (vergleiche Abschnitte 3.2.2.1.1). In den Kursen auf Niveau B2 und C1 wird in Absprache mit den Kursteilnehmern ein Mittelstufenlehrwerk ausgewählt bzw. auf ein Lehrwerk verzichtet und mit Materialien gearbeitet, welche auf die von den Kursteilnehmern formulierten

Interessen abzielen. Die durchschnittliche Teilnehmerzahl liegt derzeit bei 9 Kursteilnehmern (KTN) pro Gruppe. Um wirtschaftlich arbeiten zu können, müssen sich mindestens 5 KTN einschreiben, damit ein Gruppenkurs zustande kommt. Die maximale Teilnehmerzahl liegt bei 14 KTN (wobei das kleinere der zwei Klassenzimmer nur Platz für 10 KTN hat). Die verhältnismäßig kleinen Lernergruppen ermöglichen individuelle Betreuung der Lerner im Unterricht und eine Arbeitsatmosphäre, die es ermöglicht, auf die individuellen Bedürfnisse der KTN einzugehen. Die individuelle Betreuung wird durch das Angebot des betreuten Selbstlernzentrums optimiert (mehr dazu im nächsten Abschnitt).

Für Kursteilnehmer, die aus zeitlichen Gründen nicht am Gruppenkurs-Programm am Abend teilnehmen können, bzw. ein intensiveres Programm mit schnellerem Lernfortschritt wünschen, besteht die Möglichkeit, Unterricht im Individualformat zu kaufen. Individualunterricht bietet den Vorteil maximaler Flexibilität in Hinblick auf Kursinhalt und Lerntempo und ist daher auch eine interessante Option für Kunden mit sehr speziellen Lernzielen, die nicht in optimaler Form im Gruppenkursprogramm angesprochen werden können (beispielsweise berufliche Fachsprachen). Mit ungefähr 700-800 verkauften Unterrichtseinheiten pro Jahr spielt der Individualunterricht eine wichtige Rolle im Kursangebot des GZK und rundet zusammen mit Firmen- und Colleaguekursen das Angebot der allgemeinsprachlichen Gruppenkurse am Abend sinnvoll ab.

4.1.2. Selbstlernzentrum

In Abschnitt 2.2 habe ich erwähnt, dass die Forderung nach Autonomie der Lerner in Widerspruch zu institutionellen Rahmenbedingungen wie Lehrplänen oder Prüfungen stehen kann. So hat sich beispielsweise das Goethe-Zentrum Kapstadt in einem Kooperationsvertrag mit dem Goethe-Institut Deutschland

verpflichtet, verbindliche Lehrpläne einzusetzen¹⁸ und in einem weiteren Prüfungslizenzvertrag verspricht es, Kurse anzubieten, die zu den vom Goethe-Institut angebotenen Prüfungen führen¹⁹. Dabei kann es natürlich durchaus passieren, dass KTN Lernziele formulieren, die in Konflikt mit den vom Goethe-Institut vorgeschlagenen Lehrplänen und Prüfungsinhalten geraten. Vor etwa 6 Jahren hat das Goethe-Zentrum daher ein betreutes Selbstlernzentrum²⁰ eingerichtet, um sein Kursprogramm zu ergänzen und seinen Lernern die Möglichkeit zum autonomen Lernen und Verfolgen ihrer individuellen Lernziele zu geben. Um zu demonstrieren, welche Funktionen das Selbstlernzentrum für die KTN am Goethe-Zentrum übernehmen kann, sollen an dieser Stelle einige Besucher des Selbstlernzentrums selbst zu Wort kommen²¹:

„Ich komme meistens ungefähr 30-45 Minuten vor Unterrichtsbeginn ins Selbstlernzentrum und mache meine

¹⁸ Dieser Forderung kommt das Goethe-Zentrum durch eine konsequente Anlehnung des Gruppenkursangebots an den Europäischen Referenzrahmen nach.

¹⁹ Momentan hat das Goethe-Zentrum die Prüfungslizenz für die Goethe-Prüfungen „Start Deutsch 1“ und „Startdeutsch 2“ (also den Abschlussprüfungen der Stufen A1 und A2 gemäß dem GER) sowie das „Zertifikat Deutsch“ (B1). Darüber hinaus hat das GZK einen Kooperationsvertrag mit dem TestDaf-Institut unterschrieben und kann den TestDaf durchführen, einen Spracheignungstest für ein Hochschulstudium, welcher sich auf den Niveaus B2-C1 bewegt.

²⁰ Das betreute Selbstlernzentrum ist Montags-Donnerstags von 16:00-19:00 geöffnet und bietet den KTN am Goethe-Zentrum Zugang zu einer weiten Palette an deutschen Medien und Übungsmaterialien (derzeit etwa 500 Titel in der Lehrerhandbibliothek, 400 Literatur- und Sachbücher, 15 Zeitschriftenabos, 50 Videos, 100 CDs). Darüberhinaus besteht Zugang zu zwei Computerarbeitsplätzen und deutschem Satellitenfernsehen). Das Selbstlernzentrum wird von Praktikanten aus Deutschland betreut. Es handelt sich dabei in der Regel um Daf- oder Lehramtsstudenten, die praktische Erfahrungen während ihres Studiums sammeln wollen bzw. ein Unterrichtspraktikum laut Studienordnung durchführen müssen. Die Nutzung des betreuten Selbstlernzentrums ist für alle eingeschriebenen Kursteilnehmer kostenlos. Die Teilnahme ist freiwillig und versteht sich als zusätzliches Angebot. In der Sprachberatung vor Beginn des Kurses wird Kursteilnehmer jedoch nahe gelegt, das Selbstlernzentrum einmal die Woche für etwa eine Unterrichtseinheit zu nutzen, um den Lernerfolg zu verbessern.

²¹ Die hier präsentierten Äußerungen sind in Form von Interviews mit Kursteilnehmern am GZ Kapstadt erfasst worden. Die Interviews fanden sowohl in englischer, als auch deutscher Sprache statt. Um sie besser in das Sprachmedium der vorliegenden Arbeit zu integrieren, sind die englischen Äußerungen ins Deutsche übersetzt worden.

Hausaufgaben. Viele von meinen Mitschülern sind dann auch da und wir helfen uns gegenseitig."

Kursteilnehmer aus Kurs A2.1

"Ich bin Ärztin von Beruf und kann leider nicht immer am Deutschkurs teilnehmen, weil ich im Schichtdienst arbeite. Gott sei Dank gibt es das Selbstlernzentrum. Hier kann ich immer nachholen, was ich im Unterricht versäumt habe"

Kursteilnehmerin aus Kurs A2.3

"Ich gehe zweimal in der Woche ins Selbstlernzentrum. Meine Tochter scherzt immer: "Mama, gehst du schon wieder in dein kleines deutsches Haus?" Ich komme gerne hierher. Die Praktikantinnen sind sehr hilfsbereit und es ist interessant, junge Leute aus Deutschland kennen zu lernen. Ich bin ein kleiner Control-Freak und möchte gerne alles genau verstehen. Hier kann ich alle meine Fragen stellen, vor allem zur Grammatik."

Kursteilnehmerin aus Kurs A1.3

"Ich lerne jetzt schon seit zwei Jahren Deutsch am Goethe-Zentrum. Ich komme immer direkt von der Arbeit. Im Selbstlernzentrum trinke ich erst mal eine Tasse Kaffee und spreche ein bisschen Deutsch mit den Praktikanten. Manchmal lese ich auch ein deutsches Magazin."

Kursteilnehmer aus Kurs B2.2

"Nächstes Jahr möchte ich nach Deutschland ziehen. Ich bin verheiratet mit einem Deutschen und wir haben einen Sohn. Für meine Aufenthaltsgenehmigung muss ich den A1-Test schreiben. Ich bin sehr aufgeregt. Im Selbstlernzentrum kann ich mich auf den Test vorbereiten und Fragen stellen."

Kursteilnehmerin aus Kurs A1.2

"Ich habe meistens keine Zeit ins Selbstlernzentrum zu gehen. Aber ich leihe mir oft eine Zeitschrift oder eine einfache Leselektüre aus. Ich finde das hilft und ich verstehe Deutsch immer besser."

Kursteilnehmer aus Kurs A2.3

Aus den hier vorgestellten Äußerungen wird deutlich, dass die KTN des Goethe-Zentrums das Selbstlernzentrum aus unterschiedlichen Gründen besuchen und das Angebot des Gruppenkursprogramms nach ihren individuellen Bedürfnissen ergänzen und damit ihren Lernprozess vor allem im

Hinblick auf Lerninhalte und Zeiteinteilung flexibler gestalten. Der Zugang zu deutschsprachigen Medien wird dabei von den KTN oft als sehr positiv und hilfreich bewertet. Gleichzeitig dient das Selbstlernzentrum als sozialer Treffpunkt und kann das kooperative Lernen fördern. Durch die Betreuung von deutschen Praktikanten gewinnen die Kursteilnehmer Kontakt zu Muttersprachlern, was sich motivierend auf das Sprachenlernen auswirken kann. Da die Praktikanten sich meist nur für kurze Zeit in Südafrika aufhalten, bringen sie oft eine für die KTN interessante Fremdperspektive mit und können andererseits Information zu aktuellen landeskundlichen Fragestellungen in Deutschland geben.

Selbstlernzentren werden oft mit Computerarbeitsplätzen und Zugang zu audiovisuellen Medien in Verbindung gebracht. Viele Institutionen investieren daher in technisch aufwendige Systeme und Geräte und auch viele Kunden erwarten von einem Selbstlernzentrum die Ausstattung mit moderner Technologie (Benson, 2001, S. 117-119). Auch das Goethe-Zentrum stellt seinen Kursteilnehmern derzeit im Selbstlernzentrum zwei Computerarbeitsplätze mit Internetzugang zur Verfügung. Es ist davon auszugehen, dass sich die Anzahl der Computerarbeitsplätze im Selbstlernzentrum durch den geplanten Umzug des GZK und der damit verbundenen räumlichen Vergrößerung erhöhen wird, um dieses Angebot zu optimieren.

Trotz räumlicher Beschränkung leisten die zwei Computerarbeitsplätze bereits jetzt einen wertvollen Beitrag in der Sprachkursarbeit und werden von den Kursteilnehmern für (sprachkursbezogene) Internetrecherchen und tutorielle CUSL-Aktivitäten genutzt. So sind beispielsweise die in Abschnitt 3.2.1.1 beschriebenen, kursbuchbegleitenden CD-ROMS des Lehrwerks *studio d* auf beiden Rechnern installiert. Die Kursteilnehmer können hier die im Unterricht geübten Sprachaktivitäten vertiefen oder Versäumtes nachholen. Durch die Betreuung der Praktikanten erhalten die KTN bei technischen Problemen

Hilfestellung und werden bei der Auswahl und Durchführung geeigneter Aktivitäten beraten.

4.1.3. Kursteilnehmer

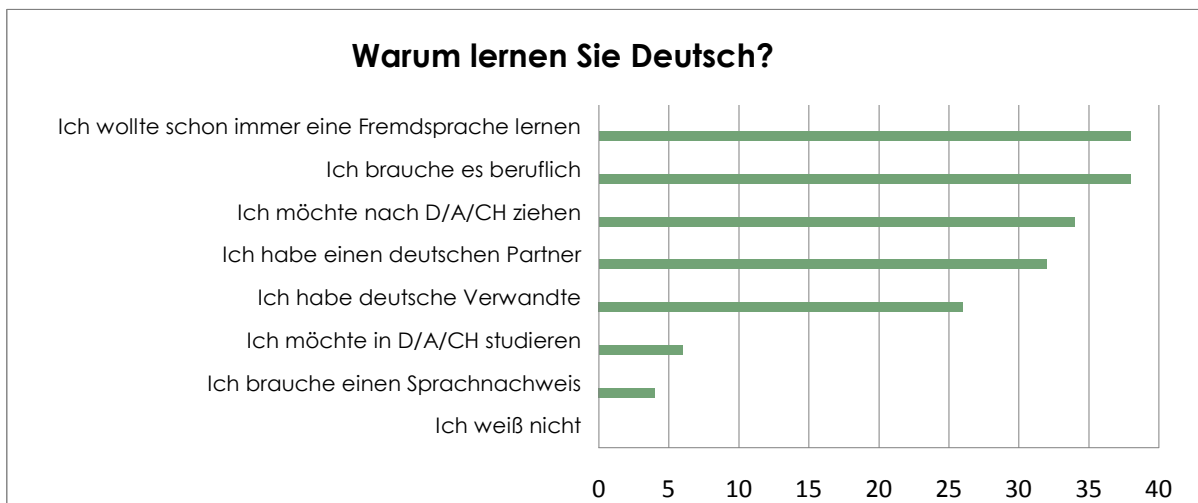
Ich habe das moderne Fremdsprachenklassenzimmer u.a. als lernerzentrierte Werkstatt beschrieben und Vorschläge gemacht, welche Rolle neue Medien in einem solchen Lernszenario spielen können. Dabei ist deutlich geworden, dass geeignete Lernaktivitäten auf den Vorerfahrungen der Lerner aufbauen und die eingesetzten Materialien sich an den Interessen der Lerner orientieren sollen. Es ist daher wichtig, sich mit den Lernzielen und Vorkenntnissen der Lerner auseinanderzusetzen, bevor man geeignete Lernaktivitäten für sie aussucht.

