

»E-Lernen« – Fakten und Fiktionen¹

Hans Werner Hess

0. Vorbemerkung

Manches wiederholt sich. Vor zehn Jahren schrieb Wolfgang Butzkamm zum Thema »kommunikatives Handeln« im Fremdsprachenunterricht:

»Englisch bei der Hagedorn. Zum Einschlafen war das. ›Tell me something, please about your family ...‹ Als ob sie das wirklich wissen wollte!«, sagt sich ein Fünfzehnjähriger in einem Jugendbuch von Monika Sperr. Offensichtlich macht ›die Hagedorn‹ einen Versuch in Richtung mitteilungsbezogene Kommunikation, doch spürt der Schüler, daß sie es im Grunde so nicht meint; sie will eben doch nur Englisch üben.« (Butzkamm 1995: 192)

»Sie will eben doch nur Deutsch üben«, könnte ein DaF-Lerner des Jahres 2005 sagen, wenn Frau Hagedorn in Tokio oder Hong Kong nun »neue Medien« in den Unterricht »einbringt«. Sie könnte z. B. ihren Schülern den Auftrag gegeben haben, Informationen zu deutschen Festen und Feiertagen im Internet zu recherchieren, diese in der Klasse medial illustriert vorzutragen und mit der »Eigenkultur« zu vergleichen. Sie könnte ihre Schüler mit deutschen Schülern (ggf. nach einer Online-Übungsphase zu den voraussichtlich notwendigen Redemitteln) über diese Themen *chatten* und/oder *e-mailen* lassen. Sie hätte damit alle Grundfunktionen abgedeckt, die Funk (2000: 14) den »neuen Medien« im Lern-

prozeß zuschreibt: *Training* (Üben), *Kognition*, *Information*, *Kommunikation* und *Textverarbeitung*. Sie wird der festen Meinung sein, sie hätte damit ihren Lernern Raum zu autonomem, selbstbestimmtem-kreativem Sprachhandeln gegeben, sie in modernster Weise mit authentischem Sprachmaterial konfrontiert und zu echtem kommunikativem Handeln veranlaßt. Sicherlich wird das doch zu einer entscheidenden Verbesserung des Lernens führen, oder etwa nicht? *Nein*, werden die Schüler womöglich signalisieren: *Sie hätte uns die Informationen auch gleich auf einer halben Fotokopieseite geben können, und die E-Kommunikation mit fremden Leuten war auch nicht gerade spannend....* Das Beispiel ist fiktiv, aber nicht ohne Erfahrungshintergrund. So wie bei Butzkamm »authentische Kommunikation« nicht dadurch entsteht, daß man Lerner zu Äußerungen ohne eigentliche Mitteilungsabsicht veranlaßt, so ergibt sich auch jetzt nicht zwangsläufig eine neue Lernqualität aus der bloßen Multiplizierung von Informations- und Kommunikationskanälen. In beiden Fällen ist die Didaktik modern, aber die Lerner bleiben dabei außen vor.

Über die Wundereffekte neuer Medien ist schon viel behauptet worden. Tatsächlich führt der Einsatz von Informationstechnologien (IT) nicht *per se* zu einer Berei-

1 Erweiterte Fassung eines Vortrags auf dem Regionalseminar des Goethe-Instituts Tokio »Kommunikative Modelle der Deutschlehrerfortbildung in der Region Ostasien« am 3. Dezember 2004 in Hangzhou/China.

cherung und Unterstützung des Spracherwerbs. Unbestreitbar ist aber andererseits, daß diese Technologien inzwischen schon ein fester Bestandteil der Lernwelt geworden sind. Ein Widerspruch? – Ich glaube nein. Wohl aber gibt es ein Mißverhältnis zwischen theoretischen Konzeptionen zum Lernen mit IT und deren empirisch beobachtbarer Nutzung. Lerner schreiben nämlich IT eine recht andere Funktion zu, als dies von der DaF-Didaktik oft angenommen wird. In diesem Beitrag soll von beidem die Rede sein: mediendidaktischen Wunschvorstellungen und faktischer Medienverwendung – sowie der Frage, wie beides möglicherweise in Einklang gebracht werden könnte.

1. Autonom-natürliches Lernen mit IT: Die schöne Welt der Theorie

Mit »neuen Medien« werden alle Formen digitalisierter Lehr- und Lernmaterialien bezeichnet – *Werkzeuge*, die bestimmte Handlungen ermöglichen, ebenso wie *Medien*, die lediglich vorgefertigte Informationen übermitteln (vgl. Mitschian 1999). Dazu gehören elektronisch fixierte, linear abzuarbeitende Lern- oder Übungssequenzen (Lernsoftware), aber auch Multimedia, also komplexe Zusammenstellungen von Bild, Ton und Text auf einem Datenträger, deren Abruf vom Benutzer beeinflußt werden kann (Interaktivität). Multimediale Lernprogramme liegen heute vorwiegend auf CD-ROMs vor, können aber – ebenso wie simplere Übungsprogramme – auch im WWW verfügbar gemacht werden. Ferner werden digitale Kommunikationswerkzeuge (E-mail, Chat, Diskussionsforen etc.) zu den neuen Medien gezählt. Insgesamt werden ihnen »neue Qualitäten des Lehrens und Lernens« im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben (Tschirner 1999a: 1). Es handelt sich bei alledem um eine äußerst heterogene Ansammlung ver-

schiedenster Übungs- und Aufgabenformen, deren einzige Gemeinsamkeit die digitalisierte Form der Datenspeicherung und -übermittlung (sowie ihre Etikettierung als Lernmedien) darstellt. Da Digitalisierung so neu auch nicht mehr ist, ziehe ich hier den neutraleren Oberbegriff der Informationstechnologien (IT) bzw. – bezogen auf den gesteuerten Spracherwerb – des E-Lernens (»E-Learning«, vgl. Rösler 2004) vor.

Die mir bekannte Literatur zum Thema ist in ihrem Optimismus oft anregend, besonders wenn sie kleinschrittige Experimente im Alltag skizziert (z.B. Warschauer 1995, Warschauer 1996, Keating/Hargitai 1999, Felix 2001, Felix 2003). Sie ist jedoch häufig mit generalisierten Behauptungen zum Nutzwert von IT verbunden, die m.E. zweifelhaft sind – und zwar ganz besonders in der deutschsprachigen Diskussion, in der neue Medien gern mit der *konstruktivistischen Lerntheorie* verknüpft wurden (z.B. bei Tschirner/Funk/Koenig 2000). Parallel (aber nicht im Gegensatz) dazu findet man in der englischsprachigen Literatur häufiger die Verbindung von IT mit *autonomen Lernen* (in der Definition von Holec 1980, Holec 1981). Beide Ansätze fußen letztlich auf derselben Annahme, daß der extensive IT-Gebrauch aktive, selbstmotivierte Lerner erzeuge, die natürlich lernten.

Nun hat die Fremdsprachendidaktik schon lange vor der Verbreitung von IT auf der Basis von Untersuchungen zum natürlichen Spracherwerb einen natürlichen Ansatz des Lehrens/Lernens formuliert. Dabei wird angenommen, daß ein Lerner aufgenommene fremdsprachliche Daten selbsttätig im Gehirn verarbeitet und in prozedurales Sprachwissen umsetzt (*Prinzip des perzeptiven Lernens/ Input*). Diese Daten sollen möglichst in einem realen, authentischen Verwendungskontext auftreten (*lexikalisches Prinzip*). Ergänzend dazu muß der Lerner

aber auch bewußt auf die Ausdrucksseite der Sprache (Grammatik) aufmerksam gemacht werden (*Prinzip der bewußten Wahrnehmung*). Der Lehr-/Lernprozeß zielt darauf ab, eigene Sprechintentionen selbstständig in sprachlichem Handeln zu realisieren. Dazu müssen die Lerner die Möglichkeit haben, vor allem über sich selbst zu sprechen und die Intentionen von Mitlernern zu erkunden (*interaktives Prinzip/Output*). Spracherwerb findet nur unter affektiv günstigen Bedingungen statt. Als motivationsfördernd gelten die Möglichkeit, eigene kommunikative Bedürfnisse zu befriedigen, und die emotionale Identifizierung mit Sprechern der Zielsprache (*emotionales Prinzip*) (vgl. Terell 1977, Tschirner 1999a). Diese Prinzipien sind heute allgemein anerkannt und in einer Vielzahl von Unterrichtsmethodologien bereits umgesetzt worden. IT werden nun aber in besonderem Maße die Fähigkeit zugeschrieben, natürliches Lernen zu fördern (vgl. z.B. Tschirner 1999). Sie ermöglichen demnach einen reichhaltigen, authentischen und selbstgesteuerten *Input* sowie erweiterte *Output*- bzw. Kommunikationsmöglichkeiten. Diese Fülle von Input und Outputangeboten müsse im Endeffekt dazu führen, daß sich jeder Lerner bzw. jede Lernergruppe die am besten geeignete Lernwelt selbst konstruiere. Sie lasse den Lerner autonom – und damit ideal-natürlich – werden. Solche Annahmen folgen einer weltweit zu beobachtenden *a priori* Erklärung von IT zu Bildungszwecken. IT bereichern Lernen und führen zu selbstbestimmtem Lernen, verlaublich z. B. die Hong Konger Bildungsbehörde (UGC 1996: 26.11) – ein Beispiel unter vielen. IT, so erfahren wir aus Australien (Hedberg 1996), stellen uns materialreiche »Informationslandschaften« zur Verfügung, zu deren Bewältigung wir zwangsläufig »multisequentielle Lesefertigkeiten« entwickeln (Landow 1992: 4). Am Ende

stehe auch in Deutschland der »prozeßgesteuerte«, »aktive« Lerner (vgl. die Beiträge in Issing/Klimsa 1995), dessen ursprünglich »lineares« Bewußtsein in »web-flexibles kreatives Denken« umgepolzt worden sei, so Borkowski/Larsen/Mateik 1996 aus den USA. Für den Bereich DaF mündet dies z.B. in die oft vorgestellten Aufgaben zur Internetrecherche im deutschsprachigen Netz (vgl. z. B. Halm-Karadeniz 2001). Denkbar sei schließlich sogar die Schaffung einer virtuellen »reichen Sprachumgebung«, die im Idealfall die Situation eines natürlichen Lerners im Zielsprachenland künstlich simuliere (vgl. zu dieser Utopie z. B. Rösler 2000: 122). Gewaltige assoziative Sprünge dieser Art finden wir auch bei Tschirner 1999b, dessen Aufsatz »Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz« plakativ mit grafisch herausgehobenen, gewaltigen Gebrauchswertversprechen versehen ist:

»Kooperative Lernformen! – Lernerzentriertheit! – Authentische[r] Kommunikation! – Größere[r] Lernzugewinn! – Mehr Lernerautonomie – Motivationssteigerung! – Lust am Lernen! – Es wird mehr geschrieben! – Mehr Identifikation!« (Tschirner 1999b: passim)

