# Universität Bielefeld

## Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft


**"Fremdsprachenlernen mit dem Internet - Untersuchung zum lernfördernden Potenzial des Internet bei der Einbindung in einen lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterricht bei Erwachsenen"**

**Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde**


**Karin Vogt**

**Düsseldorf**


| | |
|---|---|
| **Gutachter:** | **PD Dr. Ulrich Dausendschön-Gay** |
| **Zweitgutachter:** | **AOR Dr. Rolf Ehnert** |


**Dezember 2000**

Nichts sieht hinterher so einfach aus wie eine verwirklichte Utopie.

Wernher von Braun, dt. Physiker (1912-1977)

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier ISO 9706

# Inhaltsverzeichnis

# 0. Einleitung

Die Gesellschaft, in der wir leben, ist eine Wissensgesellschaft, wobei diese Gesellschaft geprägt ist vom (potenziellen) Zugang zu immensen Wissensbeständen (u.a. durch die Neuen Medien) sowie von einem vorher nicht gekannten Ausmaß an Aktualität dieser Informationen. Entsprechend schnell verfällt deren Wert; die Rede ist von der "Halbwertzeit des Wissens", die immer geringer ausfällt.
Auch Unternehmen haben erkannt, dass Wissen, insbesondere das Wissen ihrer Mitarbeiter, den Wert eines Unternehmens maßgeblich bestimmt.
Mitarbeiter sehen sich vor der Aufgabe, sich immer speziellere Wissensinhalte immer schneller anzueignen - dies gilt auch für Fremdsprachen, die im Zuge der immens vorwärtsschreitenden Globalisierung als Instrument wie selbstverständlich vorausgesetzt werden, deren Erlernen aber nicht selbstverständlich von statten geht.
Die Lösung liegt zum einen im selbstgesteuerten Lernen - Mitarbeiter sollen in die Lage versetzt werden, autonom Lernziele zu definieren, sich fremdsprachliche Inhalte zu erschließen und ihre Ergebnisse zu evaluieren.
Zum anderen erschließen sich dem Lerner potenziell eine Vielzahl von Materialien, Anwendungen und Kommunikationsmöglichkeiten, die für das Fremdsprachenlernen zu nutzen sind. Erwachsene und berufstätige Lerner jedoch verfügen über bestimmte Voraussetzungen und Vorerfahrungen, die zu berücksichtigen sind.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, ob und wie das Internet (mit seinen Möglichkeiten) für das Fremdsprachenlernen von erwachsenen Lernern in der (innerbetrieblichen) Weiterbildung genutzt werden kann, und zwar auf der theoretischen Grundlage der Lernerautonomie, die als Ziel die Verantwortung für das eigene Lernen postuliert, in diesem Falle das Fremdsprachenlernen.

Im ersten Teil der Arbeit erfolgt die theoretische Fundierung im Hinblick auf Charakteristika und Probleme des Fremdsprachenerwerbs Erwachsener sowie der Lernerautonomie als theoretisches Konzept dieses Fremdsprachenlernens, wobei im nächsten Schritt Möglichkeiten und Grenzen von Lernerautonomie bei der Zielgruppe der Arbeit, erwachsener Lerner in der Weiterbildung, diskutiert werden. Die Rolle des Internet als Komponente eines lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene wird aus lernpsychologischer und didaktischer Sicht erörtert, bevor die zugänglichen kostenfreien Sprachlernangebote mittels einer Matrix (AIS-Matrix) charakterisiert und nach bestimmten Kriterien (Information, Übung, Kommunikation) klassifiziert werden.

Die empirische Untersuchung bildet den zweiten Teil der vorliegenden Arbeit. Sie untersucht - nach einem Überblick über die empirische Forschung - das lernfördernde Potenzial des Internet in einem lernerautonomisierenden Fremdsprachenkurs der Weiterbildung, der nach den o.g. theoretischen Prämissen konzipiert wurde und Sprachlernmöglichkeiten im Internet einbindet.

Die Ergebnisse aus der Studie sowie dem theoretischen Teil bilden die Grundlage für die weitere Diskussion der Möglichkeit des Fremdsprachenlernens mit dem Internet, die sowohl Web-based Trainings als auch verschiedene Arten der Integration in den Präsenzunterricht berücksichtigen.
Fremdsprachenlernen in der Weiterbildung stellt nur einen Teil der innerbetrieblichen Weiterbildung und diese wiederum muss im Rahmen eines unternehmensweiten *Knowledge Managements* gesehen werden - ein kurzer Ausblick auf die Möglichkeiten der Einbindung internetbasierter Lernformen folgt.

# 1. Fremdsprachenlernen Erwachsener

An dieser Stelle soll versucht werden, das Fremdsprachenlernen Erwachsener besonders in der beruflichen Weiterbildung zu charakterisieren; dabei wird zwischen physischen und kognitiven Fähigkeiten sowie dem affektiven Bereich unterschieden. Aus diesen drei Bereichen ergeben sich Lernprobleme verschiedener Art, die ausführlich erläutert werden.

## *1.1. Psychomotorische und sensorische Fähigkeiten*

Ein Merkmal des Fremdsprachenlernens Erwachsener ist zunächst die Tatsache, dass es sich bei den Lernern um erwachsene Menschen handelt, die im Gegensatz zu Kindern oder Jugendlichen ihre physische Entwicklung abgeschlossen haben. Dabei lassen sich innerhalb der Gruppe der Erwachsenen noch Unterschiede feststellen. Loewe (1976) hält die Einteilung in Phasen des Erwachsenenalters für umstritten und stuft auch die Auffassung von Reformpädagogen wie Kerschensteiner (1928), die die Leistungs- und Lernfähigkeit Erwachsener in Abhängigkeit von der jeweiligen Altersstufe sehen, als nicht haltbar ein.

Auch die sogenannte *critical period* – Hypothese, nach der auf Grund biologischer Gegebenheiten eine Fremdsprache nach der Pubertät nicht mehr perfekt erlernt werden kann, kann empirisch nicht nachgewiesen werden. Zwar führt Lenneberg (1967) an, dass die Sprachfunktion sich auf eine der beiden Hemisphären verlagert und dass diese zerebrale Lateralisierung vor dem Erreichen der Pubertät abgeschlossen ist. Seine Ergebnisse stützen sich allerdings ausschließlich auf die Aphasieforschung und lassen wichtige Variablen wie die besondere Situation im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht außer Acht.
Die Untersuchungen Neufelds (1978) haben gezeigt, dass rein physisch gesehen Erwachsene eine perfekte Aussprache einer ihnen völlig unbekannten Fremdsprache erlangen können.
Vom physischen Standpunkt her ist die *critical period*-Hypothese nicht haltbar (vgl. Quetz 1995).

Dennoch nehmen laut Kidd (1979) besonders im späten Erwachsenenalter physische und sensorische Fähigkeiten wie Stärke, Arbeitsleistung, Schnelligkeit und Reaktionsvermögen

ab. Auch wird das Nachlassen des Hör- und Sehvermögens, das von besonderer Bedeutung für das Erlernen von Fremdsprachen ist, erwähnt.
Nicht alle empirischen Untersuchungen konnten ein generelles bzw. totales Nachlassen dieser Fähigkeiten bestätigen (Loewe 1976), aber bei Auftreten solcher Schwierigkeiten können diese entweder extern oder von den Lernenden selbst kompensiert werden.
Zunächst kann die Lernumgebung entsprechend gestaltet werden, beispielsweise kann der Grad der Reizung erhöht werden. Im Falle des Fremdsprachenlernens heißt dies konkret eine Erhöhung von Helligkeit oder Lautstärke bzw. die Optimierung der Qualität von Tonträgern.
Lernende kompensieren selbst Umstellungsschwierigkeiten durch positive Merkmale der Arbeitshaltung wie z.B. Ausgeglichenheit, höhere Konzentration, große Erfahrung, hohe Zuverlässigkeit (Vogel/ Solle 1981; Bolton/ Lauerbach/ Quetz 1980).
Die punktuell auftretenden Schwierigkeiten gelten allerdings nur für das späte Erwachsenenalter. In absehbarer Zeit jedoch wird diese Zielgruppe mit der demographischen Entwicklung, Beschäftigungsplänen wie Altersteilzeit wegen der gleichzeitig höheren Kaufkraft an Bedeutung gewinnen.

### *1.2. Kognitive Fähigkeiten*

Erwachsene Lerner verfügen, wenn sie eine Fremdsprache erlernen, über ein komplettes System einer Sprache, nämlich ihrer Muttersprache. Cummins (1979 / 1981) stellt die Hypothese auf, dass ältere Lerner mit dem Hintergrund der Muttersprache schneller Kenntnisse der Fremdsprache erlernen als jüngere Lerner.
Umfassende und systematische Kenntnisse der Muttersprache ermöglichen einerseits einen positiven Transfer von der Muttersprache auf die Fremdsprache (Hahn 1981); so kann sich eine größere Ökonomie beim Fremdsprachenlernen ergeben. Andererseits ist es durchaus möglich, dass durch die größere Präsenz der Muttersprache mit einem größeren Wortschatz und einer komplexeren Syntax auch die erhöhte Gefahr einer muttersprachlichen Interferenz besteht (Scherfer 1981).