Ein sehr praktischer Nebeneffekt, der aus kommunikativen Unterrichtsaktivitäten erwächst, ist die Tatsache, dass Lehrkräfte sich (ganz nebenbei) über die Lernziele und Interessen der KTN im Klaren werden. Sie können dann im Laufe der Zeit ihre KTN besser einschätzen und den Unterricht auf sie abstimmen. Am GZK wird dies durch die relativ kleinen Sprachkurse und den intimen Charakter des Institutsgebäudes verstärkt. Zusätzlich finden vor Beginn der Kurse „Sprachberatungen“ mit dem Sprachkurskoordinator statt, in denen das GZK die Gelegenheit hat, sich mit den Lernern vertraut zu machen. Die folgende Darstellung der KTN greift auf Eindrücke dieser Gespräche in- und außerhalb des Klassenzimmers zurück und wird ergänzt durch eine Umfrage²², die in Form eines Fragebogens durchgeführt wurde.

²² Die Umfrage wurde im Zeitraum von August bis Oktober in diversen Gruppen in Form eines Fragebogens erhoben. Ziel des Fragebogens war es nicht, einen wissenschaftlichen Anspruch zu erheben, sondern als Grundlage für weitere Gespräche mit den KTN zu dienen, in denen Fragestellungen zu Lerngewohnheiten, Lernstrategien etc. zur Sprache kommen können. Insgesamt haben 84 KTN an der Umfrage teilgenommen.

Neben einem allgemeinen Interesse an Fremdsprachen nannten die KTN als Motivation für ihre Teilnahme am Deutschkurs vor allem berufliche Gründe, deutschsprachige Partner oder Verwandte sowie Pläne in ein deutschsprachiges Land zu ziehen (Mehrfachnennungen waren möglich). Schaubild 1 verdeutlicht dies grafisch.

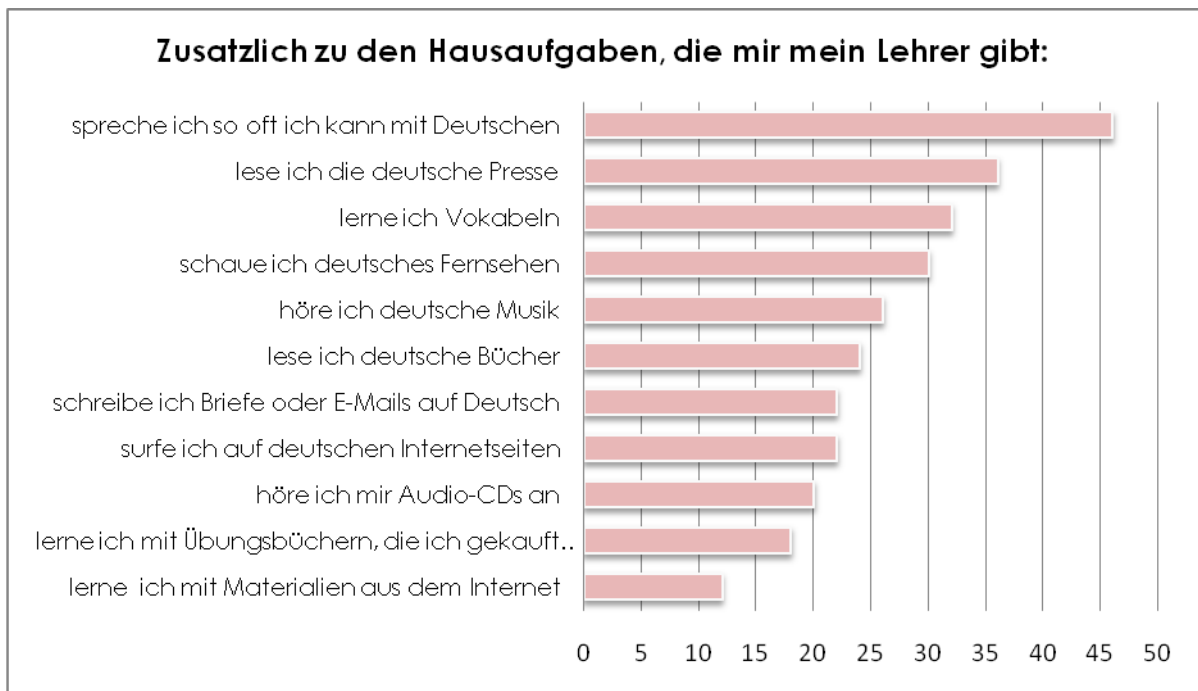
Schaubild 1: Lernmotivation ausgedrückt in Anzahl der KTN



Dieses Ergebnis wird durch Gespräche mit den KTN bestätigt. Der relative hohe Prozentsatz von KTN (38%), die Deutsch für den Beruf brauchen, erklärt sich aus der wichtigen Rolle, welche die Tourismusindustrie am Kap spielt und der Tatsache, dass Deutschland ein wichtiger Handelspartner Südafrikas ist.

Der hohe Anteil an KTN, die mit einem deutschsprachigen Partner zusammen sind (33%) oder beruflich mit Deutschen (38%) zu tun haben, ermöglicht den KTN ihr Deutsch auch außerhalb des Klassenzimmers üben zu können. Auf die Frage, welche Lernaktivitäten sie zusätzlich zu ihren Hausaufgaben nützten, um ihr Deutsch zu üben, beantworteten über die Hälfte der Befragten, dass sie so oft wie möglich mit deutschsprachigen Personen sprächen (vergleiche Schaubild 2).

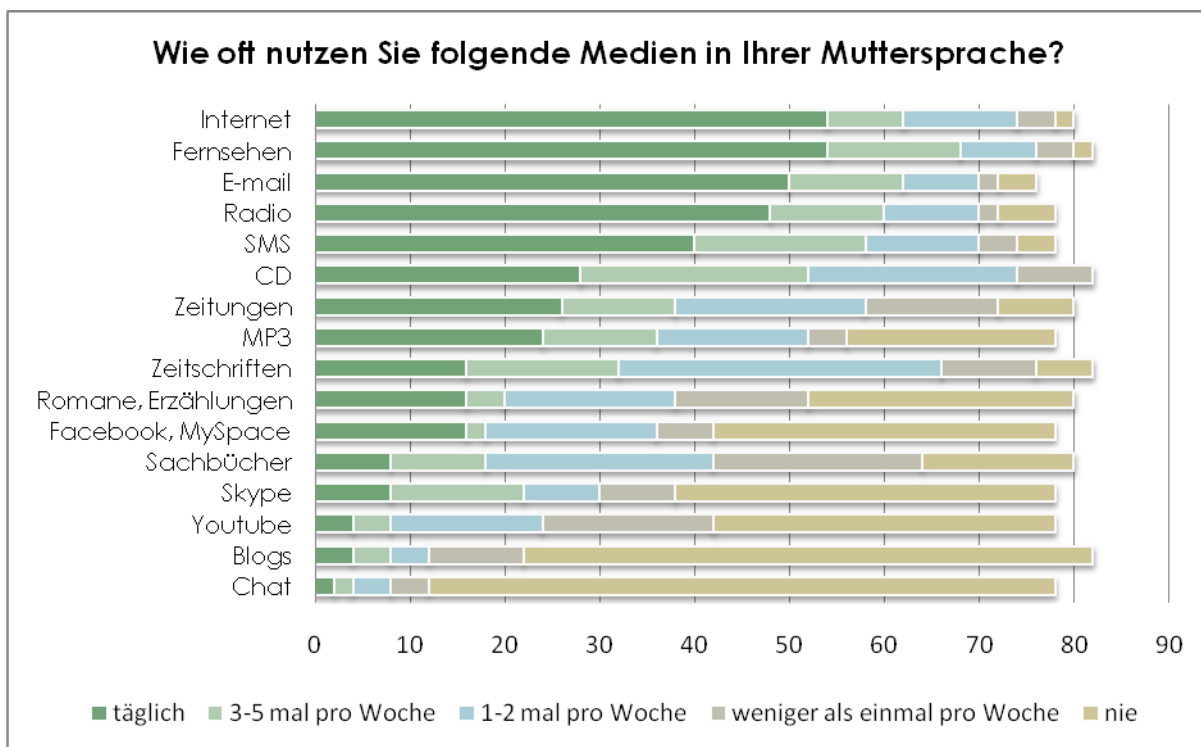
Schaubild 2: Hausaufgaben



Ein weiteres interessantes Ergebnis der Antworten in Schaubild 2 ist, dass das Lernen mit eigens dafür entwickelten Internetseiten und Übungsbüchern das Schlusslicht der gewählten Übungsaktivitäten bilden. Das Auseinandersetzen mit authentischen Materialien spielt für die KTN in diesem Zusammenhang offensichtlich eine bedeutendere Rolle. Interessant ist auch, dass das Internet trotz der Fülle an authentischen Materialien, die es bietet, weniger als Medium genutzt wird als beispielsweise deutsche Printmedien, Fernsehen oder auch Bücher.

Um das Medienverhalten der KTN besser einschätzen zu können wurden sie auch danach gefragt, von welchen Medien sie wie oft in ihrer Muttersprache Gebrauch machen (Schaubild 3).

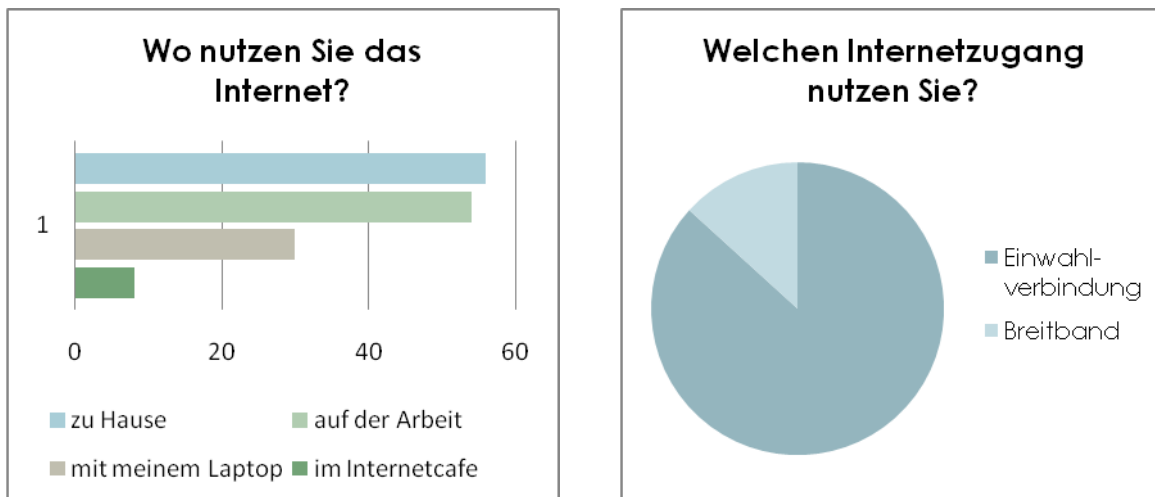
Schaubild 3: Medienverhalten ausgedrückt in Anzahl der KTN



Interessanterweise steht hier das Internet zusammen mit dem Fernsehen ganz oben. Weit über die Hälfte der Befragten gaben an, das Internet täglich zu nutzen. Nur etwa 5% nutzen das Internet nie. Hinsichtlich netzbasierter Kommunikation ist E-Mail die meist genutzte Form. Kommunikationswerkzeuge wie Voicechat (Skype), Facebook, Blogs und Chat werden eher weniger genutzt.