Vor allem in deutschen Beiträgen werden neue Medien folgerichtig gerne zur Fundamentalkritik an vermeintlich traditionellem, d. h. gesteuertem Lernen eingesetzt, das als *Instruktionismus* bezeichnet wird. Instruktionismus meint einen weitgehend passiven Lerner, dem Sprachwissen vom Lehrer regelrecht eingetrichtert wird. Konstruktivistische Ansätze dagegen sollen den gleichen Lerner zur kognitiven Selbsttätigkeit beim selbstbestimmten und damit natürlichen Erwerb bringen. Tatsächlich kann die Spracherwerbsforschung mit Recht auf Studien verweisen, die z. B. die Überlegenheit motivierter Lerner und mehrkanaligen, in sich abwechslungsreichen Lernens aufzeigen

(vgl. Steinmetz 2004). Dieses Lernen werde nun durch IT möglich und könne damit an die Stelle des bisherigen gesteuerten Unterrichts treten. So schrieben z. B. Eck/Legenhausen/Wolff schon vor elf Jahren mit programmatisch-revolutionärem Impetus:

»An die Stelle des Lehrwerks tritt eine soziale Interaktionsform, die sich von lehrwerksbestimmten Sozialformen dadurch unterscheidet, daß sie eine etwaige Distanz zwischen Klassenzimmer und Lebenspraxis aufhebt und als Folge echte Kommunikation erzwingt.« (Eck/Legenhausen/Wolff 1994: 63)

Solche kategorischen Aussagen haben Frau Hagedorn in Tokio vermutlich zum Einsatz neuer Medien gebracht. Ich halte sie jedoch für gefährlich optimistisch, wenn nicht sogar für grundlegend falsch. IT werden hier mit Erwartungen überfrachtet, die sich in der Praxis schwerlich einlösen lassen. Es handelt sich, um mit Rösler (2000: 134) zu sprechen, um »*naiv-konstruktivistische Authentizitäts- und Autonomiekonzepte*«. Tatsächlich erzeugen IT keine neue Art des Lernens – und können dies auch gar nicht, weil Medien immer nur ein kleiner, untergeordneter Teil eines sehr viel komplexeren Lehr-/Lerngefüges sind (vgl. Hess 2004). Sie sind, wie Mitschian zu Recht anmerkt, nichts als »Mittel zur Realisierung von Lehr-Lernverfahren, deren Effizienz sich erst bei der Einbettung in konkrete Lernsituationen abschätzen läßt« (Mitschian 1999: 101).

Zumindest vier der eingangs genannten Funktionen von IT (*Kommunikation, Kognition, Information, Training*) lassen sich auch ohne IT unschwer in einen am natürlichen Ansatz ausgerichteten Lernprozeß einarbeiten. IT bringen in diesen Dimensionen zunächst einmal nur eine *quantitative* Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten für Lehrer und Lerner. Es ist keineswegs ausgemacht, daß die Be-

troffenen dies auch als *qualitativen* Sprung erfahren – und wenn ja, in welchem Ausmaß sie dies tun. Trotz inzwischen massiver Technologisierung von Alltag und Bildung hat sich auch das Klassenzimmer keineswegs als obsolet erwiesen. Die Wahrheit ist, daß wir wenig über den tatsächlichen Umgang von Lehrenden und Studierenden mit den »neuen Medien« wissen. *Kritische Studien* fehlen m. W. zumindest im deutschsprachigen Raum ganz. Empirische Belege zur Wirksamkeit von IT sind insgesamt spärlich und widersprüchlich (vgl. dazu z. B. Felix 2001: 301–302 oder Rösler 2004). Neue Medien beim Sprachenlernen sind deshalb bislang eine reine Glaubensfrage.

2. E-Lernen: Die harte Realität

Die Erfahrungen in konkreten Lernsituationen (im Unterschied zu punktuellen Experimenten und/oder rein theoretischen Erörterungen der oben geschilderten Art) sind in der Tat alles andere als rosig. Ich möchte dies anhand eines langjährigen Versuchs schildern, bei dem E-Lernen in ein intensives DaF-Programm eingebettet wurde.

Bedingungsfeld/Anpassungs Offenheit

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Europastudienprogramm an der Hong Kong Baptist University (vgl. Hess 1999), in dem u. a. intensiv Deutsch und Französisch gelernt werden. Der Charakter dieses Studienganges und seine curriculare Struktur lassen keinen Zweifel an seinen grundsätzlich kommunikativen Zielen (alle Studierenden müssen im dritten Studienjahr in einer deutschsprachigen Umgebung leben, studieren und arbeiten). Kommunikation als Methode wird durch die verwendeten Lehrmittelpakete vorbestimmt (*Moment mal!*), aber auch von allen bisher beteiligten Lehrkräften wie selbstverständlich

innerhalb und außerhalb des Unterrichts als handlungsleitendes Prinzip umgesetzt. Inhalte, Intentionen, Methoden und Medien sind mit dem Europäischen Referenzrahmen abgestimmt.

Seit 1995 wurden systematische und umfangreiche Versuche unternommen, Informationstechnologien in den DaF-Lernprozeß zu integrieren. Dazu wurden wiederholte empirische Begleituntersuchungen zur IT-Nutzung und IT-Akzeptanz unter den Studenten durchgeführt. Die ziemlich ernüchternden Ergebnisse nach zehn Jahren Praxis sind in mehreren Veröffentlichungen zwischen 1998 und 2004 dokumentiert worden (vgl. im Literaturverzeichnis Hess; Hess/Stählin, Tamme und Tamme/Rösler).

In Hong Kong steht seit zehn Jahren ein eigenes DaF-Selbstlernzentrum zur Verfügung, das im Zuge der Diskussion um das *autonome Lernen* eingerichtet worden war (vgl. Gardner/Miller 1994 zu den dabei berücksichtigten Kriterien und Vorerfahrungen). Es hat über 20 Arbeitsplätze und umfaßt eine Sammlung praktisch aller Lernmedien, die sich zum Zweck des Sprachenlernens benutzen lassen, darunter auch multimediafähige Computer und Breitbandzugang zum Internet. Die Lernbetreuung erfolgt durch einen eigens angestellten Mitarbeiter; weitere tutorielle Hilfe und Lernberatung durch Kurslehrer ist für jeden Studierenden jederzeit möglich und wird auch in Anspruch genommen. Regelmäßiges selbstständiges Lernen zusätzlich zum Unterricht wird erwartet. Alle Lerner erhalten zu Beginn des Studiums eine Einführung in die Materialnutzung, jedoch keine besondere Schulung in Medienkompetenz. Letztere ist bei allen Lernern schon vor Studienbeginn gegeben. Neue Medien (PC, WWW, Handys, SMS, ICQ etc.) sind bereits selbstverständliche Bestandteile ihres Alltags. E-Verwaltung und E-Learning in mannigfaltigen For-

men (von der Einschreibung bis zu seminarunterstützenden Lernmodulen) sind an der Universität bereits umfangreich eingeführt.

Stufe 1: Untersuchte IT-Funktionen und Akzeptanz

Im Kontext des Studienganges wurde zunächst untersucht, ob die systematische Nutzung von vorfabrizierter Lernsoftware für DaF zusätzlich zum Unterricht zu meßbaren Lernverbesserungen führt (Hess/Stählin 1997, Hess 1998). Es handelte sich dabei um die o. a. *Trainingsfunktion* von IT (vorrangig Grammatik- und Wortschatzübungen, teilweise Leseverständnis/Textarbeit), also den in der Praxis häufigsten Gebrauchsfall, für den zahlreiche Online- und Offline-Programme zur Verfügung stehen. *Lernverbesserungen* konnten auch bei systematischer Nutzung *nicht* festgestellt werden, und zwar auf keiner der meßbaren Testebenen (alle Fertigkeiten) und völlig unabhängig von der Frage, ob es sich um multimedial-konstruktive oder lineare (Drill-)Programme für Anfänger wie fortgeschrittene Lerner handelte. Diese Untersuchungen wurden auch in späteren Jahren wiederholt. Die ständige Verbesserung der Lernprogramme (siehe unten) hatte auch dann keinen Einfluß auf die Lernergebnisse (Hess 2005a). Überraschenderweise stellte sich aber bereits 1997 heraus, daß gerade multimediale, konstruktives Lernen vermeintlich besonders fördernde Software bzw. Lernaufgaben auf z. T. heftige Ablehnung unter den Nutzern stießen.

Generell war das Lernen mit IT nicht übermäßig beliebt, was an der Art der Programme liegen kann (formale, geschlossene Übungen). Befragungen und teilnehmende Beobachtungen zeigten jedoch, daß die Kritik an neuen Medien sehr wenig mit darin eingearbeiteten Lehr-Lernverfahren zu tun hatte. E-Ler-

nen wird vielmehr nur dann hoch bewertet, wenn es inhaltlich und vom sprachlichen Progressionsgrad her mit dem Unterricht auf dem jeweils erreichten Lernniveau kompatibel ist. Es wird abgelehnt, wenn es sich um alleinstehende Software ohne Anbindung an den normalen Lernstoff handelt.

E-Lernen ist also nur dann sinnvoll, wenn es in den gesamten Lernvorgang bzw. das Lernumfeld *eingebettet* werden kann, also eine *den Kernunterricht ergänzende Funktion* erfüllt. Eine *Erweiterung* dieses Lernumfeldes hingegen war nicht gewünscht. Komplexe multimediale Anwendungen auf CD-ROM kamen darüber hinaus deshalb so schlecht weg, weil ihre Verwendung und die erforderliche Einarbeitung zeitaufwendig sind. Sie galten in keiner Weise als effizient. Diese ersten Untersuchungen lieferten uns einen entscheidenden Hinweis auf die Notwendigkeit, E-Lernen, Unterricht und andere außerunterrichtliche Lernaktivitäten systematisch miteinander zu verzahnen. Dieses eingebettete Lernen (*blended learning*) wurde schließlich durch ein elaboriertes Verweissystem erreicht, die sog. Lernwegweiser oder *Study Paths*. Dabei werden jeder lehrbuchgestützten Unterrichtsphase bestimmte Abschnitte E-Übungen/-Aufgaben aus Softwarepaketen zugeordnet. Erst dann stieg die Akzeptanz für IT signifikant an, wenn auch nicht die Lernergebnisse (Hess 2001b).

Stufe 2: IT-Funktionale Erweiterungen und Einbettung

Das Kriterium der Effizienz hat sich seitdem von Lernerseite her als das wichtigste herauskristallisiert. Effizienz bezieht sich auf:

- a) die Schnelligkeit, mit der Lernmaterial jederzeit abrufbar ist, und
- b) den Grad der Einbettung in das gesamte Lernumfeld.

Wir haben deshalb den IT-Schwerpunkt auf das WWW verlegt und auf freistehende Lernsoftware (mit Ausnahme von CD-ROMs, die zum *Moment mal!*-Lehrmittelpaket gehören) verzichtet. Sprachlernübungen zu *Moment mal!* wurden jetzt mit Hilfe gängiger Autorenwerkzeuge gleich für das WWW geschrieben. Gleichzeitig wurden im neuen *Study Path*-System weitere IT-Funktionen berücksichtigt (vgl. dazu auch Chan 2002, der detailliert ein E-DaF-Projekt in Singapur beschreibt, das sich modellhaft an dem Hong Konger *Study-Path*-System orientiert).

Die neuen *Study Paths* (vgl. Abb. 1 und 2) haben eine konsistente Grundstruktur, die für insgesamt drei Lehrbuchbände (bis zum B1- bzw. ZD-Niveau) von Lektion zu Lektion variiert werden kann. Das WWW bietet den Lernern gegen Ende jeder Lehr-/Lerneinheit Serien von Übungen, die den Lernstoff wiederholen, vertiefen und erweitern.