Die kognitive Reife von Erwachsenen, verbunden mit einer höheren Abstraktionsfähigkeit, stellt ein weiteres oft genanntes Charakteristikum dar. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die kognitive Reife Erwachsener besserer Lernerfolge förderlich oder hinderlich ist.
In der behavioristischen Tradition stellt Ausubel (1964) fest, dass Erwachsene bessere Lerner seien, weil sie planvoll an das Lernen herangehen. Laut Cummins (1983) ist bei kognitiv reiferen Lernern (d.h. Jugendlichen in ihrer Studie) ein Vorteil im schulischen Fremdsprachenunterricht gegenüber jüngeren zu verzeichnen, der von den jüngeren wieder aufgeholt wird (vgl. Harley 1986). Raasch (1982) führt beispielsweise die Diskrepanz zwischen kognitiver Reife Erwachsener und deren limitiertem Ausdrucksvermögen an, was sich insbesondere im Anfangsunterricht manifestiert, aber motivationale Auswirkungen hat, die im folgenden Abschnitt diskutiert werden.
Hahn (1981) bescheinigt Erwachsenen höhere Abstraktionsfähigkeit in dem Sinne, dass sie mehr Übung im Kategorisieren und Strukturieren von Sachverhalten haben und somit auch eine Fremdsprache über ein selbst entwickeltes Regelsystem leichter erlernen können. Sinnvoll erworbene Begriffe können also eher bzw. leichter in die kognitive Struktur eingebettet und reproduziert werden (vgl. Multhaup 1997). Dies liegt nach Westphal (1989) darin begründet, dass Lerner nicht wie beim Erstspracherwerb neue grammatische Kategorien erschließen müssen, sondern vorhandene nur uminterpretieren. Dies kann als negativer Aspekt zu Interferenzen führen (Selinker 1972).
Löwe (1976) negiert eine direkte Abhängigkeit der intellektuellen Leistungsfähigkeit vom Lebensalter allein, aber er sieht einen Zusammenhang zwischen der Leistungsfähigkeit

Erwachsener und deren Schulbildung, also der Art der vorherigen schulischen Lernerfahrungen. Dies kann laut Quetz (1995) nicht bestätigt werden, denn zwar verfügen nach Vielau (1988) lernungewohnte Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen über andere und weniger effektive Lernweisen als lerngewohnte, aber welche Art von Lernerfahrungen das Lernverhalten Erwachsener prägen, ist nicht geklärt (Quetz 1995).
In jedem Falle besitzen Erwachsene Vorkenntnisse und Vorerfahrungen, die für das Lernen nutzbar sind (Raasch 1982), aber teilweise haben sie auf Grund negativer Vorerfahrungen Blockaden, die zu Lernproblemen führen können. Für die Diskussion der affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens Erwachsener möchte ich jedoch auf den folgenden Abschnitt verweisen.

Raasch (1982) betont als spezifisches Merkmal des Erwachsenenunterrichts die Tatsache des selbständigen Lernens. Der Lerner soll zunehmend dazu geführt werden, über die institutionalisierten Organisationsformen hinaus selbstständig weiter zu lernen. Um sein Lernen ausreichend steuern zu können, benötigt er Strategien. Auf unterschiedliche Arten von Strategien sowie deren Erwerb im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene wird weiter unten noch ausführlich eingegangen.

### *1.3. Affektiver Bereich*

Der affektive Bereich spielt beim Fremdsprachenlernen eine große Rolle, wenn nicht sogar die größte, stellt sich jedoch auf Grund der vielfältigen Faktoren recht komplex dar.
Aus diesem Grund habe ich versucht, die in der Literatur genannten Faktoren in drei Bereiche einzuteilen, nämlich in Gefühle und Lernen allgemein, die Rolle der Persönlichkeitsfaktoren und den Faktor der Motivation; Überschneidungen sind allerdings nicht auszuschließen, und ein Anspruch auf Vollständigkeit wird ebenso wenig erhoben.

#### 1.3.1. Gefühle und Lernen

Emotionen spielen beim Lernen eine wichtige Rolle. Schumann (1978) betrachtet gar soziale und affektive Faktoren zusammen als die größte kausale Variable beim Zweitspracherwerb.
Für Erwachsene spielen Emotionen eine besonders wichtige Rolle, denn nach Gardner (zitiert bei Kidd, 1979) haben Erwachsene mehr emotionale Bindungen an Tatsachenmaterial als Kinder. Kidd (1979) unterscheidet drei emotionale Grundmuster, die das Lernen beeinflussen: Zum einen sind Liebe und verwandte Gefühle wie Ehrerbietung, Freundlichkeit, Ermutigung etc. relevant. Dies schließt auch positive Gefühle wie die „Liebe" vom Lehrenden zu den Lernenden ein.
Negative Emotionen wie Ärger, Wut etc. können zwar von Erwachsenen in der Regel beherrscht werden. Wenn der Ärger jedoch aus einer Bedrohung der eigenen Werte und damit ihrer Persönlichkeit resultiert, wird dieser Ärger als Bedrohung derselben angesehen.
Auch Angst und Argwohn zählen zu den negativen Grundmustern. Dabei kann Angst beim Fremdsprachenlernen Erwachsener verschiedentlich begründet sein; Die Angst vor einem zu hohen Anspruchsniveau im Kurs, das der Teilnehmer nicht zu erfüllen vermag oder die Furcht, mit dem Lerntempo nicht mithalten zu können und das eigene Versagen offenbart zu sehen, können das Befinden des erwachsenen Lerners beeinflussen. Dabei spielen eventuelle negative Erfahrungen, auf die weiter unten eingegangen wird, ebenfalls eine Rolle.
Wettbewerbsorientiertes Klima im Kurs sowie das Verhalten des Kursleiters beispielsweise bei der Fehlerkorrektur schüren möglicherweise ebenso (Versagens-)Ängste und können zu Sprechhemmungen (Quetz 1992) und in der letzten Konseuqenz zum Abbruch des Kurses führen.

Laut Krashen (1982) schlagen sich Ängste und Hemmungen im sogenannten *affective filter* nieder, durch den der Teilnehmer nur bestimmte Elemente des Kurses an sich heranlässt. Genau genommen heißt dies, dass der emotionale Zustand des Lerners wie ein verstellbarer Filter agiert, der je nach Gemütslage viel oder wenig Input durchlässt (Richards / Rogers 1986, S. 133). Durch ein weitgehend entspanntes Lernklima mit großer persönlicher Wertschätzung des Lernenden kann dieser Filter gesenkt werden (Krashen 1982).
Kidd (1979) gibt allerdings in diesem Zusammenhang zu bedenken, ob nicht eine gewisse Spannung auch hilfreich beim Lernen ist. Dies hängt wahrscheinlich wiederum u.a. von der Persönlichkeitsdisposition des Lernenden sowie von anderen Variablen (z.B. der Persönlichkeit des Kursleiters) ab.

Einen weiteren Faktor, der für Erwachsene besonders relevant ist, stellen früher erlebte Emotionen dar, die das Lernen beeinflussen. Jeder erwachsene Lerner verfügt über schulische Lernerfahrungen, oft auch außerschulische. Diese Tatsache hat nicht nur Auswirkungen auf den kognitiven Bereich, beispielsweise die metakognitiven Strategien, mit denen der Teilnehmer sein Lernen angeht, sondern auch Konsequenzen für den affektiven Bereich.
Zunächst einmal ist festzustellen, dass Erwachsene, deren vorausgegangene Lernerfahrungen sehr negativer Art waren, nur selten zu der Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme zu bewegen sind (Morfeld 1997b). Wenn im Laufe der schulischen Karriere Versagen auf der Bewältigung von Lernaufgaben eingetreten ist, ist es gut möglich, dass solche Versagensängste bei neuen Lernaktivitäten vorkommen. Auch hier sind negative Lernerfahrungen zusammen mit dem Misstrauen vor neuen schlechten Erfahrungen eng an das Persönlichkeitskonzept der Lernenden gekoppelt und von letzterem nicht zu trennen.
Nuissl (1995) bestätigt zwar, dass der Fremdsprachenunterricht für Erwachsene Lernerfahrungen aus der Schule aufgreifen kann, aber diese Erfahrungen wegen ihrer negativen Natur oft konstruktiv bearbeiten muss, um sie nutzbar zu machen. Bei einer restriktiven Haltung des Lerners fällt dieses Bearbeiten allerdings um so schwerer. Inwieweit es möglich ist, negativ besetzte Erfahrungen von Fremdsprachenlernern zu neutralisieren bzw. umzudeuten, ist empirisch nicht erwiesen.
Bolton/Lauerbach/Quetz (1980) bemerken, dass Lerner im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung oftmals an ihre Schulzeit anknüpfen und kritiklos die „Schüler"-Rolle für sich selbst sowie die des Kursleiters als „Experten" akzeptieren[1]. Oftmals seien sie gar nicht in der Lage, Wünsche oder Kritik zu äußern und bevorzugten daher einen lehrerzentrierten Unterricht. Diese Auffassung ist m.E. zu pauschal, denn zwar bestätigt Quetz

in seiner Befragung von Lernenden (1992) eine Bevorzugung von Grammatikunterricht, sieht die Ursachen dafür aber in einem Mangel an kognitiven Strategien sowie in persönlichkeitsbedingten Präferenzen. Ein wichtiges Merkmal der Erwachsenenbildung ist gerade die Selbstbestimmtheit des Lernens, und diese Autonomie ist auch bei erwachsenen Lernern mit einem entsprechenden Training zu erreichen.

### 1.3.2. Persönlichkeitsbedingte Faktoren

Erwachsene Lerner haben im Gegensatz zu Kindern oder Jugendlichen ihre Persönlichkeit voll entwickelt mit ihren Charakterzügen, Einstellungen, Vorlieben und Abneigungen. Ihre Verhaltensmuster haben sich fest eingeprägt und sind schwer zu ändern (Vogel / Solle 1981). Siebert / Dahms / Karl (1982) führen an, dass Erwachsene meist so lernen, wie sie es gewohnt sind. Ein gewisser Konservatismus kann dazu führen, dass sie weniger bereit sind, sich auf neue Lernerfahrungen einzulassen (cf. supra, S. 16).
Sie geben allerdings auch zu bedenken, dass Erwachsene oft aufgeschlossen für neue Lernerfahrungen und Entfaltungsmöglichkeiten sind. Hier scheint der Grad der Extraversion des Lerners eine Rolle zu spielen, auf die noch näher eingegangen wird.
Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet nicht nur die Anhäufung von syntaktischem und lexikalischem Wissen, sondern auch interkulturelles Lernen. Bei der Begriffsbestimmung des interkulturellen Lernens stütze ich mich auf die Definition Meynart Meyers, der interkulturelle Kompetenz beschreibt als "die Fähigkeit, sich adäquat und flexibel gegenüber den Erwartungen der Kommunikationspartner aus anderen Kulturen zu verhalten, sich der kulturellen Differenzen und Interferenzen zwischen eigener und fremder Kultur und Lebensformen bewusst zu werden und in der Vermittlung zwischen den Kulturen mit sich und seiner kulturellen Herkunft identisch zu bleiben". (Meyer 1992:16.)
Als Voraussetzung hierzu ist die Fähigkeit zur Empathie notwendig, damit verbunden eine Öffnung und die Bereitschaft, die eigene Kultur nicht als Maß aller Dinge anzusehen.
Dies beinhaltet für den Lerner einer Fremdsprache ein gewisses Risiko, und dieses Risiko ist größer für einen Erwachsenen. Die Tendenz zum Ethnozentrismus (Bouton 1969; Quetz 1995) bei Erwachsenen mag daher eine Schutzmaßnahme gegen Identitätsverlust darstellen, behindert aber die Anpassung an die Normen einer Fremdsprache. Umgekehrt ist es ungeklärt, ob die positive Einstellung zur fremdsprachlichen Kultur die Sprachlernfähigkeit

positiv beeinflusst (Schulz 1997). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich allerdings auf eine Zielgruppe von erwachsenen Lernern, die Fremdsprache berufsbezogen als Kommunikationsmittel erlernen und weniger Einblick in eine fremde Kultur bekommen wollen.

