

1 XIII. Medien als Lehr-Lernmaterialien

2 136. Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- 3 und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht

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

10 1. Begriff

11 Den Begriff Medien trifft man in unterschiedlichen Disziplinen, und entsprechend unter-
12 schiedlich sind die Vorstellungsweisen, die mit ihm einhergehen. Ein Linguist versteht
13 unter einem Medium zunächst die gesprochene oder geschriebene Substanz, in der Spra-
14 che vorkommt; durch das Medium wird also die physikalische Vermittlung der Botschaft
15 realisiert. In einem weitgefassten Medienbegriff kann eine Brille ein Medium sein, wenn
16 man Medien als kompensatorische Mittel für körperliche Beschränktheiten auffasst. In
17 den Kommunikationswissenschaften wird Medien zumeist auf die technischen Mittel be-
18 zogen, die dazu beitragen, Botschaften an ein potentiell unbegrenztes Publikum zu ver-
19 mitteln, der Fokus liegt hier traditionell auf der Beschäftigung mit Massenmedien.

20 Die unterschiedlichen Vorstellungsweisen von Medien sind verbunden mit der Analyse
21 unterschiedlicher Ausschnitte von Welt mit unterschiedlichen Methoden. Entsprechend
22 problematisch ist die direkte Übernahme eines geistes- oder sozialwissenschaftlichen Me-
23 dienbegriffs in die Didaktik. Nähme man z. B. die sprachwissenschaftliche Auffassung
24 von der physikalischen Vermittlung von Botschaften als Ausgangspunkt, dann wäre in
25 der Fremdsprachendidaktik alles unter Mediengesichtspunkten zu betrachten. Über-
26 nähme man hingegen die Fokussierung auf Massenmedien, dann spielten Medien in der
27 fremdsprachendidaktischen Diskussion nur in bestimmten Teilbereichen eine Rolle.

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

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

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

2. Was gehört dazu?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

87 3. Medien und Methoden

88 Seit der Erfindung des ersten Schallaufzeichnungsgerätes existiert die Möglichkeit,
89 Fremdsprachenlernenden gesprochene Sprache sprechzeitunabhängig zur Verfügung zu
90 stellen. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden die ersten Aufnahmen für den
91 Fremdsprachenunterricht produziert (vgl. Schwerdtfeger 2001: 1020). Mit der Bereitstel-
92 lung von sprachlichen Daten auf Tonträgern war es zum einen möglich, Lehrwerktexte
93 auch akustisch zu realisieren und den Lernenden ein Sprachvorbild zu liefern. Erstmals
94 konnte so theoretisch auch die gesprochene Sprache anhand von gespeichertem Material
95 im Selbststudium erworben werden, außerdem war es möglich, muttersprachliche
96 Sprachvorbilder und unterschiedliche Dialekte oder Soziolekte ins Klassenzimmer zu
97 bringen, die eine einseitige Gewöhnung der Lernenden an das Sprachvorbild des Lehrers
98 verhindern konnten. Lernende konnten diese Vorbilder imitieren, gleichzeitig war es mit
99 Aufzeichnungsgeräten aber auch möglich, die Lernenden in ihren Versuchen, die Ziel-
100 sprache auszusprechen, aufzunehmen, so dass Vergleiche zwischen Vorbild und Lernerre-
101 alisierung möglich waren, ein Verfahren, das vor allem im Sprachlabor intensiv genutzt
102 wurde. Seit Aufkommen von Sprachlabor und audiolinguale Methode gehören Tonträ-
103 ger zum selbstverständlichen Bestandteil eines Lehrwerks. Geändert haben sich über die
104 Jahre die Verwendungsweisen dieser Tonträger. Zu Kassetten, die entweder im Sprachla-
105 bor für Drillübungen verwendet wurden, oder die Lehrwerktexte medial mündlich reali-
106 sierten, ist mit Beginn der Hörverstehensdidaktik (vgl. als Überblick Dahlhaus 1994)
107 eine weitere didaktische Einsatzmöglichkeit hinzugetreten: Akustisch realisierte Texte
108 werden mit Hilfe bestimmter Aufgaben als zu verstehende Texte behandelt, die nicht
109 Wort für Wort bearbeitet werden müssen.