Die Untergliederung erfolgt nach konventionellen Begriffen (Sprachfertigkeitsebenen), die auch Studierende verwenden, um ihren Lernprozeß zu beschreiben (siehe Abb. 3): Übungen zum *Wortschatz*, zur *Grammatik*, *Sprachtraining* (Sprechen/Dialog), *Hörverständnis*, *Textarbeit* (Leseverständnis), gesteuerte und freie *Schreibaufgaben* sowie weiterführende *Links im WWW*, die zu weiteren Sprachlernaufgaben und/oder Informationen zum Lektionsthema führen (siehe Abb. 4). Die Aufgaben wurden, so weit sich dies durch die Autorenwerkzeuge realisieren ließ, unter Berücksichtigung der Kriterien bekannter Übungstypologien (z. B. Häussermann/Piepho 1996) oder kognitionspsychologisch-methodischer Ansätze (z. B. Gerngross/Puchta 1992) verfaßt.

Die Studierenden können je nach Bedürfnis oder Interesse in einem Teilbereich arbeiten oder das gesamte Paket durcharbeiten. In der Endstufe umfaßt ein sol-

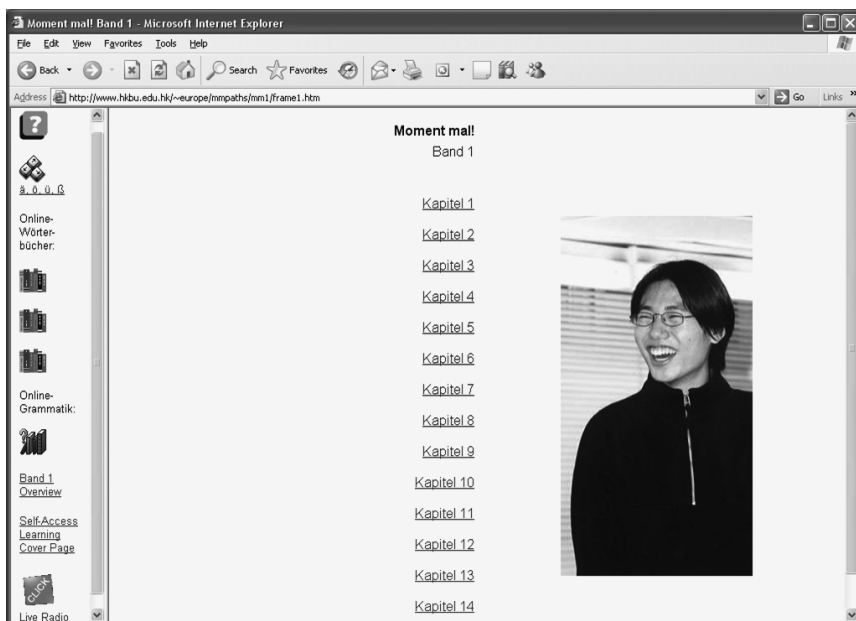
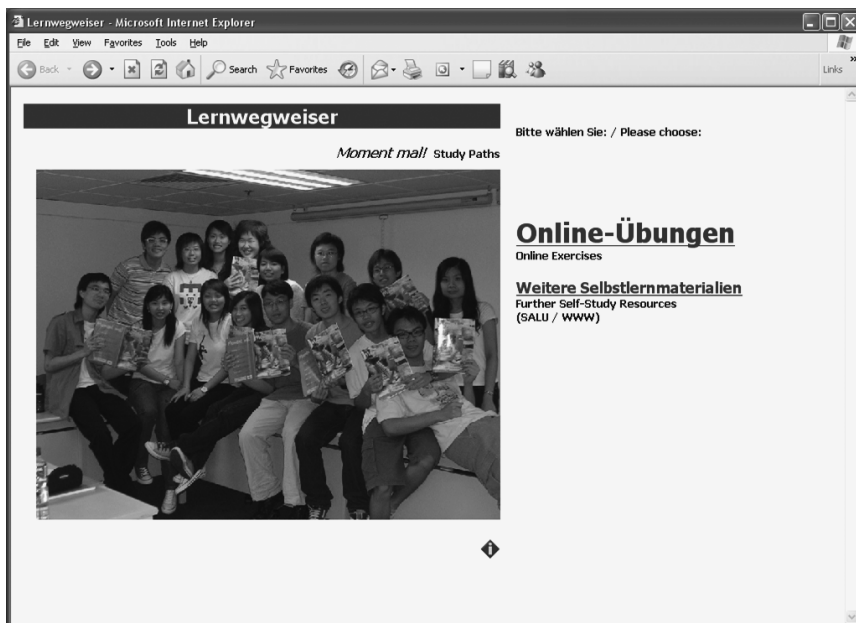


Abb. 1 + 2: Lernwegweiser (Study Path) zu »Moment mal«!

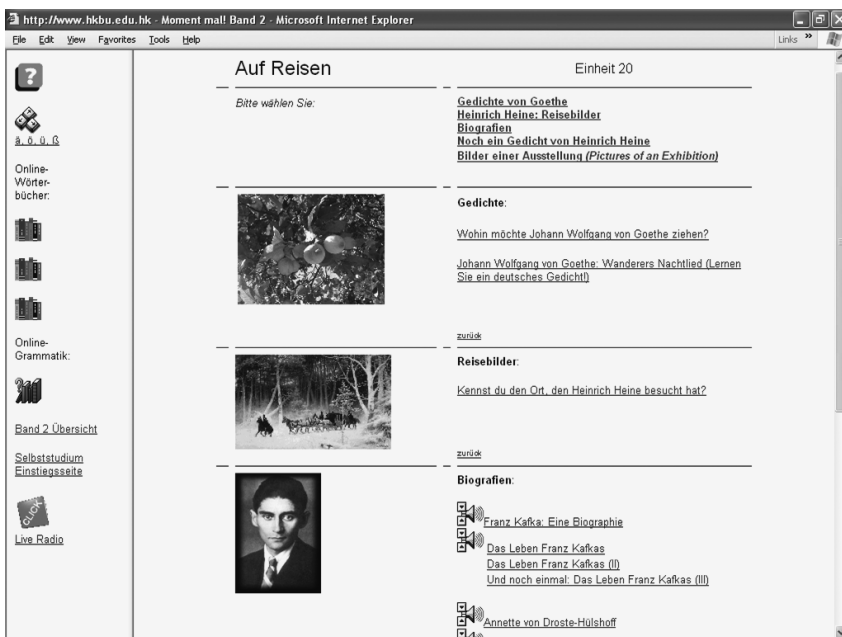


Abb. 3 + 4: Lernwegweiser – Gliederung

cher Wegweiser abwechslungsreiches Material für mindestens 10 Selbstlernstunden pro Lektion (ca. 400 Stunden insgesamt). Die Übungen und Übungsabschnitte sind teilweise miteinander verzahnt. So können Wortschatz- oder Grammatikwiederholungen z. B. auf Dialog oder Leseverständnis vorbereiten oder Textarbeit und Hören auf Grammatik/Wortschatzarbeit zurückverweisen. Lese- oder Hörverständnisaufgaben werden mit Schreibaufgaben kombiniert und führen dann vom perzeptiven Lernen zur aktiven und schließlich freien, kreativen Anwendung. Eine E-mail-Komponente ist durchgängig eingebaut. Ebenso enthält das System Hilfsmittel zum Sprachenlernen (elektronische Wörterbücher, Grammatik) und eine Entertainment-Komponente mit Links zu Online-Radiostationen der ganzen deutschsprachigen Welt.

Damit nähert sich das System einer vollständigen Nutzung der fünf Grundfunktionen an: Es ist ein System meist geschlossener Übungen (*Training*), bei dem jedoch auch immer wieder offene Aufgaben – Informationen einholen und weiter verarbeiten (Web-Recherchen), freies Schreiben – dazwischen geschaltet werden (*Information, Kognition, Textverarbeitung*). Die Übungskomponenten leiten in vielen Fällen auf reale Kommunikationsmöglichkeiten über (E-mail). Die Lerner bestimmen Nutzungsumfang und den Weg durch das System selbst (*Autonomie*), können sich dabei aber auch von Lehrern beraten lassen (*Lernberatung*). Das System ist so konstruiert, daß ein Maximum an natürlichen Sprachverarbeitungsformen geboten wird: Es gibt Übungen zur *Perzeption* und *bewußten Wahrnehmung* (Input) sowie fortlaufende Anregungen zur *Selbstartikulierung* und *Mitteilung* (Output). Die Lerner beschäftigen sich mit *authentischem* Input-Material in Übungen und ggf. auch Kommunika-

tion (E-Mail-Rückmeldungen). Themenwahl und Gestaltung (z. B. mit Lernerfotos oder Lerner-Tonaufnahmen) berücksichtigen das *emotionale Prinzip* des »natürlichen« Ansatzes).

Dem System liegt ein zirkuläres Modell des Lernens zugrunde (vgl. Abb. 5). Demnach soll E-Lernen am Unterricht anknüpfen und auf ihn bezogen sein, denn die Lernbedürfnisse von Studierenden werden durch diesen weitgehend bestimmt. Das System kann sowohl zur Vor- als auch Nachbereitung verwendet werden; es steht auch über ein gesonder-tes thematisches bzw. grammatikbezogenes Verweissystem zur periodischen Wiederauffrischung von Lernstoff zur Verfügung.

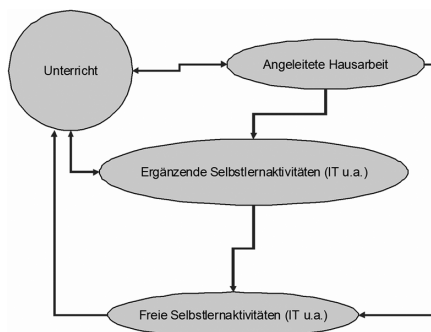


Abb. 5: Zirkuläres Modell von Lernaktivitäten

Eingebettetes E-Lernen dieser Form wirkt sich auf den Unterricht insofern aus, als z. B. bestimmte, oft als wenig produktiv empfundene Phasen des gelenkten Übens und der Kognitivierung von Grammatik, der Wortschatzarbeit und des Drills von Lernstoff von dort partiell aus dem Unterricht ausgelagert werden können. Noch mehr als durch die Lehrbuchkonzeption ohnehin vorgesehen, kann die Zeit im Klassenverband damit für reale Kommunikation benutzt wer-

den. Ebenso kann das System aber auch über den Unterricht hinaus zu Kommunikation und Informationsgewinn erst stimulieren. Das *Study Path*-System hat im übrigen die hier beschriebene Form nicht nur, weil sich damit ein Optimum an wünschenswerten didaktischen Prinzipien umsetzen läßt, sondern weil unsere Studierenden in den erwähnten Befragungen genau diese hier gezeigten Dienstleistungen von IT eingefordert haben.¹

Stufe 3: Empirische Daten zur Akzeptanz des erweiterten Study Path-Systems

Selbst mit diesem elaborierten System konnten allerdings bisher keine signifikanten meßbaren Lernzuwächse festgestellt werden – und zwar auch dann nicht, als in einem geplanten Versuch Lerner mit IT-Zugang mit Lernern ohne IT-Unterstützung systematisch verglichen wurden (Hess 2005a). Ein Grund dafür könnte in einer möglicherweise negativen Einstellung der Lerner zu IT selbst liegen. Wir haben deshalb immer wieder auch Daten zur Akzeptanz des Lernsystems und generell zur IT-Nutzung unserer Studenten erhoben, die sehr aufschlußreich sind. Alle unsere Studierenden erhalten periodisch einen Fragebogen zu diesem Thema; weitere Informationen stammen aus qualitativen Erhebungen (teilnehmende Beobachtung, Fokusinterviews).