Es ist schwierig, einzelne Persönlichkeitsfaktoren bei erwachsenen Lernern zu isolieren und in Beziehung zu (erfolgreichem) Fremdsprachenlernen zu untersuchen.
Solmecke / Boosch (1981) sowie Quetz (1992) behaupten jedoch, dass das Ausmaß von Extra- bzw. Intraversion dazu beitragen kann, dass Erwachsene bestimmte Arten von Sprachlernaktivitäten bevorzugen. Quetz (1992) beispielsweise stellt in seiner Untersuchung fest, dass Grammatikunterricht von eher introvertierten bzw. Teilnehmern mit Hemmungen und / oder Sprechangst vorgezogen wird.
Extrovertierte Teilnehmer neigen dazu, Sprache intuitiv durch Interaktion aufzunehmen und gehen kognitiv vor, statt anschließend auswendig zu lernen (1992:57f.). Diese Lerner verfügen außerdem über selbständige und effektivere Lernstrategien als diejenigen, die grammatikorientiertes Lernen bevorzugen (Quetz 1995).
Der Faktor Extra- / Intraversion kann laut Quetz (1995) darüber hinaus auch dazu beitragen, dass sich die Art des sprachlichen Inputs verändert, d.h. extrovertierte Lerner erhöhen die Chance auf einen vielfältigeren Input, wenn sie mit Muttersprachlern kommunizieren, weil sie eher auf Muttersprachler zugehen und verstärkt die Fremdsprache anwenden.

Die Bevorzugung bestimmter Lerngewohnheiten, die jeder Mensch im Laufe seines Lebens entwickelt, hat nicht nur kognitive, sondern auch affektive Ursachen. Lernweisen, die ein erwachsener Mensch auf Grund persönlicher Vorlieben wählt, sowie die individuelle biographische Disposition, die für sein Lernen bestimmte Sinneskanäle dominieren lässt (Vester 1984), lassen sich unter persönlichkeitsbedingten bzw. individuellen Faktoren subsumieren; letzteres überschneidet sich auch mit physischen Faktoren.

### 1.3.3. Motivation

Ein oft genannter Unterschied der Erwachsenenbildung zur schulischen Bildung besteht in der Freiwilligkeit der Teilnahme. Erwachsene nehmen zwar oft aus freien Stücken an

Fremdsprachenkursen teil, allerdings ist der Grad der Freiwilligkeit nicht immer so hoch wie angenommen, wenn es sich z.B. um eine Maßnahme handelt, zu der der Arbeitgeber den Teilnehmer gedrängt hat. Andere Kurse dienen der Anpassungsfortbildung oder sollen Arbeitslosigkeit vorbeugen.

Falls die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme freiwillig erfolgt, haben die Teilnehmer ganz bestimmte Erwartungen an den Kurs. Meist handelt es sich um mehrere Motive, über die sich die Teilnehmer selbst oft nicht im Klaren sind. Zwar sind laut Vogel / Solle (1981) Motive von Erwachsenen meist instrumentell, d.h. auf ein konkretes Lernbedürfnis zurückgehend. Teilweise schrauben erwachsene Teilnehmer ihre Erwartungen an einen Kurs zu hoch. Bolton / Lauerbach / Quetz (1980) führen an, dass viele Teilnehmer als Grund für den Kursbesuch die berufliche Weiterbildung nennen. Solche Sprachbedürfnisse bestehen allerdings nur für Berufe, die eine höhere sprachliche Qualifikation voraussetzen, was in Anfängerkursen nicht gegeben sind. Es handelt sich somit um einen subjektiven Komplex von diffusen Erwartungen.

Da es sich beim Erlernen einer Fremdsprache um ein langfristiges Ziel handelt, ist die Gefahr gegeben, dass bei einer erschwerten Realisierung von Teilzielen ein Motivationsschwund eintritt.

Wenn es keinen Zwang zur Beendigung des Fremdsprachenkurses gibt, kann es zum Abbruch des Kurses und dem sogenannten Teilnehmerschwund kommen. Dies bestätigt die Wichtigkeit, erreichbare Zwischenziele auszuweisen, um die überdauernde Motivation zu stärken.

Solmecke (1978) nennt vier verschiedene Faktoren beim Einfluss auf die Stärke der überdauernden Motivation.

Einmal sind dies die Einstellungen von Gesellschaft oder anderen normensetzenden Bezugsgruppen gegenüber der Fremdsprache, in anderen Worten also die Wertschätzung oder das „Image", das die Fremdsprache genießt.

Zum zweiten spielt die Einstellung des einzelnen Lerners zu den Sprechern der Fremdsprache und zur Fremdsprache selbst eine Rolle. Hier beeinflusst auch der Grad des Ethnozentrismus die Stärke der Motivation. Ist der Teilnehmer dagegen der Fremdsprache und deren Sprechern gegenüber unvoreingenommen, wird die Motivation ggf. höher sein. Persönlichkeitsfaktoren wie Intra-/ Extraversion tun ein Übriges dazu; hierzu liegen meines Wissens keine Ergebnisse aus empirischer Forschung vor.

Auch die Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen selbst übt einen Einfluss auf die Stärke der Motivation aus, denn vorhergehende negative Erfahrungen, die mit dem Fremdsprachenlernen gemacht wurden, spielen eine nicht unerhebliche Rolle (cf. infra, S. 13). Schließlich ist noch der Grad der objektiven Notwendigkeit des Fremdsprachenerwerbs von Bedeutung; dies ist ein Faktor, der den Grad der Freiwilligkeit des Fremdsprachenerwerbs ausdrückt, denn wenn der Teilnehmer dringend eine Fremdsprache erwerben muss, ist der Kursbesuch weniger freiwillig als angenommen. Andererseits erklärt dieser Faktor den Motivationsschwund bei großer Freiwilligkeit des Kursbesuchs.

Siebert / Gerl (1975) bemerken, dass die Teilnehmermotivation bei aufstiegsorientierten Angestellten mit mittlerer Reife besonders hoch ist. Zwar stellt diese Zielgruppe bei (innerbetrieblichen) Fremdsprachenmaßnahmen einen Schwerpunkt dar (Vogt 1998), aber es kann nicht pauschal eine Teilnehmermotivation bei dieser Gruppe festgestellt werden, ohne nicht nach Art der Maßnahme und anderen Variablen zu differenzieren.

### *1.4. Probleme Erwachsener beim Fremdsprachenerwerb*

Die Probleme Erwachsener beim (institutionellen) Fremdsprachenlernen sind außerordentlich vielfältig und hängen mit vorher erläuterten physischen, kognitiven und affektiven Besonderheiten der erwachsenen Lerner zusammen. Teilweise sind sie diesen drei Bereichen nicht eindeutig zuzuordnen, weil sie sich z.B. überschneiden. Ich habe daher eine Einteilung vorgenommen in (Lern-)Probleme, die mit dem Lerner und dessen Persönlichkeit etc. zusammenhängen, und Schwierigkeiten, die in Beziehung zum Lernklima im Kurs stehen. Darüber hinaus werden potentielle Probleme diskutiert, die aus Sprachlernaktivitäten resultieren. Dabei wird unterschieden zwischen Lernaktivitäten außerhalb des Unterrichts und Sprachlernaktivitäten im Unterricht, wobei vom Lehrer bzw. von der Institution vorgegebene Faktoren wie Progression etc. berücksichtigt werden.
Ausgegangen wird dabei von dem am häufigsten vorkommenden Kurs in der fremdsprachlichen Weiterbildung, nämlich dem ambulanten Kurs, der ca. einmal in der Woche stattfindet (vgl. Hahn 1981, Quetz 1992).

#### 1.4.1. Probleme, die mit dem Lerner zusammenhängen

Lern(un)gewohnheit

Zunächst einmal ist der erwachsene Lerner geprägt von seinen Vorerfahrungen, seien sie lernpsychologischer oder affektiv-psychologischer Art.
Schon Hyhlik (1965, zitiert in Löwe 1976) begründet die Hauptmängel des Lernens Erwachsener in falschen Arbeitsgewohnheiten, Unkenntnis der richtigen Methodik und der Übernahme veralteter Methoden aus der Schulzeit. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass beispielsweise Drills und behavioristisch begründete Sprachlernaktivitäten mit Fremdsprachenlernen verbunden werden, wobei zum einen die kommunikative Komponente zu kurz kommt und zum anderen die Selbständigkeit des Lernens, die das erklärte Ziel von Erwachsenenbildung ist (vgl. Raasch 1982; Apelt 1994), beeinträchtigt wird, ganz zu schweigen von möglichen Blockaden, die diese Art von Aktivitäten (in Erinnerung an negative Erfahrungen in der Schulzeit) auslösen können.

Auch Siebert / Dahms / Karl (1982) sind der Ansicht, dass Lernschwierigkeiten wesentlich von früheren Erfahrungen beeinflusst werden; in diesem Zusammenhang ist der Begriff der Lernstrategien wichtig.
Lernstrategie möchte ich in Anlehnung an Wolff (1998) zunächst definieren als strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u.a. beim Gebrauch und beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt.

In der Untersuchung von Quetz (1992) zeigt sich, dass erwachsene Lerner oft ineffektive Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht verwenden. Auch Rampillon (1995) bestätigt, dass das Strategieinventar mit seinen dazugehörigen Lerntechniken bei Erwachsenen vielfach neu aufgebaut werden muss, um Lerner auf den Weg der Selbständigkeit zu bringen (vgl. auch Wolff 1992).
Hier muss, wie auch von Quetz (1990) gefordert, ein Lernertraining einsetzen, das besonders für lernungewohnte Erwachsene ein Instrumentarium an Zugangsweisen vermittelt, aus denen sich der Lerner seinen eigenen effektiven Lernstil herausbilden kann (zum Begriff der Lernstile cf. supra, S. 72). Die Form eines Lernertrainings in einer lernerautonomisierenden Umgebung wird ausführlich im nächsten Kapitel diskutiert.
Die kognitive Zugangsweise hat allerdings auch ihre Grenzen. Felix (1982) behauptet sogar, dass allgemein-kognitive Fähigkeiten eine bremsende Funktion im Spracherwerbsprozess einnehmen, so dass Lerner im Sinne von Krashen (1982) *monitor over-users* werden. Diese Auffassung teile ich nicht, denn Felix geht von einem Unterricht aus, in dem spontane Verbalisierung des Lerners nicht gefördert wird (Felix 1982: 293).