Der sehr hohe Anteil an KTN, die das Internet täglich oder fast täglich nutzen lässt darauf schließen, dass eine grundlegende Medienkompetenz im Umgang mit den neuen Medien vorhanden ist und die Lerner auch Zugang zu Computern mit Internetzugang haben. Eine Integration von internetgestützten Aktivitäten im Rahmen von Hausaufgaben am GZK ist also denkbar und für den Großteil der KTN durchführbar.

Schaubild 4: Internetzugang



Auch wenn über die Hälfte der Befragten laut Schaubild 4 angaben, das Internet zu Hause zu nutzen, gab fast die gleiche Zahl der KTN auch an, am Arbeitsplatz vom Internet Gebrauch zu machen. Dies ist insofern von Relevanz, als dass davon auszugehen ist, dass nicht alle CUSL-Aktivitäten für eine Durchführung am Arbeitsplatz geeignet sind. So haben manche Arbeitgeber recht restriktive Richtlinien, was das Nutzen des Internets seitens ihrer Arbeitnehmer anbelangt. Unter Umständen kann das Nutzen von Kommunikationsplattformen untersagt sein und auch das Aufrufen von Videos oder Hörsequenzen (beispielsweise auf *youtube* oder einer tutoriellen CUSL-Seite) ist sicher nicht für jedes Arbeitsszenario möglich. Bei der Auswahl einer CUSL-Hausaufgabe sollte daher mit den einzelnen KTN geklärt werden, ob sie tatsächlich über die technische Infrastruktur verfügen, um die Hausaufgabe durchzuführen und eventuell eine Alternative gegeben werden (zum Beispiel der Hinweis auf die Computerarbeitsplätze im Selbstlernzentrum). Ein anderes Problem ist die Bandbreite. Zwar verfügt die Mehrheit der KTN über „schnelle“ Internetverbindungen wie ADSL oder kabellose Zugangsmöglichkeiten und die Internetverbindung per Einwahl scheint ein Auslaufmodell zu sein. Dennoch sind Internetverbindungen in Südafrika in der Regel preislich an die verbrauchte Datenmenge gebunden und ein exzessives Nutzen multimedialer Elemente kann schnell zu hohen Kosten führen.

Ausgehend von den oben genannten Ausführungen bin ich der Meinung, dass Computer- und internetunterstützte Hausaufgaben eine Rolle am GZK spielen können, da die meisten KTN Zugang zu vernetzten Computern haben. Bei der Durchführung sollten aber die genauen (technischen) Voraussetzungen und die Medienkompetenz der KTN bedacht werden. In der Regel sollten sich internetgestützte Aktivitäten auf Projekte mit überschaubarem Datenverbrauch beschränken und auf größtenteils textbasierte (d.h. geschriebene) Quellen zurückgreifen, um auch einen Zugang am Arbeitsplatz zu ermöglichen.

4.1.4. Technische Ausrüstung und Lehrkräfte

Das GZK hat vor kurzem zusätzliche Geräte angeschafft, um das Arbeiten mit neuen Medien im Unterricht zu ermöglichen. So verfügt es neben den zwei bereits erwähnten Computerarbeitsplätzen im Selbstlernzentrum seit Juni 2008 über einen weiteren Laptop, welcher vor allem für lehrergesteuerte Aktivitäten wie Präsentationen im Klassenzimmer genutzt wird. Außerdem wurde im größeren Klassenzimmer ein Projektor installiert und das kleinere Klassenzimmer mit einem LCD-Fernseher ausgestattet, der als Großbildmonitor dienen kann. Beide Klassenzimmer verfügen jetzt auch über Computerlautsprecher, um digitale Video- und Audiodateien im Unterricht vorspielen zu können. Da der Laptop momentan für beide Klassenzimmer genutzt wird, müssen sich die Lehrkräfte untereinander absprechen, um zu regeln, wann der Laptop von ihnen genutzt werden kann. Diese Situation ist nicht ideal und hat dazu geführt, dass der Laptop von den meisten Lehrkräften nur noch selten genutzt wird, da sie ihre Unterrichtsstunden ansonsten nicht unabhängig von Absprachen mit anderen Lehrkräften planen können. Darüberhinaus muss der Laptop vor Unterrichtsbeginn jedesmal neu aufgebaut werden und an den Projektor (bzw. den LCD-Fernseher) sowie ggf. an die Lautsprecher angeschlossen werden. Je nach CUSL-Aktivität wird dies von einigen Lehrkräften zum Teil als

unverhältnismäßiger Aufwand empfunden und hat dazu geführt, dass sie den Computer - wenn überhaupt - nur für längere CUSL-Phasen im Unterricht einsetzen. Zudem hat das Auf-und Abbauen des Laptops auch schon einige Male zu Kompatibilitätsproblemen zwischen dem Laptop und dem Projektor geführt. Auch dies hat zur Folge, dass der Laptop momentan weniger genutzt wird, als nach einer anfänglichen Neugierde kurz nach Anschaffung der neuen Geräte.

Im nächsten Jahr sollen aus diesem Grund zwei fest installierte PCs für die Klassenzimmer angeschafft werden, um die momentanen technischen und organisatorischen Probleme zu lösen. Die Lehrkräfte müssen sich dann nicht mehr absprechen, da beide Klassenzimmer permanent mit Computern ausgestattet sein werden. Dadurch dass die Computer fest installiert sein werden, wird sich der Auf-und Abbau erübrigen und auch die Kompatibilitätsprobleme sollten sich dann erledigen, weil die Computereinstellungen nicht dauernd geändert werden müssen.

Alle Lehrkräfte haben die geplante technische Aufrüstung begrüßt und erneutes Interesse bekundet, die neuen Medien in ihren Unterricht zu integrieren. Zusätzlich zu den technischen Aufrüstungen sind auch Fortbildungen für die Lehrkräfte geplant, um sie im technischen Umgang mit den neuen Medien und den damit verbundenen didaktischen Fragestellungen zu schulen.

5. Anwendungsbeispiele

Nachdem ich einen theoretischen Rahmen für die Beschreibung und Beurteilung von CUSL-Aktivitäten im Sprachunterricht, sowie eine Erläuterung der Lernumgebung am Goethe-Zentrum Kapstadt gegeben habe, möchte ich das bisher Gesagte an praktischen Anwendungsbeispielen demonstrieren und verdeutlichen. Die meisten hier vorgelegten Beispiele liegen in Form eines Arbeitsblatts im Anhang vor. Ich habe da, wo nötig, Verweise auf relevante Internetseiten gegeben oder Screenshots²³ eingefügt, um die Beschreibungen zu illustrieren.

Jeder Beschreibung eines Anwendungsbeispiels geht eine Tabelle voraus, in der sich die Leser einen ersten Überblick über folgende Punkte verschaffen können:

- Für welches GER-Niveau eignet sich die beschriebene Unterrichtssequenz?
- Welche Softwarevoraussetzungen müssen für die Vorbereitung und Durchführung mitgebracht werden?
- In welchen Bereichen wird Medienkompetenz bei den KTN vorausgesetzt?

5.1. Eigene Arbeitsblätter erstellen

Sämtliche in diesem Abschnitt vorgestellten Arbeitsblätter sind mit MS Word erstellt worden und demonstrieren, dass man ansprechende und professionell aussehende Zusatzmaterialien für den Unterricht auch mit einer Standardsoftwareausrüstung am Heim-PC gestalten kann. Darüberhinaus

²³ Screenshots sind festgehaltene Bildschirmfotos, die oft benutzt werden, um ein bestimmtes Vorgehen am Bildschirm zu demonstrieren, beispielsweise in Schulungen. Sie können beispielsweise mit dem kostenlos im Internet herunterladbaren Programm *IrfanView* erstellt werden.

zeigen sie, wie authentische Materialien aus dem Internet sinnvoll ins Unterrichtsgeschehen integriert werden können und somit Anlass für handlungsorientierte und inhaltsbezogene Unterrichtsaktivitäten schaffen können.

5.1.1. Arbeitsblatt 1: “Das Team am Goethe-Zentrum Kapstadt”

Stufe	A1
Eingesetzte Software	MS Word, Bildbearbeitungsprogramm, Irfanview für Screenshot
Medienkompetenz KTN	Einfaches Surfen im Webbrowser (für die integrierte Internetrecherche)

Das hier vorliegende Arbeitsblatt ist für den Anfängerunterricht auf Niveau A1 konzipiert. In der Regel wird es am GZK etwa in der dritten Lernwoche verwendet und verfolgt dabei folgende Lernziele: Die Lerner sollen anhand von 6 Profiltextrn Informationen zu den Mitarbeitern am Goethe-Zentrum Kapstadt entnehmen. Dadurch lernen sie neben ihrer eigenen Lehrkraft auch noch die anderen Mitarbeiter am GZK kennen und werden mit ihrer Lernumgebung vertraut gemacht. Die Profiltextrn sind sprachlich recht komplex, aber durch eine gezielte Aufgabenstellung lernen die KTN von Anfang an auch mit schwierigeren Texten umzugehen und die für sie relevanten Informationen herauszufiltern. Das Arbeitsblatt weist daher in englischer Sprache darauf hin, dass die KTN sich auf die 3 Fragen konzentrieren sollen und nicht jedes Wort verstehen müssen. Es werden Lernstrategien vermittelt. Die Ergebnisse werden dann in eine Tabelle übertragen und entweder im Plenum oder in Partnerarbeit kontrolliert. Dadurch werden die üblichen „Fragen zur Person“, die ein Lernziel der ersten Lernwochen sind, gefestigt. Im nächsten Arbeitsschritt werden Informationen aus den Texten nochmal in Form von Lückentextrn aufgegriffen. Abschließend bietet das Arbeitsblatt Übungen zu sprachlichen Interferenzen zwischen Deutsch und Englisch bzw. Afrikaans. In einem ersten Schritt sollen die KTN englischen Wörtern in der Tabelle die deutschen Pendanten zuordnen. Auch hier wird wieder auf die Profiltextrn zurückgegriffen und eine

detailliertere Texterschließung wird ermöglicht. Ein Hausaufgabenprojekt rundet die im Unterricht begonnene Übung ab. Die KTN sollen auf der Internetseite des Goethe-Zentrums weitere deutsche Wörter finden, die eine sprachliche Ähnlichkeit zum Englischen oder Afrikaans aufweisen. Der inhaltliche Rahmen „Goethe-Zentrum-Kapstadt“ bleibt dadurch gewahrt. Die zweisprachig aufgebaute GZK-Internetseite bietet darüberhinaus eine geeignete Spielwiese. Die Lehrkraft kann anhand des „Screenshots“ auf die Funktion „Sprachwechsel“ aufmerksam machen. Alternativ kann dies auch durch Aufrufen der Internetseite und eine Projektion an der Leinwand geschehen.

Das hier vorliegende Arbeitsblatt demonstriert, wie mittels eines Autorenprogramms wie *MS Word* ansprechende, auf die besonderen Bedingungen der Lernumgebung abgestimmte Zusatzmaterialien entwickelt werden können. Dank des digitalen Formats können die Arbeitsmaterialien beliebig oft vervielfältigt und auch nachträglich angepasst werden. So wird das hier vorliegende Arbeitsblatt jedes Unterrichtsquartal durch die Hinzufügung des momentanen Praktikanten aktualisiert. Ein weiterer Vorteil des digitalen Formats liegt in der Möglichkeit, das Dokument per E-Mail zu versenden oder online verfügbar zu machen (beispielsweise für KTN, welche die Unterrichtsstunde versäumt haben). Hierfür ist eine Konvertierung ins PDF-Format sinnvoll, um eine einheitliche Formatierung auf allen Rechnern zu gewährleisten.