Ergebnisse dieser Erhebungen wurden bereits in Hess 2001a und Hess 2003 diskutiert. Die vorerst letzte Befragung im Winter 2004/05 (Hess 2005) ergab wiederum, daß über zwei Drittel unserer GII-Studierenden (fortgeschrittene Lerner im zweiten Studienjahr) die *Study*

Paths in der jetzigen Form grundsätzlich für *sehr nützlich* oder *oft nützlich* halten. Im ersten Studienjahr (GI) liegt die Zustimmung sogar bei 100 %. Struktur und Layout des Systems werden hoch bewertet (je 81 % in beiden Gruppen). Von Studierendenseite liegen bezeichnenderweise keine Vorschläge zu einer notwendigen weiteren Verbesserung der Struktur vor. Das System ist damit *allgemein akzeptiert* und auch *benutzerfreundlich* – ein Hauptkriterium bei der Entwicklung von Lernsoftware.

Die Lerner unterscheiden sich jedoch beträchtlich in der *individuellen Nutzung*. Zwar geben 62 % (GI) bzw. 44 % (GII) an, jeweils alle Online-Übungen zu machen. Das Hauptinteresse liegt aber bei Übungen zum Wortschatz, die von 94 % (GI) bzw. 88 % (GII) als *sehr* oder *oft nützlich* beschrieben werden. Etwas geringer, aber immer noch beträchtlich ist die Zustimmung zu strukturierten Grammatikübungen (GI 81 %, GII 50 %). Dem entspricht eine positive Bewertung der in das System integrierten Online-Wörterbücher (GI 88 %, GII 88 %) und Online-Grammatikübersichten (GI 82 %, GII 74 %). Relativ schlecht werden hingegen Schreibaufgaben bewertet – also genau jene Aufgaben, die zum *konstruktiv-kommunikativen* Typ zu zählen sind. 75 % der GII-Studenten und 50 % der GI-Studenten halten sie für nur *selten nützlich*.

Wir haben die Studierenden zudem befragt, welche Software oder Webseiten sie im allgemeinen am häufigsten benutzen. Über ein Drittel machte bezeichnenderweise keinerlei Angaben. Die anderen nannten im wesentlichen nur zwei WWW-Quellen: Online-Wörterbücher und das *Study Path*-System selbst. Multi-

1 Das Modell des *eingebetteten Lernens* mit IT wurde auch auf Seminare zur informationsorientierten Landeskunde übertragen. Die Zustimmung von seiten der Studierenden (siehe nächster Abschnitt) war hier sogar noch größer als bei den *Study Path*-Systemen (vgl. Hess 2001b).

mediale Programme wurden von 69 % der GI-Studenten benutzt, wobei damit in erster Linie die lehrbuchbegleitende CD-ROM gemeint ist. Im zweiten Studienjahr sinkt die CD-ROM-Nutzung auf bloße 19 %. *Freistehende* CD-ROMs werden folgerichtig von 37 % (GI) bzw. 62 % (GII) als *selten nützlich* oder ganz *nutzlos* angesehen. Im Vergleich dazu liegen die Zustimmungsraten zur *Study Path*-Konstruktion bei 94 % (GI) bzw. 76 % (GII). Nur geringfügig niedriger ist die Zustimmung bei der Frage nach dem Nutzen des WWW im allgemeinen für das Sprachlernen: 69 % (GI) bzw. 82 % (GII) halten ihn für sehr groß.

Diese Ergebnisse bestätigen *im Prinzip* die Richtigkeit des Einbettungsansatzes. Der subjektiv empfundene Wert des E-Lernens ergibt sich primär aus seiner direkten *Verknüpfung* mit dem Unterricht und den *schnellen Zugriffsmöglichkeiten* im WWW. Schockierend ist aber auf den ersten Blick die relativ *enge Nutzung der Funktionsmöglichkeiten*. Anstatt nämlich die kreativen und kommunikativen Systemelemente zu nutzen, schränken sich die Lerner offenbar zunehmend funktionell ein. E-Lernen wird weitgehend auf formales Training begrenzt. Die Informationsgewinnung und -verarbeitung besteht vorwiegend aus dem Nachschlagen im Wörterbuch. Zu mehr authentischem Schreiben animiert IT keineswegs (wiewohl die Studenten gerne und oft eigene Texte verfassen – allerdings außerhalb des IT-Systems).

Dem entsprechen auch Ergebnisse der *teilnehmenden Beobachtung*. Demnach sind die Studierenden für den Zweck des Sprachlernens an der Exploration multimedialer Welten (auf CD-ROM) ebenso wenig interessiert wie an Internetrecherchen zu Themen, die durch den Unterricht vorgegeben sind; beides wird als Zeitverschwendung empfunden. Bei den

Sprachübungsaufgaben rangieren semantisch orientierte Übungen in der Beliebtheit vor syntaktisch-morphologisch ausgerichteten – und zwar ausschließlich in Form von Vokabelwiederholungen. Eine Einbettung nach dem *lexikalischen Prinzip* des natürlichen Ansatzes ist kaum gefragt. Generell werden kurze Multiple-Choice-Aufgaben oder drag/drop-Übungen gegenüber Aufgaben bevorzugt, bei denen ganze Wörter oder Sätze eingetippt werden sollen. Geschriebene Texte, die im Zusammenhang mit den IT-Schreibaufgaben entstehen, sind in der Regel kürzer, auf das Notwendige beschränkt und insgesamt entpersönlichter als Texte, die Lehrern handschriftlich gegeben werden. Die Aufmerksamkeitsspanne vor dem Bildschirm ist erkennbar kurz (und zwar auch bei der – weit verbreiteten – Partnerarbeit). Längere Aufgabenstellungen, die Fertigkeiten schrittweise entwickeln (und z.B. von der Perzeption zur Produktion führen), sind deshalb wider Erwarten geradezu verpönt, selbst wenn diese sorgfältig nach Prinzipien kreativer Grammatikarbeit (z.B. Gerngross/Puchta 1992) konstruiert worden waren.

Solche Reaktionen weisen unsere Studenten scheinbar als *hardcore*-Anhänger einer Sprachlernpädagogik aus, die durch IT ja gerade als überwunden gelten sollte. Die Daten belegen aber einen Trend, der sich schon seit Jahren abzeichnet: Unsere Studierenden haben keinen Zweifel daran, daß IT für sie nützlich sind, und sie nutzen sie auch täglich. Die Technologie findet aber nur dann wirkliche Zustimmung, wenn sie einfach gestaltet ist und auf Zumutungen im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes nachgerade verzichtet. Das gilt für kommunikationsorientierte Aufgabenstellungen ebenso wie für formorientiertes Üben.

3. Mailen und Chatten: Kommunikation mit IT

Die größten Hoffnungen werden bei IT im allgemeinen auf die elektronische Kommunikation gesetzt (vgl. z. B. Rösler 2004). Kommunikative Kompetenz soll sich auf dem Weg des Einübens »möglichst authentischen regelgerechten Handelns« (Königs 1995: 431) mit Sprechern des Deutschen entwickeln. In deutschlandfernen Ländern war Kontakt zu Muttersprachlern früher aber kaum möglich. Das kommunikative Handeln konnte sich in der Regel nur zwischen den Lernern und zwischen Lehrern und Lernern abspielen. Es liegt auf der Hand, daß IT-vermittelte Kommunikation hier den Begegnungsradius für Lerner enorm ausweiten kann. Diese Kommunikation kann *synchron* oder *asynchron* entwickelt werden.

Zusätzlich zu und teilweise integriert in das System der *Study Paths* wurden deshalb im Laufe der Jahre Erfahrungen mit Diskussionsforen, Chat und ICQ sowie E-mail-Kommunikation gesammelt. *Diskussionsforen* werden an der Hong Kong Baptist University routinemäßig für alle Seminarveranstaltungen angeboten (via WebCT-Plattform). Ein Diskussionsbeitrag wird von anderen Forumsteilnehmern *asynchron* (mit Zeitverzug) kommentiert. Alle Beiträge bleiben auf dem Bildschirm chronologisch aufgereiht und können potenziell ohne Begrenzung weitergeführt werden. Universitätsinterne Diskussionsforen sind für unsere DaF-Studierenden jedoch erkenntlich nicht von Interesse und bleiben für alle Seminare in der Regel unbenutzt. Auch an Diskussionsforen für DaF-Lerner im WWW, wie etwa dem »*Kaleidoskop*« des Goethe-Institutes (bei dem Grund- und Mittelstufenlerner über deutsche »Alltagskultur« diskutieren können) hat sich bislang noch keiner unserer Lerner beteiligt, obwohl die Existenz des Systems bekannt ist und ostentativ auch ein

Interesse an Kontakten zu anderen Deutschlernern besteht (siehe unten).

Chat Rooms sind *synchrone* Diskussionsforen im freien WWW mit in der Regel fremden Partnern, die hinter Pseudonymen versteckt sind. Zur Kommunikation mit Deutschen oder Deutschlernern weltweit sind sie scheinbar sehr geeignet. Unsere Studierenden sind mit Chat Rooms vertraut, und einige Lerner chatten auch ab und zu selbst (wenn auch seltener mit Deutschen). Die Mehrheit lehnt jedoch, wie wir aus Befragungen wissen (Hess 2005), das Chatten als Zeitverschwendung kategorisch ab (88 % in beiden Gruppen). 56 % unserer GI-Studierenden und 75 % unserer GII-Lerner sind zudem nicht der Meinung, daß Chat Rooms für das Sprachlernen sinnvoll sein könnten. Zur Begründung weisen sie auf die beim Chatten üblicherweise bruchstückhafte, mit Tippfehlern übersäte und letztlich inhaltsleere Kommunikation hin. Es ist gerade das »Authentische«, was sie offenbar abstößt. Etwas anders verhält es sich bei *ICQ*, bei dem gezielt mit Personen aus dem eigenen Umkreis Kontakt aufgenommen wird. Auch hier wird geschrieben und ein Diskussionsbeitrag an den anderen gereicht. Unsere Lerner machen von dieser Möglichkeit recht häufig Gebrauch, so z. B. im (billigen) Austausch mit Kommilitonen, die sich gerade in Europa aufhalten, oder mit Lehrern zu jeder Tages- und Nachtzeit, so weit diese dazu bereit sind. Tamme (2004) hat z. B. dargelegt, daß der ICQ-Kontakt mit unseren Studierenden sehr intensives Nachdenken über die eigene Sprachproduktion auslösen und deshalb u. U. nützlicher als herkömmliche Korrekturverfahren sein kann. Abb. 6 zeigt einen Ausschnitt aus einer Lehrer/Lerner-ICQ-Sequenz. Der Akzeptanzunterschied zwischen ICQ und Chat Rooms ist signifikant und spiegelt Erfahrungen wider, die wir auch mit E-mail gemacht haben.