Emotion und Kognition

Im Zuge der sogenannten kognitiven Wende sind die bewussten Prozesse im Fremdsprachenunterricht wieder in den Vordergrund gerückt.
Zwar werfen nicht genutzte oder nur rudimentär vorhandene kognitive, metakognitive und soziale Strategien (Oxford 1987, Wolff 1992) besonders bei Erwachsenen Lernprobleme auf, aber mindestens genauso wichtig ist der Bereich der Emotion, der Motivation und der Einstellungen der Lerner. House (1998) beruft sich auf Erkenntnisse der Neurowissenschaften bzgl. des Verhältnisses von Kognition und Emotion. Dabei betont sie die Wichtigkeit von Emotionen, die einerseits schneller ablaufen als unser Denken und darüber hinaus das Denken dominieren (House 1998: 91f.). Eine Unterscheidung zwischen aktualer und überdauernder

Emotion stellt sich in Anlehnung an Schwerdtfeger (1997) als unmöglich heraus, die darauf hinweist, dass Affekte (generelle Ausrichtung mit positiver oder negativer Wertigkeit) in einer Situation eine (mehr oder weniger) überdauernde Struktur annehmen können (1997: 589).

Das von Kidd (1979) angeführte emotionale Grundmuster der Angst kann im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung viele verschiedene Ausprägungen annehmen, die m.E. alle mit Angst vor Versagen bzw. Überforderung zusammenhängen. Die Angst, sich vor anderen Teilnehmern des Kurses zu blamieren, seine Schwächen zeigen zu müssen und dadurch eventuell in der Wertschätzung der anderen Teilnehmer oder des Kursleiters zu sinken, manifestiert sich bereits vor Kursbeginn darin, dass viele Erwachsene ihre Vorkenntnisse unrealistisch, d.h. zu gering einschätzen und bei geringeren Vorkenntnissen eher zum Besuch eines Anfängerkurses, in dem sie Gefahr laufen, unterfordert zu sein und so keine Fortschritte beim Fremdsprachenlernen erzielen (zu den Auswirkungen von Über- und Unterforderung vgl. auch Cskikzentmihalyi / Schiefele, 1993).
Diese Angst vor Leistungsanforderungen zieht sich durch nahezu alle Bereiche des Fremdsprachenunterrichts bei Erwachsenen.
Nach Schulz (1997) zieht ein konsequent einsprachiges Vorgehen bei Bedeutungserklärungen Blockaden der Lerner nach sich; Ähnliches berichtet Quetz (1992), der bei seinen Hospitationen feststellte, dass Lerner bei einsprachiger Vorgehensweise des Kursleiters diese umgehen und eine informelle deutsche bzw. muttersprachliche Ebene etablieren. Dahinter steht möglicherweise die Angst, auf Grund sprachlicher Defizite eine einsprachige Erklärung nicht zu verstehen und damit eine Schwäche exponieren zu müssen. Blockaden bei den Lernern können wiederum, wenn sie offen ausgesprochen werden, das Lernklima in der Lerngruppe beeinflussen. Das Lernklima wird als weiterer Problemkreis weiter unten angesprochen.

Die Angst vor Versagen oder Überforderung zieht sich durch weite Teile der Sprachlernaktivitäten. Schulz (1997) beispielsweise führt die Angst vor Artikulation beim Lesen an, bei der Hemmungen und Furcht vor Blamage auftreten können, so dass Teilnehmer nicht bereit sind, (Vor)leseaufgaben zu übernehmen. Dies führt im Einzelfall zu mangelnder Übung beim Lesen und eventuellen Fossilisierungen von Aussprachefehlern
Mit der Angst vor dem Vorlesen eng zusammen hängen Hemmungen oder Barrieren bzgl. der Intonation. Da Erwachsene schon das komplette phonologische System ihrer Muttersprache

internalisiert haben, fällt es ihnen oft schwer, neue Laute einer Sprache, besonders solche, die sich weit außerhalb dieses Systems befinden, auszusprechen. Trotz des Postulats der richtigen Intonation im Gegensatz zu perfekter Aussprache (vgl. Heinrichs 1980) , das die Forderung nach Perfektion als unsinnig aufgibt (Kennedys Grundsatz „*language teaching must not hinder language learning*“; Kennedy 1975), haben viele Erwachsene einen Perfektionsanspruch in dieser Hinsicht. Folglich setzen Lerner sich im Fremdsprachenunterricht zu sehr unter Druck, besagte Perfektion zu erlangen und sind als Resultat überfordert. Bei anderen Lernern kann es zu Vermeidungsstrategien kommen, d.h. der Lerner meidet die Aussprache und übt somit nicht ausreichend, und eine fehlerhafte Artikulation schleift sich ein.

In diesem Zusammenhang ist auch die Einstellung der Lerner zu Fehlern und damit zur Korrektur erwähnenswert. Durch ihre eigenen Erfahrungen aus schulischem Fremdsprachenunterricht, der sich möglicherweise an behavioristischen Prinzipien orientiert (vgl. Bolton / Lauerbach / Quetz 1980: 27), haben viele erwachsene Lerner eine ganz bestimmte Einstellung zu Fehlern, nämlich sie als unerwünscht zu sehen (Heinrichs 1980). Dass Fehler nicht nur ein Indiz für eine Entwicklung der Lernersprache (Selinker 1972; Corder 1971) sind, sondern auch notwendig sind für die Entwicklung derselben, ist vielen erwachsenen Lernern nicht bewusst und kann zu Überforderung und Misserfolgserlebnissen führen. Damit verbunden ist die Angst, vor den anderen Teilnehmern vom Kursleiter korrigiert zu werden und damit in seiner Kompetenz minimiert zu werden.

Erwachsene Lerner haben in der Regel ihre schulische und berufliche Ausbildung abgeschlossen und darin ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht. In einem Fremdsprachenkurs (wenn er nicht gerade als Kurs für absolute Anfänger ausgewiesen ist) verfügen die meisten Teilnehmer über unterschiedliche Vorkenntnisse. Für Teilnehmer mit geringeren Vorkenntnissen könnte diese Diskrepanz zwischen beruflicher und fremdsprachlicher Kompetenz zu Problemen führen. Vielau (1995) betont in diesem Zusammenhang, dass die überwiegende Mehrheit der Erwachsenen die Lernsituation als Stress empfindet, weil die Lerner die eigenen Leistungen ständig mit denen anderer vergleichen. So entsteht eine Konkurrenzsituation, die Versagensängste noch maximiert.
In einem sprechaktiven, kommunikativen Fremdsprachenunterricht besteht die Gefahr von Sprechhemmungen, weil Teilnehmer Angst haben, ihre Schwächen zu exponieren, woraus wiederum fehlende Übung resultiert.

Allgemein konstatieren Siebert / Karl / Dahms (1982) in ihrer Untersuchung, dass Überforderungsangst in Weiterbildungsmaßnahmen der Erwachsenenbildung mit steigendem Alter (und sinkender Schulbildung) zunimmt, was deutlich macht, dass es durchaus ein Spezifikum der Erwachsenenbildung ist.

Angst vor Überforderung ist im Zusammenhang mit dem Selbstkonzept eines Lerners zu sehen. Das Selbstkonzept wird von Hofer / Pekrun / Zielinski (1993) zwar als Kognition von Lernern über sich selbst bezeichnet, hat aber durchaus affektive bzw. motivationale Auswirkungen, weil es nicht nur beschreibende, sondern auch bewertende Anteile enthält. Lerner beziehen aus Rückmeldungen bezüglich ihres Verhaltens, der Qualität ihrer Leistungen etc. Aufschlüsse über ihre Stärken und Schwächen.
Das Selbstkonzept des Lerners zu stärken stellt eine Bedingung für erfolgreichen Wissenserwerb dar, weil es eine Voraussetzung für Motivation im positiven Sinne ist (ebd.).
Wenn ein Lerner also auf Grund tatsächlich oder so interpretierter negativer Rückmeldungen ein negatives Selbstkonzept hat, können daraus Lernprobleme resultieren, wenn er Misserfolge beim Fremdsprachenlernen auf statische Konzepte wie z.B. mangelnde Begabung zurückführt (vgl. Quetz 1992).

Dispositionale Faktoren

Ein weiterer persönlichkeitsrelevanter Faktor besteht in der Ausprägung von Intra- bzw. Extraversion eines Lerners.
In der Untersuchung von Solmecke / Boosch (1981) wird konstatiert, dass gutes Sprachverhalten mit Extraversion sowie geringerer Sprechängstlichkeit korreliert. Außerdem steht es in Zusammenhang mit einem höheren Selbstvertrauen. Natürlich liegt es auf der Hand, dass Menschen, die auf Grund einer introvertierten Persönlichkeitsdisposition eher Situationen meiden, in denen sie sich exponieren müssen, dies in der Fremdsprache noch ungerner machen. Eine Vermeidungsstrategie beim Fremdsprachenlernen führt aber zu weniger Anwendung der Fremdsprache und ungünstigenfalls zu einer Blockade bei fremdsprachlichen Kommunikationssituationen allgemein.
Auch dispositionale Merkmale wie Ethnozentrismus können zu einer weniger ausgeprägten Bereitschaft führen, sich den Normen einer Fremdsprache anzupassen (Bouton 1969). Ob eine

positive Einstellung zur Fremdsprache zu besseren Lernergebnissen führt, konnten empirische Untersuchungen bisher nicht eindeutig klären (vgl. Larsen-Freeman 1991: 176f.).

Motivation

Ein überaus wichtiger Faktor für Probleme beim Fremdsprachenlernen Erwachsener ist die Art der Lernmotivation. Lernmotivation wird von H. Schiefele definiert als „jene Strukturen und Prozesse, die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens bzw. einer Lernhandlung erklären“ (Schiefele, 1974, zitiert in Krapp 1993: 188). Motivation allgemein ist dabei ein Komplex verschiedener Organismus- und Umweltvariablen, der gerichtet ist auf Erleben und Verhalten, während ein Motiv eher als eine personenspezifische Disposition definiert wird, die zeitlich relativ konstant und situationsunabhängig ist (Krapp 1993: 189).