3.1. Das Sprachlabor und die audiolinguale Methode 110

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

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

3.2. Der Einsatz visueller und audiovisueller Medien 149

Die Bedeutung der visuellen Medien hat Schwerdtfeger (2001) für das Fremdsprachenlernen wie folgt zusammengefasst: 150
151

152 Visuelle Medien erregen und halten die Aufmerksamkeit der Lernenden. Sie spre-
153 chen die Emotionen der Lernenden an und vermögen so, die Lernenden zu sprach-
lichem Handeln zu motivieren.

154 Visuelle Medien schaffen einen Bezug zur gesprochenen und geschriebenen Ziel-
155 sprache und vermögen, unbekannte mündliche und schriftliche Texte verständlich
zu machen.

156 Visuelle Medien vermögen, die regionalen und sozialen Spezifika der geschriebe-
nen oder gesprochenen Sprache zu verdeutlichen.

157 Gestik, Mimik und Körpersprache werden durch visuelle Medien als unverbrüchli-
cher Teil der zu lernenden Fremdsprache verdeutlicht.

158 Visuelle Medien dienen als mnemotechnische Hilfe, d. h. sie fördern das Erinne-
159 rungsvermögen der Lernenden und unterstützen mündliche und schriftliche Äuße-
160 rungen der Lernenden in der Fremdsprache. Sie erleichtern das Hörverstehen der
zu lernenden Sprache.

161 Visuelle Medien fördern die Erweiterung des Wortschatzes und stützen Struktur-
übungen.

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

163 Eine Verstärkung der Tendenz zur Visualisierung zeigt sich in DaF seit der kommunika-
164 tiven Wende, nicht zuletzt verbunden mit dem Namen Theo Scherling (vgl. Scherling und
165 Schukall 1992), in der zunehmenden Visualisierung in Lehrwerken, durch Zeichnungen,
166 die funktional und nicht ornamental sind, und durch Grammatikdarstellungen, die ver-
167 suchen, Anschaulichkeit durch Visualisierung zu gewinnen. Mit dem Aufkommen der
168 digitalen Medien ist diese Visualisierung einen Schritt vorangetrieben worden dadurch,
169 dass zumindest in Ansätzen ersichtlich ist, welche Funktion animierte Grammatikdarstel-
170 lungen übernehmen können (vgl. Roche und Scheller 2004).

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

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

180 Demgegenüber beschreibt sie die Anforderungen an filmspezifische Übungen wie folgt:

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

In den Übungen wird daher berücksichtigt, dass der Film eine Zeichenkomposition ist, in der in spezifischer Weise mit Zeit und Raum umgegangen wird. Filmspezifische Zeichen sind z. B. Kameraeinstellungen, Schnitt, Kamerafahrt, Kameraperspektive, Töne, Musik, Farben, Licht etc. 183
184
185

In den Übungen steht die in den Filmen gesprochene Sprache also nicht isoliert im Zentrum, sondern immer nur eingebunden in das Gewebe aller anderen filmischen Zeichen. 186
187

In den Übungen werden die Zeichen der Filmsprache, d. h. die speziellen filmischen Erzählungen mit den Deutungen, die die Betrachter ihnen geben, konfrontiert. 188
189

Die Deutungen der Lernenden sind eingebunden in ihre persönlichen emotionalen und kognitiven Prozesse, diesen wird in den Übungen Rechnung getragen. 190