5.1.2. Arbeitsblatt 2: „Reisetipps für Kapstadt“

Stufe	ab Ende A1
Eingesetzte Software	MS Word, Bildbearbeitungsprogramm, Webbrowser
Medienkompetenz KTN	keine

Ein weiteres Beispiel dafür, wie Materialien auf die speziellen Bedingungen einer Lernumgebung eingehen können ist das Arbeitsblatt 2. Der hier eingeführte Wortschatz beschreibt Urlaubsaktivitäten in Kapstadt und wird

aus diesem Grund wohl in keinem in Deutschland produzierten DaF-Lehrwerk Erwähnung finden. Für die meisten KTN am GZK ist er dagegen von hoher Relevanz, entweder weil sie in der Tourismusindustrie arbeiten oder aus anderen Gründen Kontakt mit deutschsprachigen Besuchern in Kapstadt haben. Durch das Hinzufügen von Bildern (entweder selbst fotografiert oder von *Picture Google*) werden visuelle Bezüge zum Wortschatz geschaffen und können, je nach Lernergruppe und Interessen, weitere Gesprächsanlässe entstehen. Der Wortschatz wird in Form von Verbalphrasen im Infinitiv präsentiert und ist damit gleichzeitig eine Vorbereitung für struktursprachliche Übungen auf den folgenden Seiten, bei denen die Lerner Urlaubstipps formulieren sollen. Als dafür geeignete Struktur schlägt das Arbeitsblatt den Imperativ vor. Je nach Lernergruppe (oder zur Binnendifferenzierung) könnten aber auch andere grammatische oder lexikalische Strukturen (wie: „*Du solltest mit der Seilbahn fahren.*“ oder „*Warum fährst du nicht mit der Seilbahn!*“) erwähnt werden, um den Lernern sprachliche Mittel zur Bewältigung der Sprechabsicht „Vorschlag/Tipp/Hinweis“ an die Hand zu geben.

Während sich Seite 1 und 2 bereits für das Niveau A1 eignen, setzen die Seiten 3 und 4 eher Kenntnisse am Ende des Niveaus A2 voraus. Das Thema Urlaubstipps wird hier auf das Thema „Tipps und Hinweise zur Sicherheit in Südafrika“ erweitert. Da diese Fragestellung oft von deutschen Touristen thematisiert wird bzw. ein Bedürfnis besteht, bei Südafrikanern Informationen darüber einzuholen, werden den KTN auch hierdurch hilfreiche sprachliche Mittel an die Hand gegeben. Als Grundlage dienen hierfür die vom Auswärtigen Amt (2008) für jedes Land formulierten „Reise- und Sicherheitshinweise“, welche in das Arbeitsblatt kopiert wurden. Hier wird ein weiterer Vorteil in der Arbeit mit digitalen Medien deutlich: Sie können je nach Bedarf in viele verschiedene Dateiformate übertragen werden. In diesem Fall bietet sich das Einfügen in ein *Word*-Dokument an, um es in den Gesamtkontext des Arbeitsblatts einzubetten und als Übung aufzuarbeiten.

So sollen hier die Sicherheitshinweise den kürzer formulierten Hinweisen im Imperativ zugeordnet werden.

5.2. Mit Powerpoint arbeiten

Die folgenden zwei Beispiele sollen demonstrieren, wie *MS Powerpoint* ins Unterrichtsgeschehen integriert werden kann.

5.2.1. Mit Bildern Sprechanlässe schaffen

Stufe	ab Ende B1
Anwendungen	MS Powerpoint, eine Bilderdatenbank (z.B. <i>Picture Google</i>)
Medienkompetenz KTN	keine

Dass die Erstellung von Zusatzmaterialien, die auf die individuellen Bedürfnisse der Lerner eingehen, nicht unbedingt mit viel Arbeitsaufwand verbunden sein muss, soll das folgende Beispiel verdeutlichen. Die hier vorgestellte *Powerpoint*-Präsentation bezieht sich auf eine Broschüre, welche im Internet als PDF heruntergeladen werden kann. Die Internetadresse ist:

www.innovationen-fuer-deutschland.de/presse/pdf/deutsche_stars_final.pdf

Die Broschüre gibt einen Überblick über deutsche Erfindungen und kann in vielfältiger Weise im Unterricht eingesetzt werden. Da die Texte sprachlich sehr komplex sind, sind sie erst ab Ende des Niveaus B1 einsetzbar und müssen auch dort mit einer konkreten Aufgabenstellung verbunden werden, damit die KTN sich nicht in den Details der Texte verlieren. Mögliche selektive Fragestellungen wären: Wie heißt der Erfinder? Wann wurde das Produkt erfunden? Welche Weiterentwicklungen hat es gegeben?

Bei komplexen Textsorten bietet es sich an, den Text vor dem Lesen „vorzuentlasten“, das heißt bei den Lernern Erwartungen zu wecken, die ihnen bei der Bewältigung der Aufgabe helfen.

Ein gängiges Unterrichtsverfahren ist die Vorentlastung durch Bilder. Die Fotos in Abbildung 9 wurden bei *Picture Google* heruntergeladen und zeigen Erfindungen, die in dem Text des PDF-Dokuments erwähnt werden. Sie können genutzt werden, die Lerner vor dem Lesen des Textes an das Thema heranzuführen, indem sie mit folgenden Fragestellungen verknüpft werden: Was ist das? Was kann man damit machen? Wie oft nutzt du das? Was haben die hier abgebildeten Gegenstände vielleicht gemeinsam?

Die Fotos können in eine Powerpointpräsentation eingefügt und mit einem Projektor für alle Kursteilnehmer sichtbar gemacht werden.



Abbildung 9: Fotos von *Picture Google*

Der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht ist eine bewährte Unterrichtstechnik. Die neuen Medien, namentlich das Internet, bieten jedoch neue Möglichkeiten, diese Technik einzusetzen, weil Bilder in Bilderdatenbanken wie *Picture Google* mit Suchworten schnell und systematisch auffindbar sind.

5.2.2. Ergebnisse vergleichen

Stufe	A1
Anwendungen	MS Powerpoint, MS Word
Medienkompetenz KTN	keine

Eine digitale Dia-Show wie aus dem vorherigen Beispiel muss nicht unbedingt mit *Powerpoint* realisiert werden, sondern kann auch mit einer einfachen

Bildbetrachtungssoftware, die in der Regel mit dem Betriebssystem mitgeliefert wird, durchgeführt werden. Das nächste Beispiel hingegen macht durch den gleichzeitigen Einsatz von Bildern, Text und Animation den Einsatz eines komplexeren Präsentationsprogramms wie *Powerpoint* nötig.

Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass sich *Powerpoint*-Präsentationen aufgrund ihres linearen Charakters besonders gut für Unterrichtsaktivitäten eignen, die relativ vorhersagbar bzw. steuerbar sind. Ein Beispiel dafür ist das Vergleichen von Übungen mit geschlossenen Antworten (also ohne mögliche Varianten) im Plenum.

Die hier vorliegende Übung bezieht sich auf eine beim Hueber-Verlag erschienene DVD, die für den Unterricht auf Niveau A1 konzipiert worden ist. Die Lerner begleiten ein anbändelndes Pärchen, Emma und Walter, in diversen Alltagssituationen und bearbeiten dazu Aufgaben auf Arbeitsblättern, die als PDF-Dokumente auf der DVD zur Verfügung stehen und vom Lehrer ausgedruckt werden können.

In der hier beschriebenen Szene lädt Walter Emma zu einem Besuch im Biergarten ein. Der Hueber-Verlag stellt für diese Filmszene zwei Arbeitsblätter zur Verfügung: Auf Arbeitsblatt 1 sollen die Sätze von Walter, auf Arbeitsblatt 2 die Sätze von Emma vervollständigt werden. Um die Lerner nicht zu überfordern bietet es sich an, die Gruppe zu teilen, mit dem Hinweis sich auf eine der beiden Personen zu konzentrieren.

Nachdem die Filmszene mehrmals vorgespielt wurde, sollen die Sätze nun verglichen werden. Um die Lerner dabei zu unterstützen, bietet es sich an, die richtigen Sätze in irgendeiner Form sichtbar zu machen. Die Tafel ist hierfür nicht gut geeignet, da es sich um recht viel Text handelt und es den Vorgang unnötig lang hinziehen würde, die Sätze an die Tafel zu schreiben. Eine bewährte Unterrichtstechnik ist in solchen Fällen, das Arbeitsblatt auf eine

Folie zu kopieren und mit den bereits eingetragenen Antworten an die Wand zu projizieren. Durch schrittweises Aufdecken der Antworten (bzw. Eintragen der Sätze während des Unterrichts) können dann die Lösungen der Reihe nach durchgegangen werden.

MS Powerpoint bietet hier eine digitale Alternative, dasselbe Prinzip durch eine sequentielle Einblendung der richtigen Sätze anzuwenden. Dazu muss natürlich zuerst eine *Powerpoint*-Präsentation erstellt werden. Dies ist mit mehr Arbeit verbunden als das einmalige Fotokopieren eines Arbeitsblattes auf einer OH-Folie und das handschriftliche Eintragen der richtigen Sätze. Langfristig betrachtet kann sich dieser Aufwand jedoch lohnen und die Lehrkraft entlasten. Ist sie einmal erstellt, hat die Präsentation nämlich dieselben Vorteile, die ich bereits an anderer Stelle im Zusammenhang mit digitalen Medien erwähnt habe: Sie kann beliebig oft vervielfältigt, elektronisch gespeichert und verwaltet, sowie für andere verfügbar gemacht werden. Einmal im entsprechenden Ordner abgespeichert, ist sie jederzeit schnell auffindbar.

Dank der Möglichkeit Computer durch ein internes Netzwerk zu verbinden, können Dokumente auch von unterschiedlichen Nutzern an verschiedenen Computern abgerufen und eingesetzt werden, ohne dass dabei „Unordnung“ entsteht. Wird beispielsweise eine *Powerpoint*-Präsentation von einer Lehrkraft geöffnet und nach dem Einsatz wieder geschlossen, landet sie automatisch wieder im richtigen Ordner und ist von anderen Lehrkräften wieder schnell auffindbar.

Den Dialog zwischen Walter und Emma als *Powerpoint*-Präsentation aufzuarbeiten, wurde auch dadurch motiviert, dass das Arbeiten mit den vom Verlag bereitgestellten Materialien in der Unterrichtspraxis nicht unproblematisch war. Durch die Verteilung der Übung auf zwei Arbeitsblätter, getrennt nach Emmas und Walters Aussagen, verlieren die Lerner schnell den

Überblick und es wird viel Zeit mit organisatorischen Problemen vergeudet. Es bot sich daher an, das Gespräch von Emma und Walter auf einem Arbeitsblatt zusammen zu fassen, mit einer klar erkennbaren, chronologisch geordneten Gesprächsstruktur. Die Powerpoint-Präsentation wurde daher auch gleichzeitig mit der Zielsetzung erstellt, in ausgedruckter Form als Arbeitsblatt zu dienen (siehe Anhang, Arbeitsblatt 3). Durch die Bündelung auf ein Arbeitsblatt werden somit auch Kopierkosten gespart.

5.3. Authentische Materialien aus dem Internet einsetzen

Ich habe das Internet als eine dankbare Quelle authentischer und aktueller Materialien für den Unterricht beschrieben. Für den DaF-Unterricht kann es eine reine Fundgrube sein. Mit Hilfe von Suchmaschinen wie *Google* kann man passende Texte und Fotos thematisch suchen. Dank immer schneller werdender Verbindungen, finden sich auch zunehmend multimediale Angebote wie Videos und Audiodateien im Netz. Ein Beispiel hierfür ist die Internetseite *Youtube* (www.youtube.de), auf der man Videos im Flash-Format veröffentlichen kann. Das Angebot ist sehr groß und umfasst unter anderem privat gedrehte Kurzvideos, Werbespots, Filmtrailers, Musikclips und Politikerreden.

Der Einsatz von authentischen und interessanten Materialien führt nicht automatisch zu lernwirksamen Unterrichtsaktivitäten und muss mit Aufgaben verbunden werden, welche die Lernvoraussetzungen der Lerner berücksichtigen und einen Rahmen schaffen, anhand derer die Lerner zum sprachlichen Handeln bewogen werden. Im folgenden Abschnitt gebe ich ein Beispiel, wie dies geschehen kann.