Der weiter oben beschriebene Motivkomplex für einen Kursbesuch, angeführt von Bolton / Lauerbach / Quetz (1980), darf nach obiger Definition also als eine Mischung von Motiven und Motivation gelten.

Während die meisten Theorien Motivation als ein einheitliches Konzept behandeln, bei dem Personen mehr oder weniger motiviert sind, postuliert Decis / Ryans (1993) Selbstbestimmungstheorie unterschiedliche qualitative Ausprägungen motivierten Handelns. Dabei lassen sich motivierte Handlungen nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit unterscheiden. Wenn eine Handlung also als frei gewählt erlebt wird, gilt sie als selbstbestimmt und autonom.

Nach Deci / Ryan kann Lernmotivation zwar durch (äußere) Kontrollmechanismen und selbstbestimmte Formen der Verhaltensregulation erzeugt werden. Eine Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation jedoch zeichnet für qualitativ hochwertige Ergebnisse verantwortlich.

Die Forderung nach Autonomie und Selbstbestimmtheit wiederum stellt im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung einen zentralen Faktor dar, ist doch Selbstbestimmtheit ein fächerübergreifendes Ziel in diesem Bereich (Siebert / Gerl 1975). Zu Problemen kann es kommen, wenn das subjektive Autonomiegefühl fehlt, sei es, weil dem Teilnehmer im Kurs keine Selbständigkeit zugestanden wird (z.B. durch starr vorgegebene Kursziele oder autoritären Lehrstil des Kursleiters) oder weil die Lernhandlung, in unserem Fall das Fremdsprachenlernen, auf rein extrinsische Motivation gründet und somit kein ausreichendes selbstbestimmtes Handeln ermöglicht. Eine Möglichkeit, mit Hilfe der Gestaltung des Kurses

(Inhalte, Methoden etc.) mehr Selbstbestimmtheit im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen, besteht in der Umsetzung einer lernerautonomen Lernumgebung, die im folgenden Kapitel ausführlich erläutert wird.
Fehlende intrinsisch motivierte, also autotelische Beweggründe für einen Kursbesuch (Fremdsprachenunterricht) bilden möglicherweise einen Erklärungsansatz für den vielbeklagten Motivationsschwund im Verlauf eines (längerfristig angelegten) Sprachlehrgangs. Bolton / Lauerbach / Quetz (1980) führen an, dass es diffuse Motivkomplexe sind, die Teilnehmer der Erwachsenenbildung zur Teilnahme an einem Fremdsprachenkurs bewegen. Diese Gründe sind möglicherweise lediglich extrinsisch motiviert und verhindern eine Selbstintentionalität des Fremdsprachenlernens (obwohl bemerkt werden muss, dass es sich vornehmlich um Mischungen aus extrinsischen und intrinischen Motiven handelt). Viele Teilnehmer geben ein berufliches Interesse (im alltagssprachlichen Sinne verwendet) an dem Kurs an, wobei der Schwerpunkt auf dem Handlungergebnis auf eine vorwiegend extrinische Motivation (d.h. instrumentell mit dem Schwerpunkt auf instrumentellen Motiven) schließen lassen. Durch mangelndes subjektives Autonomieempfinden kann sich das Selbst nicht entwickeln und die Lernmotivation sinkt bzw. die Qualität der Lernergebnisse läuft Gefahr zu sinken. Ein weiterer Faktor, der insbesondere bei berufstätigen Lernern von Bedeutung ist, besteht im unmittelbaren Anwendungsbezug als Beweggrund für einen Kursbesuch. Insbesondere bei sehr spezialisierten Inhalten muss gewährleistet sein, dass sie einen Mehrwert im beruflichen Alltag erzeugen.
Der Umstand, dass die Handlung, d.h. das Fremdsprachenlernen, selbst als weniger attraktiv empfunden wird, führt zur Abwertung der Tätigkeit und (falls z.B. durch Zeitmangel von verschiedenen, unterschiedlich motivierenden Handlungen eine aufgegeben werden muss) entsprechend zur Einstellung derselben, also zum Kursabbruch.

### Interesse

Der Begriff des Interesses wird von Krapp (1992) definiert wird als eine auf Selbstbestimmung beruhende motivationale Komponente des intentionalen Lernens. Er bezeichnet dabei eine Person-Gegenstandsrelation, die von herausragender persönlicher Bedeutung ist und damit zum Selbstkonzept einer Person gehört (cf. infra, S. 21). Die

Gegenstände können in ihrer Bedeutung unterschiedlich tief verankert sein, mit anderen Worten unterschiedlich überdauernd und unterschiedlich wichtig.
Krapp unterscheidet darüber hinaus zwischen Interessenhandlungen, wobei in einer konkreten Situation eine Beziehung zwischen Person und Gegenstand hergestellt wird, und persönlichem Interesse, einer eher habituellen Tendenz bzw. Persönlichkeitsdisposition. Die Interessenhandlung kann einem bereits vorhandenen Interesse entsprechen (aktualisiertes Interesse) oder durch äußere Anreize ausgelöst werden (situationales Interesse). Krapp bemerkt dazu, dass z.B. eine interessenorientierte Auseinandersetzung durch Unterricht initiiert werden kann.
Ein Problem kann entstehen, wenn beispielsweise beim Lerner im Fremdsprachenunterricht aus dem situationalen Interesse langfristig kein aktualisiertes Interesse entsteht. Erwachsene Lerner sind auf Grund von persönlichkeitsspezifischen Merkmalen wie Rigidität (cf. supra, S. 25) möglicherweise weniger geneigt, sich neuen Erfahrungen und neuen Interessen langfristig zu öffnen.
Auch besteht die Möglichkeit des Nachlassens von gefühlsbezogenen Valenzen in Bezug auf einen Gegenstand wie z.B. das Fremdsprachenlernen, wobei eine Verschiebung dispositionaler Strukturen kein spezifisches Problem der Erwachsenenbildung repräsentiert. Darüber hinaus ist nicht nur das Lernen der Fremdsprache als Struktur ein möglicher Gegenstand, der für eine Person von Bedeutung sein kann, sondern auch viele andere komplexe Faktoren wie Fremdkultur, Kommunikation, Zielsprachenland als Reiseland etc.

### 1.4.2. Lernklima

Das Lernklima in einem Fremdsprachenkurs der Erwachsenenbildung hängt mit mehreren Faktoren zusammen bzw. ist von ihnen abhängig. Dazu zählen zunächst der Lerner mit den bereits erwähnten Aspekten, der Kursleiter z.B. mit seinem Lehrstil und seiner Methodik. Eng damit verbunden sind wiederum die Lernaktivitäten innerhalb (und außerhalb) des Unterrichts.
Auch das Zusammenspiel zwischen den Teilnehmern bzw. die Gruppendynamik spielen eine Rolle; welche, ist in der sprachandragogischen Diskussion noch nicht vollständig geklärt.
In derselben Diskussion weitgehend unbeachtet finden sich äußere Gegebenheiten eines Kurses, die zugegebenermaßen von Kurs zu Kurs variieren, aber insgesamt dennoch einige vergleichbare Charakteristika aufweisen.
Der Frage zu untersuchen, ob das Lernklima einen Einfluss auf die Lernergebnisse Erwachsener hat, dürfte sich wegen der Isolierung der einzelnen Faktoren sehr diffizil gestalten.

<u>Emotionales Klima</u>

Erwachsenenbildung ist immer auch als soziales Handeln zu verstehen, d.h. das Lehren und Lernen von Inhalten wird beeinflusst durch die sozialen Beziehungen, die in der Lehr-/ Lerngruppe vorherrschen.
Das emotionale Klima in der Gruppe entsteht aus der Interaktion in der Gruppe und muss sowohl aus der Sicht der Gruppe als auch aus der des Einzelnen betrachtet werden, da es sich bei der Lerngruppe um Subjekte in zweifacher Hinsicht handelt (Weidenmann 1993: 445).
Die Ängste einzelner Teilnehmer, die weiter oben beschrieben wurden, können sich, sollten sie in der Gruppe vorherrschend sein, negativ auf das Gesamtklima im Kurs auswirken. Dies wird weniger offen zu spüren sein, weil Erwachsene ihre Gefühle im Normalfall unter Kontrolle haben, aber Pagés spricht von einem vorherrschenden Gefühl in der Gruppe (Pagés 1974:436), das die Atmosphäre in der Gruppe und weitergehend deren Lernergebnisse beeinflusst.
Der von Krashen erwähnte affektive Filter ist zwar durch seine schematische Einfachheit umstritten, ähnliche Konzepte nimmt Döring (1983) mit dem Begriff der Rigidität auf. Danach tritt Rigidität bei Erwachsenen auf, die ihr Welt- und Persönlichkeitsbild so verfestigt

haben, dass sie eine Abneigung vor der Auseinandersetzung mit Neuem im Allgemeinen entwickeln. Sie sortieren eingehende Informationen dahin, dass die erwünschte Information passieren kann, während unbequeme Neuigkeiten zurückgehalten bzw. uminterpretiert werden. Schulz (1997) bemerkt dazu, dass dieses Konzept für den Fremdsprachenunterricht abgeschwächt werden muss, aber durchaus z.B. beim Erwerb neuer Laute in der Fremdsprache plausibel ist.
Andererseits kann man die konstruktivistische Erkenntnistheorie dagegen halten, die besagt, dass ein Mensch seine Informationen selbst interpretiert und auch selektiv aufnimmt (z.B. Krüssel 1995). Dieser Einwand kann also nicht in vollem Maße als Lernproblem Erwachsener betrachtet werden.