So entstehen filmspezifische Wahrnehmungsübungen, in denen für die Deutungen von filmspezifischen Zeichen und nonverbalem Verhalten durch die Lernenden immer auch der Ausdruck von Gefühlen für mündliche und schriftliche Aufgaben im Mittelpunkt stehen (sic!). (Schwerdtfeger 2001: 1025) 191
192
193

Diese Gegenüberstellung zeigt, dass Film und Fernsehen in der Entwicklung der Didaktik der audiovisuellen Medien als eigenständige kulturelle Produkte Raum gewannen und nicht mehr nur als Vehikel für zu lernende Sprache eingesetzt wurden. Zwei sich scheinbar widersprechende Tendenzen sind seit Anfang der 1970er Jahre auszumachen: Obwohl die Bilder nun schon seit mehr als hundert Jahren das Laufen gelernt haben, sind Filme, die Sprachverwendung situiert in Kontexten zeigen und von daher sprachliches Material hervorragend einführen könnten, im Unterricht oft ein Randphänomen; die meisten Sprachkurse haben weiterhin das Lehrbuch und nicht den Film als ihr Ausgangsmittel. 194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221

Gleichzeitig hat es aber methodische Bewegungen gegeben, die mit einem erhöhten Einsatz von und vor allem mit der Kombination verschiedener Medien arbeiteten: die Arbeit mit einem Medienverbund, den man heute vom Standpunkt der digitalen Medien aus rückblickend den analogen Medienverbund nennt. In Frankreich entwickelte sich die audio-visuelle, global-strukturelle Methode. Alles kam zum Einsatz: Kassetten, Dias, Overhead-Projektor, Film, Fernsehen. Die Lernenden waren in Gefahr, medial überrollt zu werden, und die Lehrenden konnten leicht auf eine Rolle als Medientechniker reduziert werden, die Handlungsanweisungen aus Lehrerhandbüchern, die im Detail Vorgehensweisen vorschrieben, zu folgen hatten. Lernende, die über muttersprachliche Vergleiche, kognitiv oder auch nur über die analytische Kraft des Notizenmachens lernten, hatten in diesen durchorganisierten, multimedialen Sprachlernprogrammen ihre Schwierigkeiten. Festzuhalten war jedoch zumindest anfänglich meist eine erhöhte Motivation durch die zum damaligen Zeitpunkt noch sehr ungewohnte Medienüberflutung und die entsprechend geschulten, von ihrem Medienlabor zunächst begeisterten Lehrer. Gleichzeitig lag in der durchgeplanten Konfrontation mit den unterschiedlichen medialen Repräsentationen von Zielsprache und -kultur auch der Kern des Scheiterns der analogen Medienverbände: Nicht nur wurden Lehrer vom *Kabelsalat* und den an sie herangetragenen technischen Ansprüchen abgeschreckt, der minutiös geplante Ablauf des Unterrichts widersprach auch den Vorstellungen eines annähernd selbstbestimmten Umgangs mit der angebotenen Vielfalt. 222

222 4. DaF und die digitalen Medien

223 Sprachlabor und analoge Medienverbände sind Belege dafür, dass sich bereits im Verlauf
224 des 20. Jahrhunderts eine zunehmende Medialisierung des Fremdsprachenlernens fest-
225 stellen lässt. Im 21. Jahrhundert zeigt sich die zunehmende Medialisierung der Lebens-
226 verhältnisse, die auch Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen hat, im Kontext der
227 digitalen Medien unter anderem an den folgenden Tendenzen:

- 228 – Die klassischen Massenmedien erleiden einen Bedeutungsverlust, neue Leitmedien
229 etablieren sich.
- 230 – Das klassische Sender-Empfänger-Verhältnis ist spätestens seit Web 2.0 durch den
231 sogenannten *user generated content* austauschbar.
- 232 – Die Medienbotschaften erreichen einen immer größeren Anteil an der Konstruktion
233 von Wirklichkeit, die Fiktionalitätsgrenze wird immer häufiger unkenntlich.
- 234 – In der Bildungsdebatte hat das Konzept der *multiliteracy* (vgl. New London Group
235 1996) als Leitkonzept den traditionellen Schriftspracherwerb abgelöst.