5.3.1. Werbespots bei Youtube

Stufe	B1-B2
Anwendungen	MS Word, Picture Google, Bildbearbeitungsprogramm, Youtube, Vixy Converter, Windows Media Player
Medienkompetenz KTN	keine

Das vorliegende Arbeitsblatt eignet sich gut für eine alleinstehende Stunde. Als Ausgangspunkt dienen vier Videosequenzen, die alle Teil einer VW-Werbekampagne sind und bei *Youtube* heruntergeladen werden können:

Die Internetadressen sind:

Youtube – VW „Locker“:

<http://www.youtube.com/watch?v=qkqe5prNeM>

Youtube – VW „Humor“:

<http://www.youtube.com/watch?v=M9alNNB1CRs&feature=related>

Youtube – VW „Charmant“

<http://www.youtube.com/watch?v=ehN0hbwr1nQ&feature=related>

Youtube – VW „Fußball“

<http://www.youtube.com/watch?v=Fzt9CGSEn8o&feature=related>

Es gibt diverse Anbieter im Internet, die ermöglichen, die Videos offline verfügbar zu machen und auf der Festplatte abzuspeichern. Dieses hat den Vorteil, dass die Videos nicht erst im Unterricht heruntergeladen werden müssen und sich dadurch Verzögerungen ergeben. Ein Beispiel für ein solches Programm ist der *Vixy Converter* (www.vixy.net).

Unterrichtsablauf:

Die Lehrkraft spielt den Anfang des ersten Videos. In einem steril wirkenden Raum sieht man dort mehrere Männer in weißen Kitteln. Sie nehmen Tanzunterricht bei einem farbenfroh gekleideten Mann, der mit englischem Akzent spricht. Die Männer in weißen Kitteln wirken im Gegensatz zu ihrem Tanzlehrer verkrampt und unbeholfen.

Die Lehrkraft stoppt den Clip an dieser Stelle und fordert die KTN auf, ihre Vermutungen zum bisher Gesehenen zu äußern: *Wo ist das? Wer nimmt hier Tanzunterricht? Wie wirken die Tanzschüler, wie wirkt der Lehrer?* Danach

weist die Lehrkraft die Lerner darauf hin, dass es sich hierbei um einen Werbespot handelt. Es werden weitere Vermutungen aufgestellt, um welches Werbeprodukt es sich hier handeln könnte und der Clip wird danach komplett vorgespielt.

Lösung: Es ist ein Werbespot der Autofirma VW. Am Ende des Werbespots erscheint ein Werbespruch: „Wir Deutschen sind vielleicht nicht die Lockersten, aber wer will schon ein Auto, das auseinanderfällt?“

Der Clip wird ein weiteres mal gespielt und am Ende angehalten, damit die KTN genug Zeit haben, sich den Werbespruch in Ruhe durchzulesen. Die Lehrkraft klärt den Wortschatz.

Im nächsten Schritt wird Arbeitsblatt 4 ausgeteilt. Die Lehrkraft erklärt den KTN, dass es sich um eine Werbekampagne mit insgesamt 4 Werbespots handelt und fordert die KTN auf, die vier Werbesprüche der Clips miteinander zu verbinden. Danach spielt sie alle vier Spots vor und die KTN vergleichen ihre Ergebnisse. In einem nächsten Arbeitsschritt sollen die KTN ein Mindmap zum Thema „Mein Traumauto“ machen. Damit werden die 4 Werbesprüche aufgegriffen, die alle eine Aussage darüber machen, wie ein Auto *nicht* sein sollte. Gleichzeitig wird dabei weiterer Wortschatz erworben und auf die Lebenswelt der KTN übertragen. Die Ergebnisse können eventuell im Plenum gesammelt und besprochen werden.

Die Lehrkraft kommt dann noch einmal auf die vier Werbesprüche zurück. *Welche deutschen Klischees werden hier angesprochen? Kennt ihr noch andere Klischees? An welchen Klischees ist eurer Meinung nach etwas dran? An welchen nicht?*

Danach weitet die Lehrkraft die Frage auf den südafrikanischen Kontext aus: *Welche südafrikanischen Klischees gibt es?* Hier schließt sich dann die letzte

Übung an, die sich für eine Bearbeitung in Partnerarbeit eignet. Die KTN sammeln südafrikanische Klischees und Produkte und versuchen nach dem vorgegebenen Muster Werbesprüche zu schreiben.

Die hier dargestellten Übungen und Möglichkeiten, einen Text (in diesem Fall ein Video) zu erschließen, lassen sich in auch in konventionellen Printmaterialien finden und zeigen erneut, dass beim Einsatz neuer Medien auf bewährte Unterrichtstechniken zurückgegriffen werden kann. Dennoch wäre eine Stunde wie die hier beschriebene ohne das Internet nicht möglich gewesen. Auch in Südafrika auf authentische und aktuelle Materialien aus Deutschland Zugriff zu haben, gibt Lehrkräften am GZK neue Möglichkeiten an die Hand, ihren Unterricht mit Materialien zu bereichern, die auf die individuellen Interessen der Lerner eingehen oder für den deutsch-südafrikanischen Austausch relevante Themen aufgreifen können. Eine Stunde, die Materialien von *Youtube* (oder anderen ähnlichen Internetseiten) einbezieht, kann auch für Lerner ein motivierender Impuls sein, auf eigene Entdeckungsreise im deutschsprachigen Internet zu gehen.

5.4. Im Internet kommunizieren

Die beiden nächsten Beispiele demonstrieren, wie Lerner mit Hilfe netzbasierter Kommunikationswerkzeuge in Kontakt mit anderen Lernern oder Muttersprachlern kommen und sprachlich aktiv werden können.

5.4.1. Eine Filmrezension schreiben

Stufe	ab Ende A2
Anwendungen	MS Word, Picture Google, Bildbearbeitungsprogramm, Irfan View für Screenshot
Medienkompetenz KTN	Webbrowser, einen Forumsbeitrag schreiben

Das hier vorliegende Beispiel verdeutlicht wie internetgestützte Aktivitäten in das Unterrichtsgeschehen eingeflochten werden können und wie das

Internet einerseits als Quelle authentischer Texte genutzt werden kann und andererseits Kommunikation mit Muttersprachlern ermöglicht.

Der Unterrichtsentswurf ist für den Unterricht in einem Kurs am Ende der Niveaustufe A2 am GZK ausgerichtet und lehnt sich an das Thema „Filme“ in Lektion 11 des Lehrwerks *studio d* an. Grundsätzlich ist es auch möglich, das Arbeitsblatt lehrwerkunabhängig zu verwenden und bietet sich ein Einsatz auch auf höheren Niveaustufen an.

Vorkenntnisse:

Die Lerner haben sich in Lektion 11 bereits mit zwei Filmhandlungen vertraut gemacht: *Erbsen auf halb sechs* und *Jenseits der Stille*.

Möglicher Unterrichtsablauf:

Die KTN erhalten das Arbeitsblatt 5. Hier finden sich vier Kundenrezensionen des Filmes „Jenseits der Stille“. Die Rezensionen stammen alle von der Webseite des Internetkaufhauses *Amazon* (www.amazon.de). Die KTN sollen die Rezensionen lesen und durch die Vergabe von Sternen markieren, wie der Film in den Rezensionen beurteilt wird. Auch hier gilt wieder das Prinzip, dass nicht alles verstanden werden muss, sondern vor allem auf die Aufgabenstellung geachtet werden soll. Nachdem die KTN die Aufgabe bearbeitet haben, werden die Ergebnisse im Plenum besprochen. Die Lehrkraft fordert die KTN auf, ihre Antwort mit Textstellen zu begründen. Es ist davon auszugehen, dass die KTN in diesem Zusammenhang Adjektive aus dem Text nennen werden. Nachdem die Aufgabe besprochen wurde, fordert die Lehrkraft die KTN auf, alle Adjektive in den Texten zu unterstreichen.

Danach ruft die Lehrkraft die deutsche Homepage von *Amazon* auf und projiziert sie an die Leinwand. Die Kursteilnehmer sollen mit der Benutzeroberfläche vertraut gemacht werden. „*Wie gelange ich zu den*

Rezensionen von „Jenseits der Stille“? Wo muss ich meine Suchanfrage eingeben?“ usw. Die Rezensionen werden aufgerufen und mit den Vermutungen der KTN verglichen (auch auf der Homepage von Amazon werden Sterne vergeben). Obwohl die Lehrkraft hierdurch indirekt die KTN mit der Benutzeroberfläche der Amazon-Seite vertraut macht, geschieht dies inhaltsgebunden und motiviert. Die Technologie ist integriert in den Handlungsablauf der Unterrichtsstunde und bleibt „unsichtbar“ (Chambers & Bax, 2006, S.466). Die Lehrkraft erläutert danach die Textform „Filmrezension“ bei Amazon und dass hier jeder etwas veröffentlichen und auch Kommentare zu bereits vorhandenen Rezensionen schreiben kann.

In einem nächsten Schritt sollen die KTN das Kreuzworträtsel lösen, welches mit Hilfe des Arbeitsblattgenerators auf der „interaktiven Unterrichtsvorbereitung studio d A2“ erstellt wurde. Hierdurch werden noch einmal Adjektivbedeutungen aus den Rezensionen aufgegriffen und verarbeitet. Da die Adjektive bereits von den KTN unterstrichen wurden, haben sie bereits Vorarbeit geleistet, die ihnen das Lösen der Aufgabe erleichtert.

Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen. Da die Lösung vom Arbeitsblattgenerator separat mitgeliefert wird und digital vorliegt, kann sie auch an die Leinwand projiziert werden.

Danach schreiben die KTN eine eigene Rezension zu ihrem Lieblingsfilm. Sie greifen dabei auf Redemittel im Lehrwerk *studio d* und gegebenenfalls auf die erarbeitete Adjektivliste zurück. Die Lehrkraft hilft ihnen dabei und korrigiert, wenn nötig. Als Hausaufgabe werden die KTN aufgefordert, wieder auf die Amazon-Internetseite zu gehen und sich die Rezensionen zu ihrem Lieblingsfilm durchzulesen. Dieses wird mit der Aufgabe verbunden, herauszufinden, wie die Kunden den Film fanden. Wo gibt es Übereinstimmungen zu den Rezensionen der KTN, wo Differenzen?

Außerdem werden die KTN von der Lehrkraft ermuntert, ihre eigene Rezension zu veröffentlichen bzw. Kommentare zu anderen Rezensionen zu schreiben. Motivierend könnte an dieser Stelle wirken, dass die Lehrkraft anbietet, die Rezension zu Beginn der nächsten Stunde im Internet aufzurufen und per Projektor für alle sichtbar zu machen. Da sich vielleicht nicht alle KTN bei dem Gedanken wohl fühlen, ihren Text zu veröffentlichen, sollte dieser Arbeitsschritt jedoch optional sein. Für KTN, die technische Hilfestellungen bei der Veröffentlichung ihrer Rezension benötigen, könnte das betreute Selbstlernzentrum eine Anlaufstelle bieten und sollte beim Erteilen der Hausaufgaben von der Lehrkraft erwähnt werden.

5.4.2. E-Mail Projekt „Geschichten ohne Grenzen“

Stufe	B2
Anwendungen	MS Word, Webbrowser oder E-Mail-Client
Medienkompetenz KTN	keine

Die B2-Gruppe des Goethe-Zentrums Kapstadt nimmt derzeit zusammen mit Sprachkursgruppen an 12 weiteren Goethe-Zentren bzw. Goethe-Instituten in Südamerika und Afrika an einem Projekt teil, welches von den Goethe-Instituten Uruguay und Curitiba initiiert wurde. Das Projekt heißt „Geschichten ohne Grenzen“ und soll kreatives Schreiben nach der Kettenbriefmethode ermöglichen.