Auch unter den Teilnehmern können durch abfällige Bemerkungen etc. negative Gefühle entstehen, die wiederum das Klima beeinflussen (Siebert / Gerl 1975). Störungen auf der Beziehungsebene beeinflussen nach Cohn (1975) die inhaltliche Ebene einer Weiterbildungsmaßnahme bei Erwachsenen.
Allgemeiner ausgedrückt heißt das, dass die Qualität der Gruppenstrukturen sowie die soziale Interaktion den Erwerb sozialer wie kognitiver Inhalte beeinflussen (Weidenmann 1993: 436).
Auch Cohn (1975) ist der Ansicht, dass Interaktions- und Beziehungsprobleme zwischen den Mitgliedern die Aneignung auf inhaltlicher Ebene beeinflussen. In ihrem Konzept der themenzentrierten Interaktion greift sie das Zusammenspiel zwischen Individuum und Gruppe auf, wobei der Vorrang der Bearbeitung von Beziehungsproblemen eingeräumt wird.
Entfällt eine solche Aufarbeitung bzw. erkennt der Kursleiter das Beziehungsproblem nicht als solches, beeinflussen diese Art der Schwierigkeiten die inhaltliche Ebene, was zu qualitativ schlechteren Lernergebnissen führt.
Dem Kursleiter kommt eine Schlüsselrolle bei der Entstehung bzw. Beeinflussung des emotionalen Klimas zu. Wenn dieser die gruppendynamischen Zusammenhänge nicht adäquat analysieren und ggf. gegensteuern kann, kommt es bei Störungen auf der Beziehungsebene, auch zu Beeinträchtigungen auf der inhaltlichen Ebene, also zu Lernproblemen.
Siebert / Gerl (1975) führen an, dass Teilnehmer ein überlegenes bzw. abwertendes Verhalten von Kursleitern als lernhemmend empfinden; dies muss nicht unbedingt auf den Lehrstil eines Kursleiters zurückzuführen sein. Auch wenn Verhaltensweisen wie die oben beschriebene nur punktuell erfolgen, hat der Kursleiter ein asymmetrisches Kommunikationsverhältnis hergestellt, das für die Erwachsenenbildung ungeeignet ist (Weidenmann 1993).

Im Fremdsprachenunterricht gilt es, das gleiche asymmetrische Verhältnis bei der Korrekturfrage möglichst zu vermeiden. Fällt ein Kursleiter seinem Teilnehmer ständig ins Wort, wenn dieser eine zaghafte Äußerung zu machen versucht, wird der Teilnehmer Blockaden entwickeln, die er außerhalb des Klassenzimmers mitnehmen wird. Natürlich handelt es sich bei obigem Beispiel um ein Extremum, doch viele Teilnehmer sind gehemmt, haben aber gleichzeitig einen so hohen Perfektionsanspruch, dass sie eine Korrektur als Versagen empfinden. Ein restriktives Verhalten des Kursleiters ist dabei lernhemmend.

Nach Siebert / Dahms / Karl (1982) liegt die wichtigste didaktische Aufgabe des Kursleiters in der Strukturierung der Themen und Lernschritte, und dies nicht im Sinne einer Stoff-, sondern einer Teilnehmerorientierung. Wenn den Teilnehmern das Gefühl vermittelt wird, es gehe nicht um sie, können Frustrationserlebnisse auftreten, was zu weniger Lernbereitschaft und evtl. zu Schwierigkeiten in der Gruppe führt.

Auch Lerntempo und Progression können zu unerwünschten negativen Folgen für die Atmosphäre im Kurs führen. Wenn der Kursleiter Heterogenität nicht positiv ausnutzen kann (Ansätze dazu bei Vielau 1988, 1995), schafft er Frustrationserlebnisse bei den Schwächeren und / oder bei den Stärkeren im Kurs, die u.U. dauerhaft sind, wenn er sich einseitig an einem Leistungsniveau orientiert. Dies beeinflusst wieder das Lernklima und führt ggf. zum Kursabbruch.

### 1.4.3. Probleme Erwachsener bei Sprachlernaktivitäten im Kurs

Bevor ich zu den eigentlichen Aktivitäten bzw. Problemen komme, die sich auf Aktivitäten im Fremdsprachenkurs beziehen, betrachte ich den Aspekt der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, die die Basis der Sprachlernaktivitäten bilden.
Viele Fremdsprachenkurse der Erwachsenenbildung finden in ambulanter Form statt, und zwar meist ein- oder zweimal in der Woche abends (Hahn 1981). Dies hat Konsequenzen für die Leistung, denn die Lerner gehen tagsüber ihrer Beschäftigung nach, und abends kommt es zum Nachlassen von Aufmerksamkeit und Konzentration. Andere zeitliche Belastungen (Familie, Freizeitbeschäftigungen) kommen hinzu, so dass es u.U. zu Stress oder Erschöpfungserscheinungen kommt, die sich auf die Lernleistung auswirken können.

Außerdem finden Fremdsprachenkurse nur in bestimmten Fällen (z.B. bei privaten Sprachschulen, großen Firmen etc.) in eigens dafür vorgesehenen Räumen statt. Institutionen wie z.B. die Volkshochschule oder andere gemeinnützige Anbieter müssen häufig Schulgebäude nutzen, die nicht erwachsenengemäß ausgestattet sind, von der verfügbaren medialen Ausstattung ganz zu schweigen. Der Ansatz einer Lernwerkstatt (cf. supra, S. 58) bzw. schlicht das Schaffen einer für den Fremdsprachenerwerb einladenden Atmosphäre (Poster, Broschüren, Zeitungen zum Lesen in der Pause, mentale Daueraushänge etc., vgl. Olberding 1999), ist daher auch in Institutionen, die über eigene Schulungsräume verfügen, nur mit zusätzlichem Aufwand zu bewältigen. Diese Räume stehen außerhalb des Kurses auch nicht zur Verfügung.

Diese organisatorisch bedingten Gegebenheiten könnten im Vorfeld zu Beeinträchtigungen der Lernaktivitäten führen.

Im Folgenden sollen einige potenzielle Probleme beschrieben werden, die sich aus der Sprachlernsituation im Kurs ergeben können. Dabei sind folgende Bereiche von Bedeutung: Auswirkung altersphysiologischer Gegebenheiten auf Sprachlernaktivitäten, Progression und Lerntempo, sprachlicher Input, die Frage der Einsprachigkeit, Transparenz des Unterrichts und Einbeziehung der Teilnehmer, methodische Fragen, Einsatz von Materialien, Einsatz von Medien, Stellung und Art der Hausaufgabe im Unterricht sowie Strategien im Fremdsprachenunterricht.

Diese Punkte erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und können im vorgegebenen Rahmen nur angerissen werden, da der Begriff der Sprachlernaktivitäten weitgefasst ist und viele komplexe Variablen einbezieht. Dennoch wurde der Versuch unternommen, ein möglichst umfassendes Bild wieder zu geben.

### Auswirkung altersphysiologischer Gegebenheiten

Wie schon weiter oben erwähnt, lassen insbesondere bei älteren Erwachsenen bzw. Senioren die Sehfähigkeit, das Hörvermögen sowie die Reaktionsschnelligkeit nach. Für Sprachlernaktivitäten im Bereich Lesen heißt dies, dass solche älteren Lerner physiologisch geartete Probleme beim (Vor-) Lesen eines fremdsprachlichen Textes bekommen können, falls nicht für eine Reizerhöhung (in Form von verbesserter Ausleuchtung des Textes) gesorgt wird.

Ähnliches gilt für das Hörverstehen, wobei beim Verständnis von Hörtexten von Cassetten, CDs oder Soundfiles aus dem Internet auch die Qualität sowie die Konzeption eine Rolle spielen. Schlechte Qualität der Aufnahme oder des Abspielgerätes bewirken zusätzliche Verständnisprobleme. Zu der Konzeption des Hörtextes ist zu sagen, dass Hintergrundgeräusche oft eine didaktische Entscheidung sind, um zur Authentizität der Situation beizutragen. Obwohl sinnvoll, können sie gerade im Anfangsunterricht bei älteren Erwachsenen zu Schwierigkeiten (und Frustrationserlebnissen) führen.
Was die nachlassende Reaktionsfähigkeit im weit fortgeschrittenen Alter angeht, so ist vor allem der Bereich des Sprechens bzw. der mündlichen Kommunikation betroffen, denn es gilt in der Kommunikationssituation vor allem schnell auf Impulse zu reagieren, was u.U. älteren Lernern schwerfällt.

Progression und Lerntempo

Schulz (1997: 114) führt an, dass Lernschwierigkeiten „aus dem Lerntempo, der Progression, der fehlenden Zeit für Vor- und Nachbereitung erwachsen". Näher erläutert wird diese Feststellung allerdings nicht. Quetz (1992) berichtet in seiner Untersuchung, dass besonders echte Anfänger nach ca. 3 Monaten (d.h. zum Zeitpunkt seiner Befragung) Lernprobleme erwähnen, die mit der Progression im Kurs zusammenhängen.
Die Faktoren der Progression und des Lerntempos, die hier zusammengefasst werden, weil die Auswirkungen m.E. dieselben sind, hängen mit anderen Faktoren wie z.B. der Lern(un)gewohntheit und der Intensität der Lernaktivitäten zu Hause zusammen. Wenn die Teilnehmer beispielsweise keine Möglichkeit haben, die Kursinhalte ausreichend zu wiederholen und nachzubereiten bzw. auf Grund ihrer Lernerfahrungen mehr Zeit dafür aufwenden müssen, können sie bei steigender Progression Probleme bekommen, mit dem Lerntempo im Kurs Schritt zu halten.
Dies trifft in heterogenen Gruppen besonders zu, wenn die Aufgaben und Inhalte in der Lerngruppe nicht ausreichend differenziert werden oder sich nicht in angemessener Weise an den Möglichkeiten und Grenzen der Teilnehmer orientiert.

Sprachlicher Input

Nach Krashen (1982) kommt dem sprachlichen Input, der den Fremdsprachenlernern vor allem seitens des Lehrers zur Verfügung gestellt wird, eine zentrale Rolle zu. Zwar ist insbesondere nicht unumstritten, dass verständlicher, hochwertiger Input allein zum Fremdsprachenlernen führt, aber die Art des Inputs ist insbesondere für die fremdsprachliche Erwachsenenbildung von Bedeutung[2].

Harley (1986) führt an, dass die Art und die Frequenz des sprachlichen Inputs eine wichtige Rolle im Fremdsprachenerwerb spielen (1986:122). Im Unterschied zu Kindern, deren Interaktion (mit *Peers* oder Erwachsenen) konkreter ist, stellt sich die Interaktion von Erwachsenen untereinander in formalen Erwerbssituationen abstrakter dar. Zudem verhandeln Erwachsene den Input eher als Kinder (Hatch 1978, zit. In Harley 1986: 19ff). Dies führt dazu, dass die Anforderungen an die Inhalte der Kommunikation sehr viel komplexer werden, was eine Diskrepanz zwischen Weltwissen der Lerner und deren eingeschränkter Sprachkompetenz offenlegen kann und zu Frustrationserlebnissen führt.