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

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

257 4.1. Digitales Lehrmaterial: Übungstypen und Feedback

258 Mit dem Aufkommen des Computers wurde versucht, diesen für das Üben von Forma-
259 spekten zu verwenden. In gewisser Weise erfolgte damit eine Wiederaufnahme der Kon-
260 zeption des Sprachlabors: Individualisiert konnten die Lerner sich besser einem Lern-
261 problem widmen als im Klassenverband. Aufgrund der programmiertechnischen Gege-
262 benheiten und der sich entwickelnden Autorensoftware war dieses Üben zunächst eine

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

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

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

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

310 wendig ist deshalb eine systematische Lehrmaterialanalyse auch von digitalem Lehrmate-
311 rial (vgl. Roche 2003), die stärker rezeptionsanalytisch als die traditionell eher werkana-
312 lytische Lehrwerkanalyse der Printwerke sein muss (vgl. Rösler 2008: 376–377).

313 4.2. Digitales Lehrmaterial: lehrwerkbegleitend und lehrwerkunabhängig

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

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

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

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

341 4.3. Chancen und Risiken der Arbeit mit authentischen Materialien

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

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

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

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

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

4.4. Kooperatives Lernen

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

397 kann. Für Kooperationsprojekte aller Art gilt auch weiterhin der Satz, dass es egal ist,
398 in welchem Medium man sich nichts zu sagen hat, wenn man sich nichts zu sagen hat.
399 Wie bei den klassischen Kooperationsprojekten sind also auch bei digitalen Kooperati-
400 onsprojekten die Fragen der Inhalte, der Rahmenbedingungen der beteiligten Institutio-
401 nen usw. zuerst zu klären, die Bereitstellung von Kommunikationskanälen allein hilft we-
402 nig.

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

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

433 Kooperationsprojekte sind durch die technischen Möglichkeiten häufiger realisierbar ge-
434 worden, sowohl solche zwischen Deutschlernenden und Deutschlernenden, Deutschlern-
435 enden und Muttersprachlern als auch zwischen Deutschlernenden und zukünftigen
436 Deutschlehrern, die in Kooperationsprojekten als Tutoren fungieren (vgl. Tamme 2001).
437 Die Zunahme derartiger Projekte ging mit einer Zunahme der Beforschung einher (vgl.
438 z. B. die Beiträge in O’Dowd 2007 sowie Belz und Thorne 2006). Die Beschleunigung
439 der Interaktionsmöglichkeiten bringt dabei nicht nur Vorteile, sondern kann auch zu
440 einer stärkeren Oberflächlichkeit oder gar zu einem interkulturellen Aneinandervorbeire-
441 den und zu interkulturellen Missverständnissen führen, wenn die Kooperationen nicht
442 sorgfältig vorgeplant sind (vgl. dazu Müller-Hartmann 2000; Belz und Müller-Hartmann
443 2003 oder O’Dowd und Ritter 2006).