...	3/25/02	7:00 PM	ich mache jetzt der Arbeit von Englisch!
Claudia	3/25/02	7:09 PM	Was ist das für eine Arbeit?
...	3/25/02	7:09 PM	Komposition
Claudia	3/25/02	7:11 PM	'Komposition' sagt man aber nur für Musik im Deutschen.Sie meinen 'Aufsatz'! ;-)
...	3/25/02	7:12 PM	Aufsatz=composition?
Claudia	3/25/02	7:16 PM	genau!
...	3/25/02	7:17 PM	Danke! ich habe ein Wort gelernt!
Claudia	3/25/02	7:18 PM	Das freut mich! :-)

Abb. 6: ICQ zwischen Lehrerin und Studentin (nach Tamme 2004)

Die Kommunikationsform *E-mail* wird bei weitem am häufigsten genutzt, nicht zuletzt weil ohne sie das Studium an der Universität kaum mehr möglich ist. Dabei wird von 88 % der fortgeschrittenen Lerner auch Deutsch verwendet. *Auffallend ist aber, daß sich im Laufe des Studiums der Adressatenkreis einengt: Gemailt wird vorrangig innerhalb der eigenen sozialen Bezugsgruppe und innerhalb der Hochschule* (69 % der GII-Studenten). Tatsächlich gehen immer mehr Studierende dazu über, sich ihre eigenen, privaten Kommunikationsräume im WWW einzurichten, zu denen nur Freunde Zugang haben und innerhalb derer per Rund-E-mail, Chat und Fotoaustausch kommuniziert wird. 69 % unserer GI-Studierenden (und sogar 94 % der GII-Studierenden) geben trotz allem an, gerne regelmäßigen E-Mail-Kontakt mit jungen Leuten oder Studierenden in deutschsprachigen Ländern haben zu wollen. Fast genauso viele (GI 81 %, GII 94 %) möchten dies auch mit

anderen Deutschlernern außerhalb Deutschlands haben. Das Potential von E-mail, einer asynchronen Kommunikationsform, zur Förderung des Spracherwerbs wird generell sehr hoch eingeschätzt (GI 75 %, GII 94 %). In der Praxis aber wird dies (außerhalb der privaten chat rooms) kaum umgesetzt, wie wir an mehreren Maßnahmen bzw. Experimenten sehen konnten. Es ging dabei um (a) *E-Mail mit deutschen Studenten*, (b) *E-mail mit anderen Deutschlernern* und (c) *E-mail-Tutorien mit deutschen Tutorinnen*.

In der Mehrheit wünschen unsere Studierenden nicht, daß ihre E-Mail-Kommunikation formaler (und damit kontrollierter) Bestandteil des Unterrichts wird (und unterscheiden sich dadurch vermutlich sehr von Schülern, wie sie z. B. Donath 1998 oder die Autoren in Warschauer 1995 im Auge haben). Bestenfalls sollen Lehrer entsprechende Kontakte herstellen, sich aber dann aus dem eigentlichen Austausch heraushalten. Wir

haben uns an diese Vorgaben gehalten und den Studierenden tatsächlich nur Kontakte vermittelt (mit DaF-Studierenden der Universität Gießen). Geschrieben wurde dann – *nichts*, und zwar auch dann nicht, wenn Gießener Studierende sich direkt an unsere Lerner wandten. Ein ähnliches Experiment im Jahr 2003 wurde beendet, bevor es auch nur richtig anging. Auf Anregung von Kollegen in Japan trafen sich Studierende (GIII) unseres Programms mit Studierenden der *Keio-Universität Tokio* in Deutschland. Geplant war, auf dieser Basis einen elektronischen Austausch fortgeschrittener Deutschlerner zum Zeitgeschehen in Deutschland und den jeweiligen japanischen bzw. chinesischen Sichtweisen darauf anzuregen. Entstanden ist daraus – *nichts*.

Funktioniert hat hingegen ein dritter, planerisch sehr viel aufwendigerer Versuch, bei dem Studierende unseres zweiten Studienjahres (also vor dem ZD und relativ kurz vor ihrem eigenen Deutschlandjahr) und DaF-Lehramtsstudierende der Universität Gießen unter systematischer Betreuung auf beiden Seiten zusammengebracht wurden. Die Gießener Studierenden agieren dabei ein Semester lang als »E-Tutoren«, die unsere Lerner betreuen, beraten, korrigieren, ermuntern – oder auch nur als Ansprechpartner für jedwede Frage zur Verfügung stehen. Auf Gießener Seite wird diese Tätigkeit als Lehrpraktikum anerkannt und in einem Begleitseminar analysiert. In diesem Rahmen entstanden zwischen einigen (jedoch nicht allen) Lerner/Betreuer-Paaren intensive E-mail-Beziehungen, die über Zeiträume von sechs Monaten und mehr aufrechterhalten wurden. Dabei entstanden Gespräche über den sprachlichen Lernstoff ebenso wie über Lernerfahrungen oder die Optimierung von Lernen. Besprochen wurden landeskundliche Themen ebenso wie private Befindlich-

keiten oder Probleme (vgl. Tamme/Rösler 1999, Tamme 2001). Die E-Tutorien wurden bislang zweimal durchgeführt und jedes Mal mit sehr ermutigenden Eindrücken – selbst wenn auch hier gesagt werden muß, daß sie nicht nachweisbar zu Verbesserungen im Sprachstand geführt haben (vgl. Tamme/Rösler 1999).

Warum können wir, bei gleichbleibend hohem prinzipiellen Interesse der Lerner an E-Kommunikation, in dem einen Fall von Erfolg sprechen, in den anderen Fällen von ziemlichem Fehlschlagen? Warum wird ICQ höher als *Chat Rooms* bewertet? Eine Erklärung kann in den *Bedingungsfaktoren für erfolgreiche Kommunikation* liegen. Im einleitenden Beispiel von Wolfgang Butzkamm scheiterte die gute pädagogische Absicht an der Künstlichkeit des Unterrichtsgesprächs, es fehlte eine genuine Mitteilungsabsicht. *Die neuen Medien verstärken diese bekannten Probleme beim kommunikativen Handeln im gesteuerten Spracherwerb*, anstatt sie aufzulösen. In den geschilderten Beispielen können Kommunikationsbedürfnisse auf andere Weise und ohne IT sehr viel effektiver befriedigt werden (im Falle der Diskussionsforen). Bei den öffentlich zugänglichen *Chat Rooms* handelt es sich aus Sicht der Studierenden um *artifizielle Kommunikationssituationen*, bei denen von Sendern wie Empfängern zu erwartende Information als irrelevant betrachtet wird. Bei den genannten E-Mail-Fehlschlägen wie auch dem Diskussionsforum »Kaleidoskop« wird Kommunikation gar nicht erst initiiert, weil entweder der *erwartete Nutzen* zu gering eingeschätzt wird oder *kein wirkliches Interesse* an den vorgesehenen Kommunikationspartnern besteht (z. B. den japanischen Studierenden). Der notwendige Aufwand (das Verfassen von E-mails in der Fremdsprache) steht subjektiv in keinem ver-

nünftigen Verhältnis zum möglichen Ertrag. Diese Einschätzungen werden natürlich nicht nur von unseren Studierenden vorgenommen, sondern gelten auch für die potentiellen Partner. Was geben eigentlich unsere Lerner den japanischen oder deutschen Studierenden, das diese veranlassen könnte, authentisch und konstruktiv zu mailen?

Die *E-Mail-Tutorien* hingegen zeichnen sich gerade dadurch aus, daß hier beide Seiten *sehr klare Informations- und Mitteilungsbedürfnisse* hatten, die sich gegenseitig ergänzten. Ist dies nicht der Fall, so entsteht auch bei neuen Medien nur ein letztlich unbefriedigender nivellierter McTalk (vgl. Rösler 2000: 128), dessen emotionaler Anreiz nicht lange anhalten kann. Es handelt sich dann nicht um Kommunikation, sondern um das *Schauspiel von Kommunikation*.

In unserem Kontext ist es dazu nicht gekommen, weil wir den elektronischen Kontakt (anders als Butzkamms Frau Hagedorn) gemäß Lernerwünschen nicht obligatorisch gemacht haben und ihn auch nicht überwachten. Wir haben dem Lerner, mit anderen Worten, Autonomie erhalten. Umso ironischer ist es dann, daß gerade das *E-mail-Experiment mit dem relativ größten Planungs- und Steuerungsgrad (in Gießen und Hong Kong) das erfolgreichste war!* Und schließlich hat sich ein Kommunikationskanal als beliebt erwiesen, in dem die Lerner den Kreis ihrer Gesprächspartner nicht vergrößern, sondern der Diskurs unter miteinander schon vertrauten Kommunikanden stattfindet (ICQ). Dies spiegelt sich auch im allgemeinen E-Mail-Gebrauch und in der Verbreitung der privaten Kommunikationsräume wider. *Das Medium wird täglich benutzt, aber die Kommunikation (selbst wenn dazu Deutsch verwendet wird) dient der Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen innerhalb eines schon vertrauten Feldes anstatt dieses zu erweitern.*

4. Stellenwert und Funktion von IT in der Vorstellungswelt von Studierenden

Die Beobachtungen der letzten Jahre lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Unsere Lerner sind erfahren, souverän und autonom im Umgang mit IT.
- Sie schreiben IT einen hohen Nutzwert auch und gerade beim Spracherwerb zu.
- Sie lernen in einem durchaus kommunikativ angelegten Unterrichtskontext.
- Sie haben eine hohe Spracherwerbsmotivation.

Aber:

- Sie zeigen eine dezidierte Vorliebe für antiquierte Lern- und Übungsformen im elektronischen Bereich.
- Sie sind kaum bereit, neue Medien umfangreich, multisequentiell und webflexibel kreativ (vgl. Borkowski/Larsen/Mateik 1997) zu benutzen.
- Sie sind gegenüber den kommunikativen Potentialen von IT zu einem beträchtlichen Grad indifferent.
- Neue Medien erzeugen erkennbar keine größere Lust am Lernen und führen auch nicht automatisch zu größerem Lernzugewinn (vgl. Tschirner 1999b).

Es läßt sich nicht feststellen, daß die Studierenden infolge extensiver IT-Nutzung die Bedeutung des Klassenzimmers tendenziell geringer einschätzen oder dies auch nur wollen (vgl. Eck/Legenhausen/Wolff 1994).