Im April 2008 begannen KTN aller beteiligten Zentren/Institute gleichzeitig das erste Kapitel einer Geschichte zu einem vorgegebenen Thema zu schreiben, schickten es an ein anderes Zentrum bzw. Institut weiter und setzten das zweite Kapitel, das ihnen zugeschickt wurde, fort. Seitdem wird im monatlichen Turnus Kapitel für Kapitel an den Geschichten weiter geschrieben. Das Projekt wird im April 2009 zu Ende gehen und die Geschichten abschließend in einem Buch veröffentlicht.

In dem Projektpapier werden als Ziel die Förderung eines interkulturellen Dialogs und der Sprachkompetenz DaF auf internationaler Ebene genannt. Das Rahmenthema von Rene Decartes lautet:

„Es ist eine menschliche Angewohnheit, sooft man zwischen zwei Dingen irgendeine Ähnlichkeit bemerkt, über jedes von beiden auszusagen, was man nur für eines von ihnen wahr gefunden hat, selbst da, wo beide verschieden sind.“

Die KTN können im Rahmen dieses Projektes nicht nur ihre Schreibfertigkeiten trainieren, sondern werden auch motiviert, sich mit verschiedenen Kulturen auseinanderzusetzen, da die Handlungen der Geschichten in fast so vielen Ländern spielen, wie die Anzahl der teilnehmenden Länder. Das Einfühlen in verschiedene Kontexte erfordert eine Recherche und Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bedingungen der Länder. Auch hierfür kann das Internet nützlich sein.

Durch die Möglichkeit, die Geschichten per E-Mail zu versenden, ist eine reibungslose und schnelle Weitergabe möglich, die so per konventioneller Post nicht möglich gewesen wäre.

6. Fazit

In dieser Arbeit bin ich der Frage nachgegangen, welche Rolle die neuen Medien im DaF-Unterricht spielen können und habe das Gesagte mit Anwendungsbeispielen am Goethe-Zentrum Kapstadt illustriert.

Ich habe Sprachenlernen als einen aktiven Konstruktionsprozess beschrieben, bei dem der Lerner neues mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft und in seine Erfahrungswelt und seine sprachlichen Handlungsmuster integriert. Ausgehend von diesen Überlegungen, habe ich das Klassenzimmer als eine Lernwerkstatt und die Lehrkraft als einen Lernbegleiter beschrieben, der für die Lerner geeignete Lernmaterialien auswählt und sie bei der Bearbeitung handlungsorientierter Aufgaben betreut. Dabei ist deutlich geworden, dass ein reichhaltiger Input an authentischen und aktuellen Materialien für das Sprachenlernen eine Schlüsselrolle spielt, indem er die Lerner zum sprachlichen Handeln motiviert und auch einen Rahmen schafft, der es den Lernern ermöglicht, ihr sprachliches Wissen zu überprüfen und anzuwenden und die für sie wichtigen Konstruktions- und Lernprozesse durchzuführen.

In Kapitel 2 habe ich illustriert, wie DaF-Lehrwerke Lernern und Lehrkräften authentische und vielfältige Materialien an die Hand geben, um solche handlungsorientierten Unterrichtsaktivitäten im Klassenzimmer zu realisieren. Hält man sich als Lehrkraft an die didaktischen Vorschläge in den lehrwerkbegleitenden Lehrerhandbüchern, so ist ein abwechslungsreicher und stimulierender Unterricht fast garantiert. Die großen Verlage bringen zudem ständig neue Lehrwerke heraus und aktualisieren bestehende Angebote, so dass sich aus diesem Grund sicher nur wenige Deutschlerner mit veralteten Lehrwerken herumquälen müssen, in denen die Bilder so aussehen, als wären sie aus einer Fotokiste längst vergangener Zeiten gekramt und in denen die

Texte sich mit überholten Themen befassen. Trotzdem: Das perfekte Lehrwerk für eine Lernumgebung zu finden wird nur in seltenen Fällen möglich sein. Da Lehrwerke nicht auf alle individuellen Interessen und Voraussetzungen der Lerner eingehen können, müssen sie sich thematisch betrachtet immer relativ allgemein halten, um damit möglichst viele Lerner anzusprechen. Dabei die Balance zu halten und trotzdem interessante, zum Nachdenken provozierende Themen oder Gesprächsanlässe zu finden, kann zu einer schwierigen Gratwanderung werden.

In den Anwendungsbeispielen habe ich u.a. demonstriert, wie das Goethe-Zentrum in seinen Sprachkursen vom reichhaltigen Angebot authentischer Materialien im Internet Gebrauch macht, um die eingesetzten Lehrwerke durch Unterrichtsaktivitäten zu ergänzen, die an die spezifische Erfahrungswelt und Interessen der KTN am Goethe-Zentrum anknüpfen. Über einen Ausflug in die Weinberge in Stellenbosch zu sprechen, wird für viele KTN vielleicht bedeutungsvoller sein, als eine Stadtrundfahrt in Berlin zu planen oder über die Karnevalszeit in Köln zu diskutieren (auch wenn solche Themen sicherlich auch im DaF-Auslandsunterricht eine Rolle spielen).

Mit anderen Leuten gemeinsam eine Sprache zu lernen, wird immer ein Kompromiss sein und auch Themen einschließen, die nicht für alle von gleich hoher Relevanz sind. Das heißt nicht, dass die damit verbundenen Aktivitäten nicht trotzdem als motivierend und stimulierend empfunden werden können. Es ist nicht immer nur das Thema einer Aufgabenstellung, welches ausschlaggebend dafür ist, ob der Lerner die Unterrichtsaktivitäten für sich als bedeutsam empfindet. Deswegen bin ich in dieser Arbeit auch auf motivierende Aspekte im Sprachunterricht eingegangen und habe die Lehrkraft unter anderem als eine Person beschrieben, die begeistert ist von ihrem Lehrgegenstand und diese Begeisterung in den Unterricht mit einbringt. Das Internet kann auch hier eine wichtige Rolle spielen, der Lehrkraft die Materialien an die Hand zu geben, die dieser Begeisterung Ausdruck

verleihen, vielleicht in Form eines alten, zum Unterrichtsthema so schön passenden Schlagerlieds bei *Youtube* oder in Form von Bildern, die sie bei *Picture Google* über den Heimatort findet oder einfach nur das Lieblingsgedicht, welches im Internet sogar in englischer Übersetzung vorliegt. Die Idee und das Konzept, den Unterricht durch solche Materialien abwechslungsreicher und interessanter zu machen ist nicht neu, aber neu ist die Möglichkeit, auch fern von Deutschland auf diese Materialien Zugriff zu haben, und das per Knopfdruck.

Auch wenn die Materialien per Knopfdruck erhältlich sein mögen: Um sie gewinnbringend ins Unterrichtsgeschehen einflechten zu können, muss die Lehrkraft informiert handeln und die Lernwirksamkeit von Aufgaben beurteilen können. Materialien aus dem Internet in den Unterricht zu integrieren, ist in der Regel mit mehr Arbeit verbunden als sich lediglich an das Lehrbuch zu halten. Ob sich der Arbeitsaufwand tatsächlich lohnt, hängt von mehreren Faktoren ab: Können die Materialien auch in anderen Gruppen oder an späteren Zeitpunkten erneut eingesetzt werden? Könnte dasselbe Lernergebnis auch ohne den Einsatz neuer Medien erreicht werden? Welche konkreten Vorteile ergeben sich aus dem Einsatz neuer Medien in dieser bestimmten Situation?

Der Arbeitsaufwand ist dabei nicht nur im Hinblick auf die Konzipierung der Aufgabenstellung und unterrichtsvorbereitenden Tätigkeiten zu untersuchen, sondern auch auf den Aufwand, der sich im eigentlichen Unterrichtsgeschehen ergibt. Ein großer Nachteil neuer Medien gegenüber konventionellen Unterrichtsmaterialien, ist die Tatsache, dass dieser Aufwand nicht immer hundertprozentig geplant werden kann, da der Einsatz von Technologie auch bei sorgfältiger Planung zu nicht vorhersagbaren Problemen und Verzögerungen führen kann. Ich habe in der vorliegenden Arbeit an zahlreichen Beispielen illustriert, wie Computer das Unterrichtsgeschehen bereichern können. Eine Fußnote, die sich für alle diese

Beispiele eignen würde, wäre der Zusatz, dass dieses nur dann gilt, wenn die Computer auch wirklich funktionieren. Wenn der Computer plötzlich während einer *Powerpoint*-Präsentation festfriert oder eine Internetseite sich nicht oder nur sehr langsam aufbaut, dann wird die Technologie im Klassenzimmer plötzlich sehr „sichtbar“ und es wird deutlich, dass die von Bax und Chambers (2006, S.466) beschriebene „Normalisierung“ ein Thema ist, das uns vielleicht noch eine Weile begleiten wird.

Off habe ich mich beim Verfassen dieser Arbeit gefragt, wie aktuell das, was ich da schreibe wohl noch in fünf, zehn oder gar zwanzig Jahren sein wird. Welche der hier beschriebenen Computeranwendungen werden sich wohl etablieren und welche werden bald „Schnee von gestern“ sein? Ist ein Szenario, in dem die KTN ihre Laptops wie Schulbücher mit sich führen wirklich wünschenswert? Wird sich das Internet weiterhin „demokratisieren“ und die Nutzer zunehmend zum Mitgestalten auffordern, wie es auf Plattformen wie *Youtube*, *Facebook*, *Wikis* etc. bereits der Fall ist. Werden diese Angebote wohl auch langfristig kostenlos bleiben?

Es ist davon auszugehen, dass digitale Geräte wie Computer und Mobiltelefone sowie das Internet in absehbarer Zeit noch viele „neue Medien“ und Kommunikationswerkzeuge hervorbringen werden, die das Unterrichtsgeschehen in einem handlungsorientierten Fremdsprachenklassenzimmer verändern werden.

Die Hauptfrage, an der sich ihr Einsatz beurteilen lassen muss, wird hingegen bleiben: Wie können sie so in das Unterrichtsgeschehen integriert werden, dass sie die Lerner zum sprachlichen Handeln motivieren?

7. Literaturverzeichnis

Altmayer, C. (2002). Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines "konstruktivistischen" Fremdsprachenunterrichts? *Babylonia*, Heft 2, 7-13.

Auswärtiges Amt. (2008). Abgerufen am 10. 11. 2008 von Reise- und Sicherheitshinweise für Südafrika: <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Suedafrika/Sicherheitshinweise.html>

Bax, S. (2003). CALL-past, present and future. *SYSTEM*, Heft 31, 13-28.

BBC. (2008). Abgerufen am 09. 11 2008 von German Steps: <http://www.bbc.co.uk/languages/german/lj/>

Benson, S. (2001). *Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education Limited.

Bettermann, C., & Werner, R. (2007). *Studio d A1 Deutsch als Fremdsprache, Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.

Biechele, M. (2005). Lust auf Internet. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 33 , 5-10.

Bimmel, D. (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 1, 4-11.

Bimmel, S. & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.

Boeckmann, K.-B. (2008). Der Mensch als Sprachwesen - das Gehirn als Sprachorgan. *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 38, 5-11.

Chambers, A. & Bax, S. (2006). Making CALL work: Towards normalisation. *SYSTEM*; Heft 34, 465-479.

Dallapiazza, R.-M., Jan, E. v. & Schönherr, T. (2006). *Tangram aktuell 1*. Ismaning: Hueber.

Derewianka, B. (2003). Developing Electronic Materials for Language Teaching. In B. Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching*. Trowbridge, Wiltshire: Cromwell Press. 199-220

Deutsche Welle. (2008). Abgerufen am 2. 11. 2008 von Deutsch Interaktiv: <http://www.dw-world.de/dw/0,2142,9572,00.html>

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2002). Wie motiviere ich richtig? *Fremdsprache Deutsch, Heft 26*, 16-17.

Edelhoff, C. & Weskamp, R. (1999). *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.

Funk, H. (2008). *Studio d A1, Lerner-CD-ROM*. Berlin: Cornelsen.

Funk, H., & Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.

Funk, H., Kuhn, C. & Demme, S. (2005). *Studio d A1, Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Goethe-Institut. (2008). Abgerufen am 13. 10. 2008 von About us: <http://www.goethe.de/uun/deindex.htm>

Hanson-Smith, E. (2003). A Brief History of CALL Theory. *CATESOL; Heft 15(1)*, 21-30.