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

4.5. Von der alleinstehenden Übung zur multimedialen webbasierten Lernumgebung

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

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

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

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

513 5. Primat der Didaktik

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

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

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

6. Literatur in Auswahl

- Ballweg, Sandra 541
 2008 „Wann ist die nächste Sprechstunde?“ – Betreuung und Beratung im Online Writing Lab. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 13(1): 18 S. 542
 543
 Belz, Julie A. und Steven L. Thorne (Hrsg.) 544
 2005 *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Heinle. 545
 Belz, Julie A. und Andreas Müller-Hartmann 546
 2003 Teachers as intercultural learners: negotiating German-American telecollaboration along the institutional faultline. *The Modern Language Journal* 87(1): 71–89. 547
 548
 Biebighäuser, Katrin und Gabriela Marques-Schäfer 549
 2009 Text Chat und Voice Chat. Eine Analyse der Chat-Angebote des Goethe-Instituts in JETZT Deutsch lernen und in Second Life. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 5: 401–428. 550
 551
 552
 Biechele, Markus, Dietmar Rösler, Stefan Ulrich und Nicola Würffel 553
 2003 *Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett. 554
 Brammerts, Helmut und David Little (Hg.) 555
 1996 *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer. 556
 557
 Chapelle, Carol A. 558
 2001 *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 559
 560
 Dahlhaus, Barbara 561
 1994 *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt. 562
 Ehnert, Rolf 563
 1984 Video im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Hellmut Binder und Hartmut Schröder (Hg.), *Video im allgemein- und fachsprachlichen Deutschunterricht*, 5–14. Jyväskylä (Reports from the Language Center). (Zitiert nach Schwerdtfeger 2001). 564
 565
 566
 Funk, Hermann 567
 2000 Schnittstellen – Fremdsprachenunterricht zwischen ‚alten‘ und ‚neuen‘ Medien. In: Erwin Tschirner, Hermann Funk und Michael Koenig (Hg.), *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*, 13–28. Berlin: Cornelsen. 568
 569
 570
 Gamper, Johann und Judith Knapp 571
 2002 A review of intelligent CALL-systems. *Computer Assisted Language Learning* 15(4): 329–342. 572
 573
 Grätz, Ronald 574
 1999 Odyssee – ein interkulturelles E-Mail-Suchspiel. *Fremdsprache Deutsch* 21: 25. 575

- 576 Heift, Trude
577 2001 Intelligent language tutoring systems for grammar practice. *Zeitschrift für Interkulturellen*
578 *Fremdsprachenunterricht*. [Online], 6(2): 15 S.
- 579 Hess, Hans Werner
580 2001 Online learning systems as mediation between cyberspace and learner. Why (and how)
581 teachers (and not primarily students) should become 'autonomous'. *German as a Foreign*
582 *Language* 1: 29–42.
- 583 Hess, Hans Werner
584 2003 Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagseinsatz. *Deutsch als Fremdsprache*
585 40(1): 14–23.
- 586 Jung, Udo O. H.
587 2006a Was der Fremdsprachenunterricht von den Medien erwarten darf. In: Udo O.H. Jung
588 (Hg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 231–235. Frankfurt a. M.:
589 Lang.
- 590 Jung, Udo O. H.
591 2006b Massenmedien: Briefmarken und Plakate. In: Udo O. H. Jung Udo O. H. (Hg.), *Prakti-*
592 *sche Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 240–245. Frankfurt a. M.: Lang.
- 593 Krumm, Hans-Jürgen
594 1975 Das Sprachlabor im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Udo O.H. Jung und
595 Marlis H. Haase (Hg.), *Fehlinvestition Sprachlabor? Beiträge zu einem konstruktiven*
596 *Sprachunterricht mit technischen Medien*, 29–38. Kiel: Schmidt und Klaunig.
- 597 McLuhan, Marshall
598 1964 *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.
- 599 Müller-Hartmann, Andreas
600 2000 Wenn sich die Lehrenden nicht verstehen, wie sollen sich dann die Lernenden verstehen?
601 Fragen nach der Rolle der Lehrenden in global vernetzten Klassenräumen. In: Lothar
602 Bredella, Herbert Christ und Michael K. Legutke (Hg.), *Fremdverstehen zwischen Theorie*
603 *und Praxis*, 275–301. Tübingen: Narr.
- 604 New London Group
605 1996 A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1):
606 60–92.
- 607 Nübold, Peter
608 2006 Vom Sprachlabor zum Multimedia-Sprachlabor. In: Udo O. H. Jung (Hg.), *Praktische*
609 *Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 299–304. Frankfurt a. M.: Lang.
- 610 O'Dowd, Robert (Hg.)
611 2007 *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon:
612 Multilingual Matters.
- 613 O'Dowd, Robert und Markus Ritter
614 2006 Understanding and working with 'failed communication'. *CALICO Journal* 23(3): 1–20.
- 615 Platten, Eva
616 2003 Chat-Tutoren im didaktischen Chat-Raum – Sprachliche Hilfen und Moderation. In:
617 Michael K. Legutke und Dietmar Rösler (Hg.), *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*,
618 145–177. Tübingen: Narr.
- 619 Roche, Jörg
620 2003 Plädoyer für ein theoriebasiertes Verfahren von Software-Design und Software-Evalua-
621 tion. *Deutsch als Fremdsprache* 3, 94–103.
- 622 Roche, Jörg
623 2008 *Handbuch Mediendidaktik*. Ismaning: Hueber.
- 624 Roche, Jörg und Julija Scheller
625 2004 Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb: Ein empirischer Beitrag
626 zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdsprachenerwerbs. *Zeitschrift für In-*
627 *terkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(1), 15–17.