Die konkrete Praxiserfahrung läuft also den Behauptungen und Prognosen konstruktivistischer Mediendidaktik zuwider. Deren Verfechter würden wahrscheinlich jetzt entgegnen, daß wir die IT-Nutzung im Feld so gesteuert haben (siehe *Study Paths*), daß die Möglichkeiten zu konstruktiver Verwendung neuer Medien nicht mehr so recht deutlich werden (und ich habe diesen Vorwurf auch tatsächlich schon gehört). Wir müßten

unsere Lerner auch erst dazu erziehen, wirklich autonom zu werden. Einmal abgesehen von der grundsätzlichen Anpassungsoffenheit unserer Studierenden für IT (siehe Kapitel 2), halte ich diesen Einwand für unsinnig und möchte ihn mit einem Zitat von Tamme/Rösler kommentieren:

»Zum Ernstnehmen autonomen Lernens gehört es – von überzeugten Lehrenden vielleicht nicht immer konsequent genug beachtet –, daß Lernstrategie-Angebote und zu selbstbestimmtem Lernen ermutigende Kontexte von den Lernenden selbstbestimmt zurückgewiesen werden können. Wenn Lernende sich dafür entscheiden [...], was und wie sie lernen sollen oder gar nicht zu lernen, ist dies nicht nur widerwillig zu respektieren, sondern ernsthaft in die Analyse und Gestaltung des jeweiligen Lernens einzubeziehen.« (Tamme/Rösler 1999: 85)

Dies erklärt aber noch nicht, *warum* unsere Lerner sich so konträr zur konstruktivistischen Prognose verhalten. Der Grund dafür scheint mir in der grundsätzlichen IT-Bewertung zu liegen. »IT« sind im Sinne der sozialwissenschaftlichen Konstruktivismusdebatte ein »*open space concept*« (Thiesse 2004), das je nach dem Weltbild der Nutzer unterschiedlich definiert und in unterschiedliche soziokulturelle Bezugssysteme eingebaut wird. Wenn zwei verschiedene Menschen IT benutzen und den Wert von IT für sich selbst bestimmen, so ist das Ergebnis deshalb nicht unbedingt identisch. Tatsächlich haben unsere Studierenden eine *kulturspezifische* Definition des funktionalen Stellenwerts von IT, die sich von der der Didaktik stark unterscheidet. Die Didaktik nimmt *a priori* an, daß IT systemsprengende Qualitäten besitzen und als Lehr-/Lernmedium nur dann richtig verwendet werden, wenn sie die gewohnten Parameter des Lernens grundsätzlich *ändern*. Unsere Studiengeneration aber sieht IT als ein Werkzeug

der »beschleunigten Gesellschaft« (Glötz 1999), dessen primäre Aufgabe es ist, das Lernen *innerhalb* der gegebenen Parameter zu *effektivieren*.

Die IT-Basisfunktion im Alltag unserer Studierenden heißt »*Effizienz*« im Sinne von *Eliminierung bzw. Verkürzung von (mehr oder weniger) routinemäßigen Alltagsabläufen*. Beispiele sind die ubiquitäre Verwendung elektronischer Chipkarten, Online-Banking und Online-Verwaltungsakte, der schnelle und gezielte Zugriff auf Informationen jeder Art sowie die schnelle und schnörkellose Verständigung per Handy, E-mail oder SMS. *Effizienz* ist primär eine Frage von *Geschwindigkeit*, setzt aber voraus, daß die IT-Nutzer bereits im Vorfeld der IT-Nutzung eindeutig definieren, was sie vom Akt der Technologienutzung erwarten. Erwarten sie keinen nennenswerten Nutzungsgewinn, so wird IT nicht in Anspruch genommen. IT-Nutzung ist damit grundsätzlich anders als ein Gespräch von Mensch zu Mensch, das Betrachten eines Films oder das Lesen eines Buches – Vorgänge, bei denen man sich intuitiv auf unerwartete, nicht vorhersagbare Konsequenzen einläßt und diese sogar wünscht. IT setzen möglicherweise Zeit für diese Tätigkeiten frei, aber sie werden für diese kaum benutzt.

Es wäre überraschend, wenn Spuren dieser kulturspezifischen Einstellung zu IT nicht auch im Lernbereich zu finden wären. Sie liefert m. E. in der Tat ein Deutungsmuster für den beobachteten Umgang unserer Studierenden mit den neuen Medien. Diese dienen nicht primär dazu, neue Lernerfahrungen zu machen. Ihr *Zweck* liegt in der *schnelleren Bewältigung routinemäßig anstehender Lernaufgaben im Kontext der realen Lernsituation* (Funktion *Übung/Training*). Aus diesem Grund wird die o. a. Einbettung (»*blended learning*«) prinzipiell hoch

bewertet. Der intuitiv stets präsente Effizienzgedanke führt dann auch dazu, daß *kurze Aufgabenstellungen, kurze Ausführungsprozeduren* und möglichst *rasche und eindeutige Lernergebnisse* gewünscht werden. Folglich besteht an eigenständiger multisequentieller Explorierung elektronischer Lernwelten (etwa Internetrecherchen) nur wenig Interesse (Funktion *Information*). Die sofortige Verfügbarkeit von Wissen (Informationen über das Zielsprachenland) ist ein Grundkennzeichen der technologisierten Kultur unserer Studenten. Es muß also erst dann abgerufen werden, wenn es tatsächlich zu definierten Zwecken gebraucht wird. Nur dann wird es verarbeitet (Funktionen *Kognition, Textverarbeitung*), während bloßes »Surfen« durch Lern- und Informationswelten ziemlich überflüssig erscheint.

Elektronischer Kontakt mit Sprechern des Deutschen unterliegt einer vergleichbaren Logik (Funktion *Kommunikation*). Er ist *potenziell* eine attraktive Möglichkeit und leicht realisierbar. Praktisch aber wird die Kommunikation nur mit Partnern geführt, die zum eigenen sozialen Netz gehören. *E-Kommunikation stärkt den sozialen Zusammenhalt, innerhalb dessen (auch) die Sprache gelernt wird.* Eine Erweiterung des Kommunikationskreises ist nur dann sinnvoll, wenn neue Teilnehmer kompatible Zielvorstellungen damit verbinden. Kennzeichnend ist hier in allen Fällen, daß Lerner ihre IT-Nutzungsabsichten in einem *Bedingungsfeld* definieren, das vor und außerhalb von IT liegt. Die Technologien werden nur partiell und nur dann aktiviert, wenn sie sich an die lokal und individuell vorhandenen Bedürfnisse anschließen.

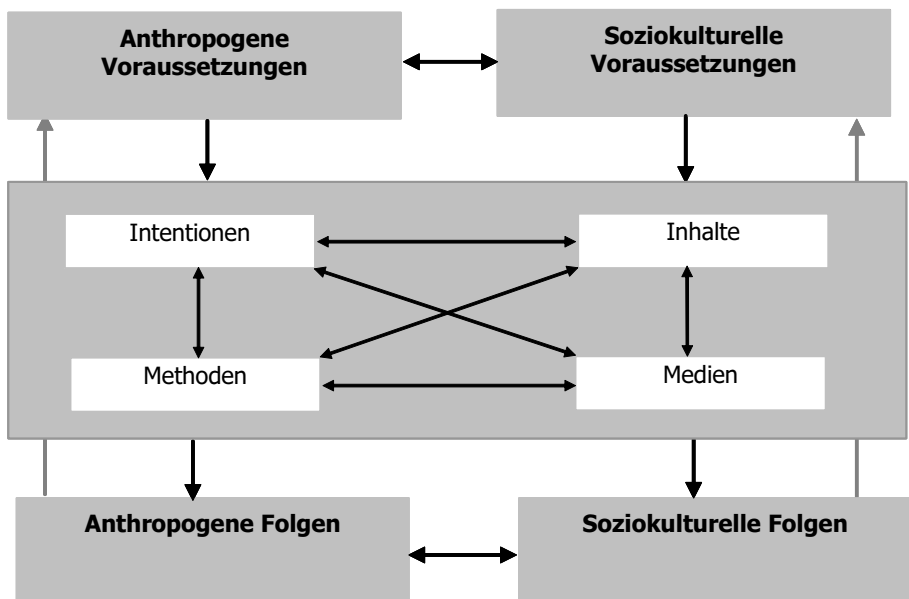


Abb. 7: Das Strukturmodell der Berliner Didaktik (Heimann/Schulz/Otto 1970, hier zitiert nach Hess 2004: 13)

Hier liegt m. E. der Trugschluß der bisherigen Didaktik. Sie geht davon aus, daß die Informationstechnologien den Gesamtkomplex der Sprachverarbeitungsprozesse im digitalen Medienraum voll abbilden müssen und daß eine dort stattfindende *Entgrenzung der Lernsituation* zwangsläufig eine befreiende, stimulierende Wirkung hat. Meiner Meinung nach ist dies didaktisch von vorneherein unsinnig. Dabei wird nämlich gedanklich der Versuch unternommen, ein Gesamtbedingungsfeld in eines seiner untergeordneten Entscheidungsfelder zu zwingen, wie ein Blick auf ein gängiges Unterrichtsmodell unschwer zeigen kann (Abb. 7). Es ist dann die Medienspezifik allein, die sich auf Lehr-/Lernmethoden, Inhalte und Intentionen modifizierend auswirken soll, während die Wirkungen dieser Entscheidungsfelder sowie des weiteren Bedingungsfeldes auf das Medium (bzw. seine Nutzung) gelegnet oder nur als temporäre Störfaktoren aufgefaßt werden. Sie ist auch – trotz gegenteiliger Behauptungen – keineswegs lernerzentriert.

Tatsächlich findet bei unseren Studierenden keine *Entgrenzung* durch IT statt, sondern genau das Gegenteil. Der digitale Raum wird von den Studierenden *begrenzt* und mit Eigenvorstellungen zur Rolle von IT im Lehr-/Lernfeld kompatibelisiert. Erst dadurch wird er funktional nutzbar. Im Zentrum des Lerninteresses der Studierenden steht ohne jeden Zweifel der Erwerb kommunikativer Kompetenz. Kommunikation, auch das Wissen wir aus Beobachtung und täglichem Umgang, wird von den Studierenden aber intuitiv als ein Prozeß zwischen zwei (oder mehr) Personen angesehen, die sich etwas zu sagen haben. Sie wird im Idealfall direkt und *face to face* entwickelt, und je mehr Hilfsmittel dazwischen geschoben werden, desto artifizieller wird die Kommunikation bewertet. Deshalb *blei-*

ben Klasse und außerunterrichtliche Begegnung (im Tutorium oder privat) das Zentrum des Sprachenlernens. Keine mediale Kommunikation kann eine annähernd gleiche emotional-affektive Stärke entwickeln – und es ist genau dieser Motivationsfaktor, der Spracherwerb ja vorantreibt. *Die verschiedenen IT-Komponenten werden häufig, aber nur selektiv und in den Zielsetzungen eng begrenzt herangezogen. Sie haben in der Weltsicht unserer Studenten nur eine unterstützende Funktion. Ich halte das für eine nüchtern-realistische, legitime und »autonome« Herangehensweise, auch wenn sie nicht dem Idealbild vieler Didaktiker entspricht.*

5. Konsequenzen: Kleinteilig, kooperativ und bescheiden

In den vorangegangenen Abschnitten war mehrfach von Fehlschlägen mit E-Lernen die Rede. Sie sind dies aber nur so lange, wie der Maßstab der bisherigen didaktischen Theorie angelegt wird. In Wirklichkeit ist der Umgang unserer Studierenden mit IT im Rahmen ihrer Kultur funktional angemessen und äußerst *konstruktiv*. Wir Lehrkräfte müßten deshalb als erstes einsehen, daß E-Lernen auch in Zukunft nur ein bescheidener Teil eines größeren Lernumfeldes bleibt. Wir sollten der Technologie nicht aufgeblähte pädagogische Forderungen unterlegen, die sich in der Praxis nicht einlösen lassen.