Heyd, G. (1990). *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

Hoffmann, S. & Schart, M. (2008). Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen. *Deutsch als Fremdsprache; Heft 38*, 29-35.

Hubbard, S. (14. 03 2008). *An Invitation to CALL*. Abgerufen am 28. 10. 2008 von Linguistic Department - Stanford University: <http://www.stanford.edu/~efs/callcourse>

Hubbard, S. & Siskin, C. B. (2004). Another look at tutorial CALL. *ReCall, Heft 16 (2)*, 448-461.

Jetzt Deutsch Lernen. (2008). Abgerufen am 07. 11. 2008 von <http://www.goethe.de/Z/jetzt/deindex.htm>

Kapstadt Interaktiv. (2008). Abgerufen am 9. 11. 2008 von Kapstadt Forum: <http://www.kapstadt.de/aktiv/index.htm>

Krumm, H.-J. (2008). Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. *Fremdsprache Deutsch, Heft 38*, 26-28.

Langner, M. (2007). Konstruktivistische Idealwelt und mediale Realität. Ist multimediales Sprachenlernen die Verwirklichung der Lernerautonomie? *Babylonia, Heft 2*, 7-14.

Levy, M. (1997). *Computer-assisted Language Learning: context and conceptualisation*. Oxford: Clarendon Press.

List, G. (2002). Motivation im Sprachunterricht. *Fremdsprache Deutsch, Heft 26*, 6-10.

Maier-Häfele, K. & Häfele, H. (2005). *Open-Source-Werkzeuge für e-Trainings: Übersicht, Empfehlungen und Anleitungen für den sofortigen Seminareinsatz*. Bonn: Managerseminare Verlag.

Neuner, G. (2000). Die Lernenden im Blickpunkt. Wege der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrtausend. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer II*, 38-48.

Neuner, G. & Hunfeld, H. (2000). *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Nodari, C. (1996). Autonomie und Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer*, 4-10.

Perlmann-Balme, M., Schwalb, S. & Schlemmer, A. (2008). *em neu 2008, Hauptkurs, Ausgabe 2008*. Ismaning: Hueber.

Prokop, M. (1993). Lernen lernen - aber ja! Aber wie? *Fremdsprache Deutsch, Heft 1*, 12-17.

Raby, F. (2007). A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL). *ReCall, Heft 19(2)*, 181-201.

Rampillon, U. (1994). "Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht - ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive?". *Die neueren Sprachen, Heft 93:5*, 455-466.

Roche, J. (2008). *Handbuch Mediendidaktik*. Ismaning: Hueber.

Schifko, M. (2008). "...oder muss ich expliziter werden?" Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken. *Fremdsprache Deutsch, Heft 38*, 36-45.

Schomer, M. (2005). Von Hyperlink zu Hyperlink: Sprachliche Lernziele (auch im Anfängerunterricht) mit dem Internet verfolgen. *Fremdsprache Deutsch, Heft 33*, 17-25.

Slater, S. & Varney-Burch, S. (2001). *Multimedia in Language Learning*. London: CILT.

Towndrow, S. A. & Vallance, M. (2004). *Using IT in the Language Classroom. A Guide for Teachers and Students in Asia*. Jurong: Pearson Education South Asia.

Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Warschauer, M. (1996). Computer Assisted Language Learning: An Introduction. In S. Fotos, *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International. 3-20

Warschauer, M. & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching, Heft 31*, 57-71.

Westhoff, G. (2008). Über die Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben am Beispiel von "Webquests". *Fremdsprache Deutsch, Heft 38*, 12-18.

Wolff, D. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht. *Die neueren Sprachen, Heft 93*, 407-429.

Wolff, D. (1999). Review of "Levy, M. CALL: Context and Conceptualization". *System, Heft 27*, 119-132.

Wolff, D. (2002). Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia, Heft 4*, 7-14.

8. Anhang

Arbeitsblatt 1: Das Team am Goethe-Zentrum (2 Seiten)	Seite 102
Arbeitsblatt 2: Reisetipps für Kapstadt (4 Seiten)	Seite 104
Arbeitsblatt 3: Emma und Walter (1 Seite)	Seite 108
Arbeitsblatt 4: Typisch Deutsch (1 Seite)	Seite 109
Arbeitsblatt 5: Jenseits der Stille (3 Seiten)	Seite 110

Lesen Sie die Texte und schreiben Sie die Informationen in die Tabelle

LESEN

Remember that when reading something you don't have to understand every single word.

In this exercise you only have to focus on the information that is required in the table on the next page. You will understand more details as your German improves.



Tania Steincke arbeitet als Buchhalterin und Bibliothekarin am Goethe-Zentrum. Sie ist in Südafrika geboren, aber spricht Deutsch als Muttersprache. Ihr Vater kommt aus Namibia und ihre Mutter aus Berlin. Tania wohnt mit ihren zwei Kindern in einem hübschen kleinen Haus in Hout Bay.



Der Sprachkurskoordinator am Goethe-Zentrum heißt Matthias Jakus. Er ist in Berlin geboren und hat dort an der Humboldt-Universität Linguistik studiert. Er lebt seit ungefähr 5 Jahren in Kapstadt. Matthias wohnt in Greenpoint und kann das neue Fußballstadion von seinem Balkon sehen.



Jeiken Thiessen hat in England und Holland Englisch und Pädagogik studiert. Seit April 2008 arbeitet sie am Goethe-Zentrum als Deutschlehrerin. Sie kommt ursprünglich aus Norddeutschland und wohnt jetzt mit ihrem Freund in Woodstock.



Annette Behrensmeyer kommt aus dem Sauerland in der Nähe von Köln. Sie wohnt in Claremont und macht gerade ihren Masters in Sprachen an der UCT. Abends arbeitet sie als Lehrerin am Goethe-Zentrum.



Bettina Koeditz kommt aus Leipzig in Sachsen, aber wohnt seit 2007 mit ihrem Mann und vier Kindern in Kapstadt/Camps Bay. Am Tag arbeitet sie als Biologie- und Sportlehrerin an der Deutschen Schule, am Abend unterrichtet sie Deutsch am Goethe-Zentrum.



Das ist Alexandra Königseder. Sie ist Studentin aus Regensburg und macht im Moment ein Praktikum am Goethe-Zentrum. Sie wohnt mit anderen Studenten in einem Haus in Gardens. Später möchte sie als Lehrerin oder Journalistin arbeiten.

SCHREIBEN

Wie heißen die Mitarbeiter am Goethe-Zentrum Kapstadt?
Woher kommen sie? Wo wohnen sie?
Was sind sie von Beruf?

	Vorname	Nachname	Land / Stadt	Wohnort	Beruf
1		Steincke			
2	Matthias				
3					
4					
5					
6					

ÜBEN

Ergänzen Sie die Sätze.

arbeitet wohnt kommt ist

Matthias _____ aus Berlin. Er wohnt seit 5 Jahren in Kapstadt. Er _____ Sprachkurskoordinator von Beruf und _____ am Goethe-Zentrum Kapstadt.

Schule Lehrerin Kapstadt

Bettina ist _____ von Beruf. Sie arbeitet an der Deutschen _____ und am Goethe-Zentrum. Sie kommt aus Sachsen und wohnt jetzt in Camps Bay. Das ist in der Nähe von _____.

WORTSCHATZ

German is in the same language group as English and Afrikaans. Many words look very similar and are therefore easy to learn.

Was heißt das auf Deutsch? Finden Sie die Wörter im Text.

house	das Haus	university	
mother		students	
father		centre	
moment		biology	
practical training		school	
balcony		soccer/football	

PROJEKT

Gehen Sie auf die Webseite vom Goethe-Zentrum. Wie viele Wörter verstehen Sie?
Die Internetadresse ist: www.goethe.de/kapstadt

The website of the GZ is available in English and German. You can switch between the two languages by clicking on one of the two flags in the top right corner. Try to find at least ten more German words that look similar to English or Afrikaans. Ask your teacher to pronounce them for you

REISETIPPS FÜR KAPSTADT

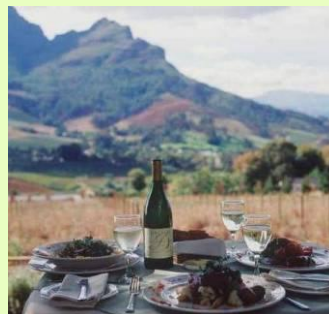
Was kann man alles in Kapstadt machen ? Ordnen Sie zu.

WORTSCHATZ

eine Stadtrundfahrt machen – mit der Seilbahn auf den Tafelberg fahren
 ein paar Souvenirs am Green Market Square kaufen
 die Pinguine in Simons Town fotografieren – an der Waterfront bummeln gehen
 an der Promenade in Sea Point spazieren gehen – ein paar Cocktails in Camps Bay trinken
 eine Tour ans Kap der guten Hoffnung machen – eine Weinprobe in Stellenbosch machen



an der Promenade in Sea Point spazieren gehen

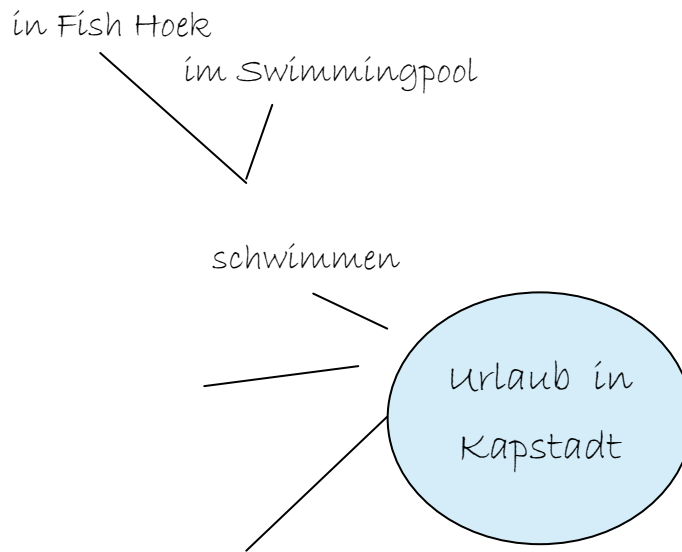


WORTSCHATZ

Do you feel that you need to improve your vocabulary? Do you understand a lot when you read and listen to German, but when it comes to speaking you often don't remember the words?

Mind maps are a very efficient way of learning vocabulary. Our brain doesn't store new information alphabetically or randomly but links it to other things you already know. That's why it is important to learn words in context in order to remember them

Was kann man noch in Kapstadt machen? Ergänzen Sie.



GRAMMATIK

When using the Imperativ form to make a suggestion use « doch » to soften the tone. Your advice will sound less bossy.

Sie haben Besuch von zwei Freunden aus Deutschland. Machen Sie Vorschläge für ihren Urlaub in Kapstadt.. Schreiben Sie die Sätze im Imperativ.

Geht doch an der Promenade in Sea Point spazieren !