Rösler, Dietmar	628
1994 <i>Deutsch als Fremdsprache</i> . Stuttgart: Metzler.	629
Rösler, Dietmar	630
1998 Autonomes Lernen? Neue Medien und altes Fremdsprachenlernen. <i>Informationen Deutsch als Fremdsprache</i> 25(1), 3–20.	631
	632
Rösler, Dietmar	633
2006a Zwischen Lehrwerk und Online-Sprachbad. Zur Neubestimmung von Funktion und Gestalt von Lehrmaterialien im Anfängerunterricht. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul Portmann-Tselikas (Hg.), <i>Theorie und Praxis</i> , 143–154. (Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache). Innsbruck: Studienverlag.	634
	635
	636
	637
Rösler, Dietmar	638
2006b Das scheinbare Paradox des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien: Tendenz zur Individualisierung und zur Stärkung kooperativer Lernformen. In: Peter Scherfer und Dieter Wolff (Hg.), <i>Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: eine vorläufige Bestandaufnahme</i> , 157–169. Frankfurt a. M.: Lang.	639
	640
	641
	642
Rösler, Dietmar	643
2007 <i>E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung</i> . Tübingen: Stauffenburg.	644
Rösler, Dietmar	645
2008 Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. <i>Informationen Deutsch als Fremdsprache</i> 35(4): 373–389.	646
	647
Scherling, Theo und Hans-Friedrich Schuckall	648
1992 <i>Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht</i> . Berlin: Langenscheidt.	649
Scheller, Julia	650
2009 <i>Animation in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselprepositionen</i> . Berlin: LIT.	651
	652
Schmenk, Barbara	653
2008 <i>Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs</i> . Tübingen: Narr.	654
Schmidt, Torben	655
2007 <i>Gemeinsames Lernen mit Selbstlernsoftware im Englischunterricht. Eine empirische Analyse lernprogrammgestützter Partnerarbeitsphasen</i> . Tübingen: Narr.	656
	657
Schmidt, Torben	658
2009 Mündliche Lernertexte auf der 2.0.-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. <i>Forum Sprache</i> 1: 24–42	659
	660
Schwerdtfeger, Inge C.	661
2001 Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), <i>Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch</i> , 1017–1028. Bd. ● (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.	662
	663
	664
	665
Shannon, Claude E. und Warren Weaver	666
1949 <i>The Mathematical Theory of Communication</i> . Urbana: University of Illinois Press.	667
Tamme, Claudia	668
2001 <i>E-Mail-Tutorien: eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung</i> . Online: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/ (2. 1. 2010).	669
	670
	671
Würffel, Nicola	672
2006 <i>Strategiegebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial</i> . Tübingen: Narr.	673
	674
Würffel, Nicola	675
2008 Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> 13(1): 26 S.	676
	677
	678
Dietmar Rösler, Gießen (Deutschland)	679