Stattdessen sind *kleinteilige IT-Angebote* zu entwickeln, die sich so eng wie möglich an die alltäglichen Lernaufgaben anlehnen, auf sie vorbereiten oder auf ihnen aufbauen. Aus diesem Grund halten wir an dem System der Lernwegweiser (*Study Paths*) und der Verzahnung von Unterricht und E-Lernen weiterhin fest. Für Lehrwerke in anderen Ländern und mit anderen curricularen Grundlagen müßten ähnliche Systeme bereitstehen (vgl. z. B. Hess 2003b zu einem Konzept

für Deutsch an chinesischen technischen Hochschulen). Man sollte sich dabei nicht davor scheuen, auch scheinbar altmodische Übungsformen massiv zu integrieren, wenn diese einem feststellbaren Lernerinteresse (wie in unserem Fall) entgegenkommen. Eine Orientierung an den o. a. Prinzipien natürlichen Sprachlernens ist dabei keineswegs ausgeschlossen, so lange nicht der Anspruch erhoben wird, die Lerner sollten ausschließlich mit oder in den IT-Systemen lernen. Die Entwicklung solcher Systeme ist allerdings enorm arbeits- und zeitintensiv. Es wäre deshalb vorteilhaft, wenn *Lehrer-Autoren* an verschiedenen Orten als »dezentrale Ko-Produzenten« (Tamme/Rösler 1999: 83) miteinander kooperieren und die Ergebnisse dann als WWW-Datenbank allgemein verfügbar gemacht werden könnten. Die Mitarbeit kann von der Sammlung fertiger Materialien bis zur Autorenschaft ganzer Lernsequenzen reichen (vgl. auch Hess 1998a).

Wie zu sehen war, führt die Bereitstellung einer solchen IT-Komponente nicht automatisch zu einer erhöhten Sprachkompetenz. Lerner verschaffen sich Lern- und Übungsmöglichkeiten auch ohne IT und kommen damit zu vermutlich ähnlichen Lernergebnissen. Es handelt sich aber bei IT um eine modern empfundene, dem Zeitgeist entsprechende Form, auf die unsere Studenten bei aller Kritik nicht mehr verzichten wollen, so weit sie sich an ihre Effizienz-Erwartungen anpaßt. Ein Gewinn liegt langfristig auch auf Lehrerseite – beim Aufbau einer Daten-/Übungsbank, die jederzeit verfügbar bleibt und auf die Lerner bei Bedarf verwiesen werden können. Je umfangreicher solche Sammlungen sind, desto stärker müssen sich Lehrer tatsächlich zu *Lernstil- und Lernmittelberatern* ihrer Studierenden entwickeln. Sie müssen Hilfestellungen bei der Auswahl geeigneter IT-Komponenten leisten, auftauchende Fra-

gen bei der Arbeit mit diesen beantworten und auch Hinweise auf andere, damit möglicherweise verzahnte Lernmöglichkeiten und Lernkanäle geben. Ihr Handlungsfeld erweitert sich dadurch beträchtlich; sie werden zu Choreographen des (individuellen) Lernprozesses ihrer Studierenden (Pusack 2000: 63) selbst dann, wenn das Lehrbuch des Unterrichts weiterhin das »Ankermedium« (Funk 2000: 25) bleibt (vgl. Hess 2003c).

In solche Sprachlernsysteme können und sollten auch funktionale Aufgabenstellungen zur *Information und Kognition/Datenverarbeitung* aufgenommen werden. Dies macht aber nur dann Sinn, wenn mit den einzuholenden Informationen von den Studierenden anerkannte Zwecke außerhalb des E-Lernens (d. h. unterrichtsgebunden) verfolgt werden und der (vor allem zeitliche) Aufwand in einem vernünftigen Verhältnis zum Ertrag steht. Lerner z. B. nach zwei Monaten Unterricht mit hochspezialisierten Medizinnachschlagewerken im WWW zu konfrontieren, um sie darin den Elementarwortschatz zu Körperteilen herausfinden zu lassen, erfüllt diese Bedingung nicht (vgl. Hess 2001 zu dieser tatsächlich ernst gemeinten Lernaufgabe in der Online-Komponente von *Themen*). Die Zwecke müssen aus der jeweiligen Lehr-/Lernsituation heraus entwickelt werden. Eine in X erfolgreiche Aufgabenstellung zur Internetrecherche muß deshalb in Y nicht zwangsläufig ebenso effektiv sein. Sie kann auch je nach Lernniveau funktional angemessen oder dysfunktional sein. Der Zugang zu einer zentralen, nach Progression gegliederten Online-Datenbank bereits ausgearbeiteter, beispielhafter Lernvorschläge zu relevanten Themenkomplexen des Sprachlernens und der Landeskunde dürfte aber für viele Lehrer/Lernberater schon eine große Hilfe sein. Für den funktionalen Bereich der *Kommunikation* ergibt sich nach unseren Er-

fahrungen ein Anwendungsmodell, das diverse mögliche Kommunikationsmedien entlang einer Lernprogressionsachse ordnet und Lernen als soziale, interaktive Tätigkeit im Sinn des natürlichen Ansatzes begreift (vgl. Abb. 8). Die Medienkanäle können anhand der Dichotomie *asynchron/synchron* und einer Skala von *Vertrauen* unter den Kommunikationspartnern unterschieden werden. *Asynchrone* Kanäle wie E-mail oder Diskussionsforen erlauben eine sorgfältige Planung von Aussagen und eine zeitlich

verlangsamte Dekodierung von Antworten – und sind deshalb für Lerner schon auf relativ frühen Erwerbsstufen geeignet. *Synchrone* Kanäle (Chat) verlangen schnelle Reaktionen und sind deshalb potentiell stressbeladen. Der Unterschied in den möglichen Reaktionszeiten wirkt sich auch auf mögliche Themenwahl aus. Je schneller die Kommunikation, desto enger muß sie sich an bekannte, gedanklich schon vorgefertigte Themen halten oder sie wird zu Lernerfrustration führen (Stichwort »Zeitverschwendung«).

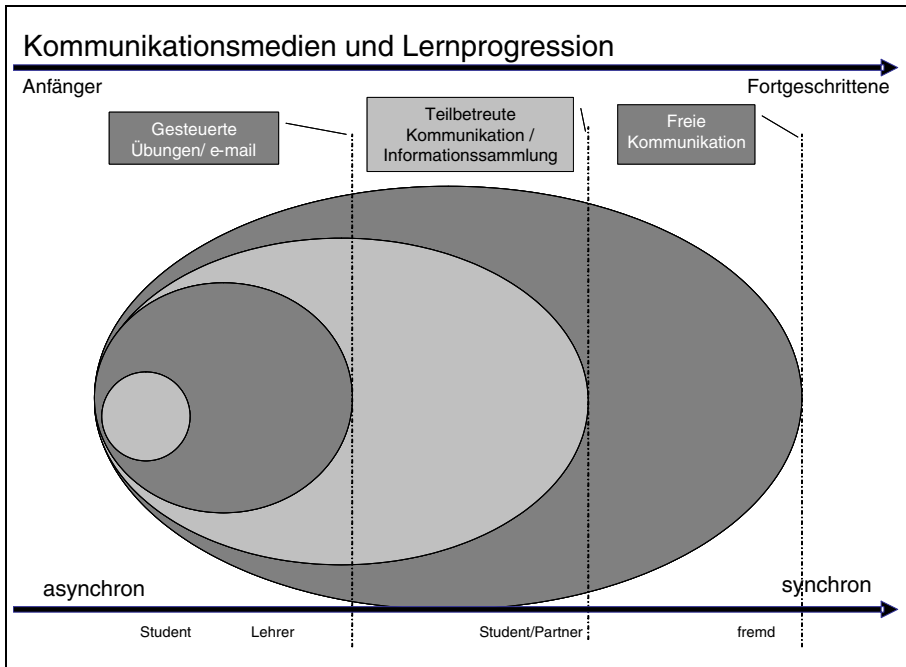


Abb. 8: Kommunikationsmedien und Lernprogression

Noch wichtiger aber ist das implizite *Vertrauen*, das sich die Kommunikationspartner entgegenbringen, und der Nutzen, den sie aus der Kommunikation ziehen können. Im frühen Lernstadium ist es deshalb völlig legitim, wenn sich die

Kommunikation nur unter den Lernern selbst vor Ort abspielt – was eben bedeuten kann, daß IT-Kommunikationsformen zunächst einmal gar nicht oder nur artifiziell-spielerisch genutzt werden. Der natürliche fremdsprachliche Kom-

munikationspartner auf dieser Stufe aber ist der Lehrer oder die Lehrerin. Nur sie können sprachlich auf einem dem Lernstand angemessenen Niveau reagieren, und sie können auch im Vergleich zu einem außenstehenden Muttersprachler Kommunikationsintentionen und -inhalte der Lerner am besten dekodieren. Eine sinnvolle Kommunikation wird deshalb primär an die Unterrichtsthemen anknüpfen und deshalb relativ eng mit sprachbezogenen Übungssystemen verbunden sein. Mit wachsender Sprachkompetenz der Lerner können später Dritte außerhalb der sozialen Diade Lehrer/Lerner miteinbezogen werden, sofern der Kontakt mit ihnen für die Lerner sinnvoll ist und von diesen selbst initiiert und getragen wird. Ob dies dann noch an den Unterricht angebunden wird oder nicht, ist m. E. eine Lernerentscheidung. Ab einem bestimmten Punkt sollten Lehrer hier nicht mehr eingreifen. Sie sollten Lerner keinesfalls zum Chatten oder Mailen zwingen, wenn diese es gar nicht wollen.