The Federal Foreign Office of Germany (Auswärtiges Amt) provides country-specific information for Germans travelling overseas. The following safety instructions (Sicherheitshinweise) can be found on their website www.auswaertiges-amt.de

- a) Die Innenstädte von Johannesburg, Pretoria, Durban und Kapstadt sollten nach Geschäftsschluss und an Sonntagen gemieden werden. Auch tagsüber wird zu erhöhter Vorsicht geraten. Sowohl Stadtbesichtigungen als auch Township-Besuche sollten in organisierter Form unter ortskundiger Führung stattfinden.
- b) Bei Ausflügen in Nationalparks (u.a. Tafelberg) und zu den bekannten Sehenswürdigkeiten Südafrikas (z.B. Rhodes Memorial) sollte man keine einsam gelegenen Wanderwege benutzen und unbelebte Gegenden meiden. Für Einzelreisende empfiehlt es sich hier generell Anschluss bei den meist vor Ort vorhandenen größeren Reisegruppen zu suchen.
- c) Abgeraten wird vom Benutzen der Vorortzüge in Johannesburg, Pretoria, Durban und z.T. in Kapstadt (allenfalls 1. Klasse, nur zu Hauptverkehrszeiten).
- d) Taxis sollte man möglichst bei zuverlässigen, bekannten Unternehmen reservieren. Rucksacktouristen sollten auf sichere Unterkünfte und sicheren Transport achten. Von Fahrten per Anhalter und mit sog. Minibustaxis wird dringend abgeraten.
- e) Von Fremden angebotene Getränke in Bars oder Restaurants sollte man nicht annehmen. Fälle, in denen „K.O.-Tropfen“ beigemischt werden, werden auch in Südafrika häufiger.
- f) Wegen der Gefahr von Fahrzeugentführungen und sog. „smash-and-grab“-Überfällen sollten im Auto die Fenster immer geschlossen und die Türen von innen verriegelt sein. Handtaschen, Photoapparate usw. sollten nicht sichtbar im Auto liegen.
- g) Es wird empfohlen, bei Fahrten in zentrale ländliche Teile der Provinz Kwazulu-Natal und durch die sog. Transkei in der Provinz Eastern Cape möglichst Hauptverkehrsstraßen zu nutzen. In den übrigen Landesteilen sollten Überlandfahrten nach Einbruch der Dunkelheit nicht mehr unternommen werden, da Autopannen nach Einbruch der Dunkelheit ein erhebliches Sicherheitsrisiko darstellen.
- h) Es wird davon abgeraten, an Aussichtspunkten oder Rastplätzen Halt zu machen, wenn dort keine anderen Touristen in Sichtweite sind.
- i) Aus Sicherheitsgründen wird empfohlen, für die Dauer des Aufenthaltes ein Mobiltelefon zu benutzen. Südafrikanische SIM-Karten mit Prepaid-Funktion („air time“) sind für unter 5 € erhältlich.

LESEN

Ordnen Sie zu: Welcher Sicherheitshinweis passt zu welchem Absatz?
Welche Hinweise finden Sie sinnvoll, welche nicht?

1) Schließen Sie immer Ihr Autofenster!	f
2) Haben Sie immer ein Handy dabei!	
3) Gehen Sie nicht alleine wandern!	
4) Fahren Sie nachts nicht auf Landstraßen Auto!	
5) Fahren Sie nicht mit den Minibustaxis!	
6) Gehen Sie an einem Sonntag nicht in der Long Street spazieren!	
7) Fahren Sie nie S-Bahn in der 3. Klasse!	
8) Fahren Sie nicht alleine in die Townships!	
9) Machen Sie nicht an einsamen Rastplätzen Pause!	
10) Nehmen Sie keine Getränke von Fremden an!	

GRAMMATIK

Welche Ratschläge würden Sie ergänzen?
Schreiben Sie die Sätze im Imperativ.

When giving advice
or speaking to a
general audience,
always use the
formal „Sie“ unless
you are familiar with
the people

Packen Sie eine gute Sonnencreme ein!

IMPERATIV

Ihr Freund kommt nach Südafrika. Welche Ratschläge geben Sie ihm?
Schreiben Sie die Sätze im Imperativ.

By using the
modal particle
„bloß“ in your
Imperativ
sentence you add
a tone of warning
or strong advice.
Schließ bloß
immer dein
Autofenster! =
You better close
your car window!

Schließ bloß immer dein Autofenster!

Was sagt Emma?
Ergänzen Sie.

Hallo? ...Hey, Walter!
Na, (1)

.....
.....?

Was sagt Walter?
Ergänzen Sie.

Mir geht's (1)
.....,
danke. Und wie geht's (2)
..... ?



Was? ... Ach so!
Mir geht's auch (2)

.....
.....

Wie (3)
.....?

Ah! Schön!
Was (4)
.....
du denn so?



Was ich (3)
.....?
Hach! Ich gehe jetzt gleich
(4)

Ah ja? Gehst du gern
(5)

Nein, ich gehe (5)
.....
.....
einkaufen!
Ich habe Hunger!

Ach so? Du hast Hunger? Du, sag mal, möchtest du
vielleicht mitkommen?
Ich gehe (6)
..... in den Biergarten.

In den (6)
.....?!

Ja, (7) ist so toll
heute. Und ich kenne da (8)
sehr netten kleinen Biergarten.



Weißt du, da möchte ich schon ganz, ganz
lange mal wieder hingehen. Da ist es besonders
schön und sehr (9)

Und das (9)
.....?

Leckeres (10),
kühle
Getränke. Na, was sagst du, Emma?

Hmm! Aber dann (10)
.....
wir aber (10)
.....
.....!
Ich hab soo einen Hunger!!

AUTOS

LESEN

TYPISCH DEUTSCH!

Ordne die vier Werbesprüche aus der VW-Kampagne zu

Wir Deutschen sind vielleicht nicht die Lockersten.

Aber wer will schon ein verspieltes Auto?

Wir Deutschen sind vielleicht nicht die Humorvollsten.

Aber wer will schon ein Auto, das auseinanderfällt?

Wir Deutschen sind vielleicht nicht die Charmantesten.

Aber wer will schon ein Auto, das „ganz nett“ ist?

Wir Deutschen sind vielleicht nicht die größten Ballkünstler.

Aber wer will schon ein lustiges Auto?

WORTSCHATZ

Welche Eigenschaften sollte ein Auto deiner Meinung nach haben?

zuverlässig

MEIN TRAUMAUTO

SCHREIBEN

Schreibe ähnliche Werbesprüche zu südafrikanischen Produkten

Beginn diese Übung mit einem Brainstorming :

Welche anderen südafrikanischen Produkte fallen dir ein ?

Was ist typisch für diese Produkte ?

Was ist typisch für Südafrikaner ?

Versuche dann die Assoziationen in Sätzen zu verbinden



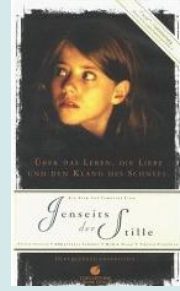
Wir Südafrikaner sind vielleicht.....

Aber wer will schon.....

Ein Film von Caroline Link

Lesen Sie die Rezensionen und markieren Sie:
Wie findet der Autor den Film?

sehr gut ★ ★ ★
es geht ★ ★ ☆
nicht gut ★ ☆ ☆



LESEN

The film reviews
in this exercise
can all be found
on
www.amazon.de
and were written
by customers
using this website

★ ★ ★

"Jenseits der Stille" ist ein wunderbar gefühlvoller, nachdenklicher und gleichzeitig auch witziger Film, ohne dabei auf die Tränendrüse zu drücken oder respektlos mit dem Thema umzugehen. Die Figuren sind so gut entworfen und schauspielerisch umgesetzt, dass man von Anfang an in die Geschichte und die Probleme der Figuren involviert ist. Ich habe den Film ungelogen bestimmt 50x angeschaut und er rührt mich jedes Mal wieder.

★ ★ ★

Der Film wirkt für mich wie ein Fernsehfilm, der künstlich Dramatik und Bedeutsamkeit vorspielen will. Für mich hatte der Film nichts besonders Herausragendes. Die Geschichte an sich ist ganz gut, doch die Umsetzung ist für mich zu plumS. Vielleicht liegt das auch daran, dass - wie in so vielen Musikfilmen - die Schauspieler anscheinend nicht einmal die Grundzüge von Musikinstrumenten kennen. Weder Atemtechnik noch Spieltechnik sind vorhanden. Ich kann so was nicht ausstehen, ich fordere ja nicht, dass die Schauspielerin wirklich das Instrument erlernt, aber man könnte ihr wenigstens so viel beibringen, dass es für einen glaubwürdig aussieht.

★ ★ ★

"Jenseits der Stille" heißt ein deutscher Film, der mit vor allem französischen Schauspielern gedreht wurde. Er behandelt das Thema, das derzeit offensichtlich von der Filmwelt entdeckt worden ist. Man kümmert sich um Behinderungen. Der Film wird nie kitschig, er hält eine Balance, die in heraushebt aus der Massenware zu der er hätte verkommen können.

Ein sehenswerter, kein überragender Film.

★ ★ ★

Es ist eine ganz wunderschöne, stille Geschichte zwischen Menschen, die einander zu verstehen versuchen und denen es auch, auf ganz unterschiedliche Weise, gelingt. Dazu gibt es eine kleine sanfte Liebesgeschichte, viele Impressionen und ein bezauberndes Konzert vom großen Giora Feidman.

Mich hat der Film in seinen kleinen Gesten und den wunderbaren Bildern und nicht zu vergessen der unvergesslichen Musik, sehr beeindruckt. Absolut sehenswert, nachdenklich stimmend und romantisch.

RECHERCHE

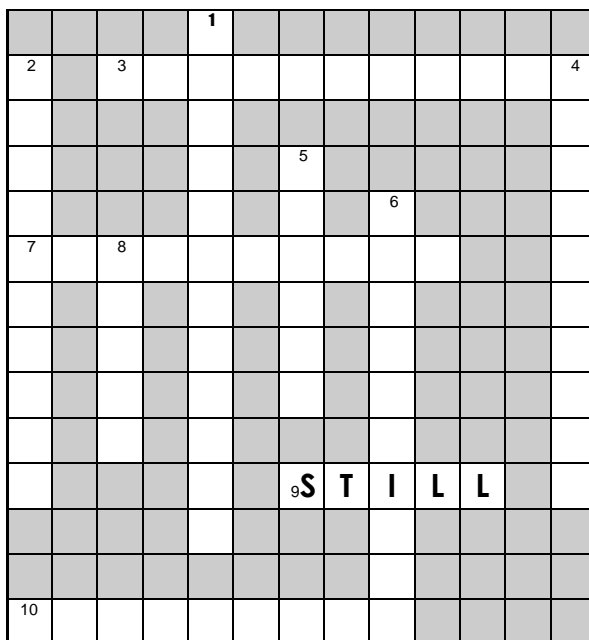
Gehen Sie auf die Webseite www.amazon.de und suchen Sie die Filmrezensionen von „Jenseits der Stille“. Wie viele Sterne haben die Rezensionen wirklich? Waren Ihre Angaben „richtig“?

WORTSCHATZ

Lösen Sie das Kreuzworträtsel.
Wie heißen die Gegenteile der Adjektive? Sie finden die Antworten in den Rezensionen oben.

The best way to learn new words is by linking them to something you already know. That's why you should learn them in context, by making a "mind map" or using pictures to create associations.

Finding word pairs of opposite meaning is another way of learning new vocabulary in context.



Waagrecht:

- 3 fragwürdig
- 7 respektvoll
- 9 laut
- 10 natürlich

Senkrecht:

- 1 unüberlegt
- 2 mittelmäßig
- 4 gefühllos
- 5 ernst
- 6 unromantisch
- 8 rau

SCHREIBEN

Haben Sie einen Lieblingsfilm?
Schreiben Sie eine kurze Rezension.
Schreiben Sie über die Handlung. Warum gefällt Ihnen der Film?

PROJEKT

Gehen Sie nun wieder auf die Internetseite von www.amazon.de
Finden Sie Rezensionen zu ihrem Lieblingsfilm.
Wie finden die anderen Leute ihren Film?

Using German websites is a great way to improve your German reading skills. Some websites even allow you to post your comments and communicate with German people.

If you like you can post your review on the Amazon website. You can also comment on other people's reviews. It will get you in touch with German speaking people and help you to improve your German.

The screenshot shows a customer review on Amazon.de for the movie 'Jenseits der Stille'. The reviewer is 'Vorian' and the review is dated 25. Februar 2007. The review text discusses the film's dramatic and somewhat artificial nature, mentioning the lead actress's performance. The review has received 3 helpful votes out of 15. The star rating is 3.5 stars (29 reviews). The reviewer's profile shows they are a 'Top 500 Rezensent' with a rank of 102.

LÖSUNGSBLATT FÜR DIE LEHRKRAFT

				¹ N								
² Ü		³ G	L	A	U	B	W	Ü	R	D	I	⁴ G
B				C								E
E				H		⁵ W						F
R				D		I		⁶ R				Ü
⁷ R	E	⁸ S	P	E	K	T	L	O	S			H
A		A		N		Z		M				L
G		N		K		I		A				V
E		F		L		G		N				O
N		T		I				T				L
D				C		⁹ S	T	I	L	L		L
				H				S				
								C				
¹⁰ K	Ü	N	S	T	L	I	C	H				