Quetz (1995) gibt zusätzlich zu bedenken, dass die Bemühungen um einen qualitativ hochwertigen Inhalt vom Erwerb einer phonemisch korrekten Aussprache ablenken könnte. Gibt man allerdings den Anspruch auf  Perfektion auf, insbesondere bei der Aussprache einer Fremdsprache, so stellt sich dieses Problem nicht mehr.

Methodische Fragen

In der Literatur der Spachandragogik sowie den Lehrbüchern für Erwachsene ist der kommunikative Ansatz als überwiegendes methodisches Paradigma zu verzeichnen. Der Übersicht von Wolff (1994a) zu Folge ist Kommunikation dabei im Unterricht von zentraler Bedeutung, denn die Zielsprache ist das hauptsächliche bzw. alleinige Kommunikationsmittel, und Interaktion in Form von Aushandeln von Bedeutungen bzw. von Informationsaustausch bildet die Hauptaktivität. Dabei werden sowohl Lehrbücher als auch authentische Materialien, d.h. Materialien, die für Mitglieder der Sprachgemeinschaft und nicht eigens für Sprachlernzwecke bestimmt sind, verwendet.

Die Interaktion selbst soll auf reale Sprechanlässe vorbereiten, ist also im Wesentlichen eine Simulation von Kommunikationssituationen. Daher kommen Lern- und Rollenspielen auch eine zentrale Bedeutung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu. Probleme bzw.

Hemmungen, die Quetz (1992) trotz der Akzeptanz seitens Teilnehmer und Kursleiter anführt, sind weiter oben beschrieben.
Aus dem kommunikativen Ansatz resultiert das Problem der Einsprachigkeit, das sich auf mehreren Ebenen stellt.

<u>Einsprachigkeit im Unterricht</u>

Die Frage der Einsprachigkeit im Unterricht stellt sich auf mehreren Ebenen und umfasst die Einsprachigkeit des Kursleiters bei asymmetrischen Kommunikationssituationen, die Sprachwahl auf der Diskursebene zwischen Kursleiter und Teilnehmern, den Diskurs der Teilnehmer untereinander sowie das Problem der Authentizität der Interaktion im Klassenzimmer.
In Anlehnung an Butzkamm haben die meisten Fremdsprachenlehrer die Direktive „So viel Fremdsprache wie möglich, so wenig wie nötig“ verinnerlicht. Nach diesem Prinzip gehen viele Kursleiter bei Arbeitsanweisungen, Texterläuterungen, Worterklärungen etc. überwiegend bzw. sogar konsequent einsprachig vor (Quetz 1992). Von vielen Teilnehmern wird aber eine genaue Erklärung, bei Worterklärungen möglichst in der Muttersprache, eingefordert. Hier entsteht eine Diskrepanz, weil durch einsprachige Erläuterungen beim Teilnehmer Unsicherheit erzeugt wird, er aber andererseits ein Bedürfnis nach Sicherheit hat, was sich im Insistieren auf genauem Verständnis manifestiert. Diese Spannungssituation kann zu Unverständnis und damit zu Problemen seitens der Teilnehmer führen, sie aufzulösen ist aber weniger ratsam. Diese Situation entspricht schließlich der realen Kommunikationssituation, die viele Unsicherheiten beinhaltet.
Manche Teilnehmer fragen konsequent in ihrer Muttersprache, um die Anwendung der Fremdsprache zu vermeiden. Dies mag wiederum aus Sprachbarrieren resultieren und ist somit eine Manifestation eines Problems affektiver Art.

Bei der Diskussion von Teilnehmern untereinander beobachtet Quetz (1992), dass sie bei verschiedenen Gelegenheiten ausschließlich die Muttersprache als Kommunikationsmittel benutzen, d.h. eine weitere informelle Diskursebene eröffnen. Situationen, in denen ein solches Verhalten zu beobachten ist, sind z.B. Privatgespräche nach oder vor Erledigung einer Aufgabe, unterrichtskommentierende Äußerungen sowie Verständnis- oder Inhaltsfragen an andere Teilnehmer. Quetz stellt zu seinen Beobachtungen die Hypothese auf, dass mit dem

Grad der Informalität der Unterrichtssituation die Anteile der Muttersprache an der Kommunikation zunehmen.

Als Gründe für den häufigen „Rückfall" von Teilnehmern in die Muttersprache sind Sprechhemmungen und Versagensängste anzuführen, aber auch die Tatsache, dass die Befriedigung von Bedürfnissen auf Grund der eingeschränkten Fremdsprachenkompetenz effizienter in der Muttersprache erfolgt. Außerdem sind die Teilnehmer nicht auf die Fremdsprache als gemeinsames Kommunikationsmittel angewiesen.

Unter Umständen empfinden die Teilnehmer in einem solchen Fall auch die Kommunikationssituation als nicht authentisch genug und haben daher Sprechhemmungen. Sicherlich sind einige Situationen insbesondere des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, an dem sich die Mehrheit der Fremdsprachenkurse in der Erwachsenenbildung zu orientieren scheint, weniger authentisch, denn es werden im Regelfall Situationen simuliert und nicht immer veritable Kommunikationsbedürfnisse befriedigt. Die Möglichkeit, Authentizität im Klassenzimmer zu steigern, wird weiter unten noch ausführlich diskutiert (cf. supra, S. 59).

Die Frage, inwieweit eine explizite Instruktion und Einübung grammatischer Phänomene erfolgen muss, wird insbesondere in der fremdsprachlichen Weiterbildung intensiv diskutiert (vgl. Zimmermann 1990). Viele Lerner, die aus der Schulzeit traditionellen Grammatikunterricht gewohnt sind, scheinen diese explizite Form der Unterweisung zu präferieren.

Der Vorteil von Grammatikunterricht könnte darin liegen, dass damit ein Training von kognitiven Strategien erreicht werden könnte (vgl. z.B. Vielau 1988; Rampillon 1995) und damit Erwachsenen ein kognitives Herangehen an das Fremdsprachenlernen erleichtert würde.

Auf der anderen Seite verfügen viele Erwachsene durch ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse über unterschiedlich ausgeprägte Kenntnisse der grammatischen Terminologie. Älteren Lernern sind oftmals die lateinischen Begriffe gar nicht vertraut, was zu Überforderungserscheinungen führen könnte, wenn diese Kenntnisse nicht ausgeglichen bzw. aufgefrischt werden. Bei intensiven grammatischen Instruktionen läuft der Kursleiter auch Gefahr, das Wissen über Sprache zu Lasten des Sprachkönnens in den Vordergrund zu stellen. Quetz (1992) vermutet, dass Erwachsene gelenkten Grammatikunterricht bevorzugen, weil dieser einerseits deren Sicherheitsbedürfnis entspricht (vielleicht auch die gewünschte Transparenz im Unterricht erzeugt), andererseits als ein Schutz vor Überforderung fungiert, weil die Reaktionen, anders als in einer (simulierten) Kommunikationssituationen, vorhersehbar und kalkulierbar sind (vgl. Zimmermann 1990).

Was Sozialformen im Unterricht angeht, so wird ebenfalls von Quetz (1992) von einer Ablehnung von kooperativen Arbeitsformen wie Partnerarbeit und Gruppenarbeit seitens der Teilnehmer berichtet. Als Begründung wird angeführt, dass in solchen Phasen das sprachliche Vorbild des Lehrers nicht präsent ist und Fehler so unkorrigiert bleiben.
Grund für diese Ablehnung könnte wiederum ein Bedürfnis der Teilnehmer nach Sicherheit sein, genauer nach der ständigen sprachlichen Präsenz und Anleitung des Kursleiters, außerdem das von Schulz (1997) erwähnte Perfektionsstreben, das aufgegeben werden sollte, um Sprachbarrieren abzubauen. Dies ist jedoch nicht als allgemeingültig zu betrachten.

<u>Medien</u>

Zur detaillierten Begriffsklärung sei verwiesen auf Freudenstein (1990), Adl-Admini (1994) Mitschian (1998) sowie Bausch/ Christ/ Hüllen / Krumm (1995); als Arbeitsdefinition kann man Medien als Mittler der Fremdsprache oder fremdsprachlicher Situationen betrachten.
Medien sollten in jedem Fall sinnvoll in den Sprachlehrgang integriert sein, um ihre Vorteile gezielt auszunutzen. Zunächst sichern sie den Transport von sprach- und inhaltsbezogenen Wirklichkeiten; sie können Sprechanlässe initiieren sowie durch ihren Einsatz eine gewisse Methodenvielfalt im Unterricht gewährleisten, was einen motivationalen Vorteil mit sich bringt .
Verschiedene Medien können auch potentielle Probleme für Lerner mit sich bringen; im Folgenden wird der Versuch einer Klassifikation von Problemen nach Art des Mediums gemacht.

Als mit Abstand am häufigsten genutztes Medium bezeichnet Freudenstein (1990) die Wandtafel. Erwachsene legen erfahrungsgemäß viel Wert auf das Schriftbild einer Sprache, das sie vor sich sehen wollen; die Wandtafel zeichnet sich dabei als ein Medium aus, das leicht verfügbar und flexibel einsetzbar ist sowie keinen großen Vorbereitungsaufwand seitens des Kursleiters erfordert (Beschaffung, Bereitstellung, Vorbereitung von Arbeitsmitteln).

Ein einseitiger und exzessiver Einsatz dieses Mediums könnte also vor allem bei mediengewohnten Teilnehmern zu einem Motivationsschwund mangels medialer Abwechslung führen. Vor allem visuell orientierte Lerner werden bedient, so dass Lernbedürfnisse von Lernern, die andere Zugangsweisen zum Lernstoff suchen, nicht ausreichend berücksichtigt würden. Dieses Problem ist jedoch nicht als erwachsenenspezifisch zu bezeichnen.

Einen weiteren weitverbreiteten Stützpfeiler des Fremdsprachenunterrichts bildet das Lehrbuch bzw. andere Printmaterialien.

Für den Kursleiter besteht trotz der großen Auswahl von Lehrbüchern, die sich an relativ modernen Ansätzen orientieren, das Problem, die Auswahl des Lehrbuchs an der Zielgruppe zu orientieren. Dies hängt mit anderen Faktoren, z.B. mit dem Grad der Heterogenität eines Kurses zusammen. Auch der Grad der Spezialisierung des Lehrbuches bzw. der Teilnehmer tragen zum Gelingen bzw. zum Scheitern der Abstimmung zwischen Lernbedürfnissen und Lernangebot bei.