Als Fazit läßt sich festhalten, daß die nun schon langjährige, vielgestaltige Praxis mit E-Lernen keineswegs zu der Revolutionierung (oder auch nur nachweisbaren Verbesserung) des Lernens führt, die gemeinhin propagiert wird. Natürlich kann gesteuerter Fremdspracherwerb unter hohem Zeitdruck nicht immer den emanzipatorischen Idealen eines lernerbezogenen E-Learning zur Förderung »kooperativer Lernformen und explorativen Lernens« (so die Maximalforderung von Rösler 2004: 9) gerecht werden und wird nie den z. B. von Eck/Legenhausen/Wolff (1994) geforderten revolutionären Freiräumen entsprechen. Wäre aber Lernen mit digitalen Medien nur unter solchen Voraussetzungen erfolgreich, so bliebe ihr realer Beitrag zum gesteuerten Spracherwerb stets minimal. Die Medien

müssen zwangsläufig in den uns gegebenen institutionalisierten Kontexten verwendet werden – und gerade hier ist ihre Wirkung offensichtlich nicht so wie erhofft. Zudem ist es gerade der Lernerbezug, so man ihn ernst nimmt, der diese Wirkungsversprechen relativiert. Denn es sind die Lerner selbst, die den IT einen wesentlich geringeren und gänzlich anderen Stellenwert zuweisen, als dies von der fachdidaktischen Literatur suggeriert wird. Der für uns deutlichste Kontrast liegt dabei zwischen der theoretisch erhofften *Entgrenzung* des Sprachenlernens einerseits, der von den Lernern selbst aber andererseits deutlich bevorzugten *Begrenzung* der Mediennutzung. Zwar wollen Lerner kommunikativ handeln, aber eben nicht notwendigerweise und stets auf dem Weg über neue Medien. Gerade wenn durch technologische Hilfsmittel der Kommunikationsraum potentiell unendlich wird, weisen Lerner den IT sehr präzise, aber eingeschränkte Funktionen zu. Gerade wenn sie (wie unsere Studierenden) medienversiert sind, werden IT in jeder Spielart instinktiv, punktuell und nüchtern nach reinen Effizienzkriterien beurteilt. »E-Learning« generell ist für Studierende deshalb genauso wenig motivierend wie traditionelles »P-Learning« (Lernen mit Papier). In beiden Fällen E und P ergibt sich der Gebrauchswert nicht aus dem Medium selbst, sondern aus dem Grad, in dem es auf Lernerinteressen und Lernerbedürfnisse einzugehen vermag. Nimmt man diese Interessen ernst, so folgt daraus die Notwendigkeit zur Bereitstellung kleinteiliger, schnell zu bewältigender und eingebetteter digitaler Lernkomponenten – ohne doch von diesen sofortige Wunder zu erwarten. Von der Illusion einer systemsprengenden, revolutionär-befreienden E-Didaktik sollte man bescheidenerweise lieber Abstand nehmen.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2003
- Biechele, Markus; Rösler, Dietmar; Ulrich Stefan; Würffel, Nicola: *Internet-Aufgaben: Übungstypologien für multimediale Lernumgebungen*. Stuttgart: Klett, 2004.
- Borkowski, Ellen; Larsen, Lida; Mateik, Deborah: »Supporting Teaching and Learning via the Web: Transforming Hard-Copy Linear Mindsets into Web-Flexible Creative Thinking«, *WebNet96 Proceedings*. San Francisco, 1996.
- Butzkamm, Wolfgang: »Unterrichtsmethodische Problembereiche«. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarb. Aufl., Tübingen; Basel: Francke. 1995, 188–194.
- Chan, Wai Meng: »Projekt »E-DaF«: Konzeption und Realisation eines elektronischen Selbstlernzentrums im Internet«, *ZIF 7*, 1 (2002) [online 3.6.2005] <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-1/beitrag/wchan1.htm>.
- Donath, Reinhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet*. Stuttgart u. a.: Klett, 1998.
- Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard; Wolff, Dieter: »Telekommunikation als Werkzeug einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme«. In: Fechner, Jürgen (Hrsg.): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994, 59–74.
- Felix, Uschi: *Language Learning Online. Towards Best Practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 2003.
- Felix, Uschi (Hrsg.): *Beyond Babel. Language learning online*. Melbourne: Language Australia Ltd., 2001.
- Funk, Hermann: »Schnittstellen zwischen »alten« und »neuen« Medien«. In: Tschirner, Erwin; Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 2000, 13–28.
- Gardner, David; Miller, Lindsay (Hrsg.): *Directions in Self-Access Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1994.
- Gerngross, Günter; Puchta, Herbert: *Creative Grammar Practice. Getting learners to use both sides of the brain*. London: Longman, 1992.
- Glott, Peter: *Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus*. München: Kindler, 1999.
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 1996.
- Halm-Karadeniz, Katja: »Das Internet: Ideales Medium für DaF und Landeskunde«, *Info DaF* 28 (2001), H. 4, 375–396.
- Hedberg, John: *Teaching and learning with Interactive Multimedia*. Paper presented at the 4th Conference of the Hong Kong Association for Educational Communications and Technology, April 20–23, 1996, Hong Kong Baptist University/Lingnan College, 1996.
- Hess, Hans Werner: *Self-Access Learning Unit – Questionnaire 2004–05: Results*. Hong Kong Baptist University, 2005 [MS].
- Hess, Hans Werner: *The Non-Effects of E-Learning. To what extent does IT really support language learning?* Hong Kong Baptist University 2005a [MS].
- Hess, Hans Werner (Hrsg.): *Didaktische Reflexionen: »Berliner Didaktik« und Deutsch als Fremdsprache heute*. Tübingen: Stauffenburg, 2004 (Arbeiten zur Angewandten Linguistik, 3).
- Hess, Hans Werner: »D-A-CH studieren. Zur Didaktik der Landeskunde«. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.): *Didaktische Reflexionen: »Berliner Didaktik« und Deutsch als Fremdsprache heute*. Tübingen: Stauffenburg, 2004a, 63–88 (Arbeiten zur Angewandten Linguistik, 3).
- Hess, Hans Werner: *Beyond the Rhetoric of the »Autonomous Learner«*. Combining E-Learning and the Classroom. Singapore: National University of Singapore Press, 2003 (in press).
- Hess, Hans Werner: »Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagsinsatz (Learners as Customers. Applied Information Technology)«, *Deutsch als Fremdsprache* 40, 1 (2003a), 14–23.
- Hess, Hans Werner: »Informationstechnologie und Deutsch als zweite Fremdsprache in China«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003b,

- 141–158 (Arbeiten zur angewandten Linguistik, 2).
- Hess, Hans Werner: »Online Learning Systems as Mediation between Cyberspace and Learner – Why (and how) teachers (and not primarily students) should become ›autonomous‹«, *GFL (German as a Foreign Language)* 4 (2001) [online 16.11.2004] <http://www.gfl-journal.de>.
- Hess, Hans Werner: »Resource Data Bases for Self-access Language Learning«. In: Kember, David; Candlin, Sally; Yan, Louisa (Hrsg.): *Further Case Studies of improving teaching and learning from the Action Learning Project*. Hong Kong: Action Learning Project, 2001a, 361–376.
- Hess, Hans Werner: »Using the World Wide Web for European Area Studies«. In: Kember, David; Candlin, Sally; Yan, Louisa (Hrsg.): *Further Case Studies of improving teaching and learning from the Action Learning Project*. Hong Kong: Action Learning Project, 2001b, 323–339.
- Hess, Hans Werner: »Culture-bound and Regionally Specific – Curriculum Development of the German Stream of European Studies«, *East-West Dialogue*, III, 2 (1999), 61–101.
- Hess, Hans Werner: »Lernwegweiser aus dem Internet. Die Erschließung von DaF-Materialien für das ergänzende Selbststudium«, *Zielsprache Deutsch* 29 (1999a), H. 4, 173–180.
- Hess, Hans Werner: »DaF-Software in der Anwendung – ›Alter Quark noch breiter?‹«. In: Wolff, Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen; Lernen mit neuen Medien; Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Studien- und Lernortes Deutschland*. Beiträge der 25. Jahrestagung DaF 1997 in Mainz. Regensburg: FaDaF, 1998; 229–247 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 47; ebenfalls erschienen in *Info DaF* 25 (1998), 54–71).
- Hess, Hans Werner; Stählin, Andrea: »The Introduction of Language Learning Software into the Curriculum under Non-Experimental Conditions«. In: Kember, David; Candlin, Sally; Yan, Louisa (Hrsg.): *Case studies of improving teaching and learning from the Action Learning Project*. Hong Kong: Action Learning Project, 1997, 461–482.
- Holec, Henri: *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- Holec, Henri: *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1980.
- Issing, Ludwig; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Beltz; Psychologie Verlags Union, 1995.
- Keating, Anne B.; Hargitai, Joseph: *The Wired Professor. A Guide to Incorporating the World Wide Web in College Instruction*. New York; London; New York; University Press, 1999.
- Königs, Frank, G.: »Die Dichotomie Lernen/Erwerben«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarb. Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 1995, 428–431.
- Landow, George: *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1992.
- Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 2003 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Mitschian, Haymo: *Neue Medien – neue Lernwerkzeuge. Fremdsprachenlernen mit Computern. Erfahrungen und Möglichkeiten für Deutsch als Fremdsprache*. Bielefeld: Bertelsmann, 1999.
- Pusack, James P.: »Second Language acquisition when everything is digital: Ideal teaching environments at the start of the millennium«. In: Tschirner, Erwin; Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 2000, 48–65.
- Rösler, Dietmar: *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg, 2004.
- Rösler, Dietmar: »Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtueller Realität«. In: Fritz, Gerd; Jucker, Andreas H. (Hrsg.): *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext*. Tübingen: Niemeyer, 2000, 121–136 (Vorträge zur Dialogforschung, 21).
- Rösler, Dietmar; Ulrich, Stefan: »Vorüberlegungen zu einer Übungs- und Aufgabentypologie für internetgestütztes Fremd-

- sprachenlernen«. In: Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 2003, 115–144 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Steinmetz, Maria: »Lernen als Vernetzung von Erfahrung. Konzept und Konsequenzen für DaF«. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.): *Didaktische Reflexionen: »Berliner Didaktik« und Deutsch als Fremdsprache heute*. Tübingen: Stauffenburg, 2004, 42–62 (Arbeiten zur Angewandten Linguistik, 3).
- Tamme, Claudia: »Unterrichtsmodelle als Planungshilfe am Beispiel des Einsatzes neuer Medien im Fremdsprachenunterricht«. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.): *Didaktische Reflexionen: »Berliner Didaktik« und Deutsch als Fremdsprache heute*. Tübingen: Stauffenburg, 2004, 233–350 (Arbeiten zur Angewandten Linguistik, 3).
- Tamme, Claudia: »Hot Potatoes, Markin und ICQ im Einsatz zwischen Kontaktunterricht und Selbstlernen«. In: Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 2003, 91–114 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Tamme, Claudia: *E-Mail-Tutorien. Eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. Dissertation Gießen, 2001 [online: 16.11.2004] <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/>
- Tamme, Claudia; Rösler, Dietmar: »Heranführung an den autonomen Umgang mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerbildung am Beispiel von E-Mail Tutorien«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 28 (1999), 81–98.
- Terrell, Tracy D.: »A natural approach to second language acquisition and learning«, *Modern Language Journal* 61 (1977), 325–337.
- Thiesse, Anne Marie: *Good and Bad Patriots*. Vortrag, Dept. Of Government and International Studies. Hong Kong Baptist University, 6.11.2004 (Manuskript).
- Tschirner, Erwin: »Der Natural Approach. Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit«. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Praxisprüfstand; Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnung – Interkulturelles Lernen*. Beiträge der 26. Jahrestagung DaF 1998. Regensburg: FaDaF, 1999, 64–78 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 52).
- Tschirner, Erwin: »Neue Qualitäten des Lehrens und Lernens: Thesen zum Einsatz von Multimedia im Fremdsprachenunterricht«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen: *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lernens und lehrens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrstagung zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1999a; hier zitiert nach [online 16.11.2004] <http://www.uni-leipzig.de/~herder/mitarbeiter/tschirner/lehre/texte/tschirner1.htm>.
- Tschirner, Erwin: »Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz. Blick auf einige Forschungsergebnisse«, *Fremdsprache Deutsch* 21, 2 (Neue Medien im Deutschunterricht) (1999b), 54–58.
- Tschirner, Erwin; Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 2000.
- UGC [University Grants Committee]: *Higher Education in Hong Kong. A Report by the University Grants Committee* October 1996. [online 16.11.2004] <http://www.ugc.edu.hk/hervw/content.html>.
- Warschauer, Mark (Hrsg.): *Telecollaboration in Foreign Language Learning. Proceedings of the Hawai'i Symposium*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1996.
- Warschauer, Mark (Hrsg.): *Virtual Connections. Online Activities & Projects for Networking Language Learners*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1995.