Das Problem stellt sich um so mehr, wenn das Lehrbuch (mitsamt der im Kurs zu erreichenden Progression) von der Institution vorgegeben wird, in der der Fremdsprachenunterricht erteilt wird.

In manchen Fällen muss der Kursleiter auch schon vor Beginn des Kurses das Lehrwerk festlegen, was eine Festlegung von notwendigen Vorkenntnissen und Progression am Teilnehmer vorbei impliziert.

Die Arbeit mit dem Lehrbuch hat verschiedene Vorteile, denn mit der Einteilung in Lektionen ist eine Struktur geschaffen, bei der die Progression der Lerninhalte transparent und nachvollziehbar sind – gerade in der fremdsprachlichen Erwachsenenbildung eine notwendige Bedingung. Darüber hinaus ist die Möglichkeit zur häuslichen Vor- und Nachbereitung ständig gegeben. Nicht zuletzt nimmt ein Lehrbuch als Grundlage dem Kursleiter die Arbeit der Materialsuche und –aufbereitung ab. Somit kann es als ein Steinbruch (vgl. supra, S. 64) genutzt werden, das dem Lerner viele Möglichkeiten zur selbstständigen Erarbeitung und Übung ermöglicht.

Ist das Lehrwerk bzgl. Methodik, Inhalten, Progression etc. angemessen, so können Teilnehmer dennoch damit Schwierigkeiten haben, es effektiv zu nutzen. Quetz (1992) berichtet in seiner Untersuchung beispielsweise von Schwierigkeiten im Umgang mit dem Lehrwerk, weil dessen Aufbau nicht durchschaut wird. Auch die Arbeitsanweisungen bei

Übungen scheinen nicht hinreichend klar zu sein, was nicht nur die Aktivitäten im Kurs verlangsamt, sondern auch die Arbeit zu Hause erschwert.

Ein weiterer Punkt ist der Einsatz authentischer Printmaterialien. Diese werden von vielen Kursleitern zumindest als Ergänzung zu Lehrwerken verwendet. Der Vorteil authentischer Materialien liegt in ihrem motivationalen Potential, denn so wird Teilnehmern das Erfolgserlebnis vermittelt, schon Informationen aus dem Zielsprachenland verstehen zu können (vgl. Bolton / Lauerbach / Quetz 1980: 119). Die Vor- und Nachteile authentischer Materialien werden im Zusammenhang mit einem lernerautonomisierenden Unterricht näher erläutert (cf. supra, S. 59f.).

Zu auditiven, visuellen und audiovisuellen Medien sei verwiesen auf Bausch/ Christ/ Hüllen / Krumm (1995).

Auf elektronische Medien  soll an dieser Stelle nur kurz eingegangen werden, da diese bzw. besonders das Internet in Kapitel 3 ausführlich behandelt werden.
Eher als Selbstlernprogramme am häuslichen Arbeitsplatz konzipiert (vgl. Erdmenger 1995), entspricht traditionelle tutorielle CALL-Software eher behavioristischen Ansätzen. Dem Medium Computer bzw. der Software kommt eine steuernde Funktion zu, was wirklich eigenverantwortliches Lernen nicht fördert und somit weniger den Autonomiebestrebungen Erwachsener dienlich ist. Außerdem stellt sich die Frage der Anwendung im Kurs selbst; mit anderen Worten die Frage der Funktion des Mediums im Unterricht.
Autorenprogramme, die z.B. Hypertextumgebungen generieren oder Konkordanzen schaffen, ermöglichen dem Lerner einen freieren Umgang mit der Fremdsprache sowie mehr Kreativität bei einer gleichzeitigen kognitiven Herangehensweise (vgl. Jonassen 1991, Brücher 1994, Chachaty 1995, Garrigues 1995, Rüschoff 1997 etc.). Zwar sind in der fremdsprachendidaktischen Literatur die Anwendungsmöglichkeiten hinreichend diskutiert worden, aber insbesondere empirische Erkenntnisse bzgl. möglicher Probleme für den (erwachsenen) Lerner liegen für den Bereich der fremdsprachlichen Erwachsenenbildung noch nicht vor.

Transparenz

In der andragogischen Literatur herrscht Einstimmigkeit darüber, dass Erwachsene selbstbestimmt lernen wollen. Erwachsene haben bei ihren Weiterbildungsbestrebungen oft ganz bestimmte Zielsetzungen vor Augen und lernen entsprechend zielorientiert.
Dafür müssen ihnen die Zielsetzung sowie damit verbunden die Inhalte (mit deren Aufbau) des Kurses transparent und einsichtig sein.
Transparenz des Unterrichts ist gleichzeitig Grundlage für die Mitbestimmung der Teilnehmer in Unterrichtssituationen und somit für selbstbestimmtes Lernen, das die Gefahr einer asymmetrischen Kommunikation ausschließt und erwachsenengerechtes Lernen möglich macht (vgl. Weidenmann 1993).
Die Ziele im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung sollten weitgehend auf die Bedürfnisse der Teilnehmer ausgerichtet sein. Als Problem stellt sich allerdings die Tatsache, dass viele Institutionen, in denen Fremdsprachenunterricht erteilt wird, oft Ziele vorgeben, z.B. in Form von IHK-Abschlüssen, Zertifikaten oder von vorgegebenen Lernzielen.
Eng mit den Lernzielen verbunden sind die Inhalte. Selbst bei eingeschränkter Auswahl der Lernziele können Inhalte im Einzelnen relativ frei ausgewählt werden. Die oft zu beobachtende rezeptive Haltung vieler Lerner jedoch mag eine Haltung aus der Schulzeit sein, kann aber schrittweise und behutsam aufgeweicht werden.

Transparenz im Bereich der Methodik zu erreichen stellt sich meines Erachtens als schwierigste Aufgabe dar. Es ist ohne Zweifel möglich, nach Determinieren von Zielen und Inhalten auch den Weg dorthin mit den Teilnehmern abzustimmen. Hier sehe ich die Gefahr der Überforderung der Teilnehmer, denn sie verfügen über keinerlei Erfahrung in diesem Bereich und sind hier eher angewiesen auf die Vorschläge des Kursleiters. Viele Erwachsene haben das Bild vom lenkenden Lehrer so internalisiert, dass sie ausschließlich den Kursleiter in der Pflicht sehen und sich gegen ein „Zerreden" des Kurses wehren, in dem sie überwiegend lehrerzentriertes, inhaltliches Arbeiten erwarten.
In diesem Zusammenhang sei auf das im folgenden Kapitel erläuterte Konzept der Lernerautonomie verwiesen, das für den Bereich der fremdsprachlichen Weiterbildung noch Anpassungen erfahren muss.

### 1.4.4. Sprachlernaktivitäten außerhalb des Kurses

Für das Lernen von Fremdsprachen außerhalb des Kurses sind zunächst Probleme zu nennen, die Rahmenbedingungen wie Lernort, Zeit etc. einschließen; außerdem sind der Umgang bzw. der Kontakt mit der Fremdsprache sowie Maßnahmen, die Lernende ergreifen, um ihr Lernen zu organisieren, Gegenstand der Diskussion.

Ein häufiges Problem der fremdsprachlichen Weiterbildung resultiert aus der zeitlichen Belastung bedingt durch berufliche und / oder familiäre Verpflichtungen. Für das Erlernen einer Fremdsprache sind viele Übungsphasen notwendig, jedoch haben viele Lerner (zu) wenig Zeit für die Vor- und Nachbereitung der Kursinhalte zu Hause (vgl. z.B. Raasch 1981; Quetz 1992; Schulz 1997).
Zudem ist die Lernarbeit zu Hause oftmals nicht optimal organisiert. Quetz (1992) berichtet in seiner Untersuchung von Störungen bei der Übungsarbeit z.B. durch die Familie. Besonders Frauen, die die Mehrheit an Kursteilnehmern im Fremdsprachenbereich stellen, verfügen über keinen festen Lernort wie ein Arbeitszimmer, sondern arbeiten beispielsweise in der Küche (Quetz 1992: 51). Auch die zeitliche Organisation der Lernphasen ist nicht immer zufriedenstellend; die befragten Teilnehmer empfinden die von ihnen gewählten Lernzeiten (z.B. unmittelbar vor dem Kurs) selbst als ungünstig.
Kooperatives Lernen scheint zwar in Ansätzen genutzt zu werden (ibid), denn Quetz berichtet auch von Lerngemeinschaften bzw. Lernpartnern, aber dies scheitert oft an organisatorischen Umständen wie z.B. der zeitlichen Koordination eines Treffens.

Unter dem Umgang mit der Fremdsprache außerhalb des Kurses subsumiere ich die Bearbeitung von Hausaufgaben sowie den Kontakt mit der Fremdsprache außerhalb organisierter Lernkontexte. Teilnehmer sind häufig nicht in der Lage, eine komplexe Lernaufgabe selbstständig zu erledigen; dies kann an fehlenden Lernerstrategien liegen.
Auch der Kontakt mit der Fremdsprache außerhalb des institutionalisierten Rahmens, eine wichtige Ergänzung des Unterrichts, stellt sich bei vielen Teilnehmern als Problem dar. Sicherlich gibt es, von den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten abhängig, Möglichkeiten, Gebrauch von der Fremdsprache zu machen, ohne eine Reise in das Zielsprachenland unternehmen zu müssen, z.B. in Form von fremdsprachlichen Zirkeln, Kontakt zu *native speakers* etc. Ein erwachsenentypisches Problem für eine mangelnde Nutzung solcher Angebote bzw. mangelnde Initiative seitens der Lerner liegt u.a. im Zeitmangel.

Ein weiterer möglicher Grund für Erwachsene, nicht den Kontakt zu Sprechern der Zielsprache zu suchen, könnte in Hemmungen gegenüber der Sprechsituation mit dem Muttersprachler, dem „Ernstfall", liegen. Für diesen Fall müssen Lernern Kommunikationsstrategien an die Hand gegeben werden, mit Hilfe derer Teilnehmer aufkommende Verständigungsprobleme, Bitten um Erläuterung etc. meistern können. Eine ausführliche Diskussion von Strategien und Techniken erfolgt in Kapitel 2. Auch Kontakte mittels elektronischer Medien bieten eine Möglichkeit; ihr Potenzial wird im 5. Kapitel ausführlich besprochen.

Organisation von Lernprozessen

Für das Erlernen einer Fremdsprache ist gerade das Lernen außerhalb der reinen Kurszeit nötig. Viele Lerner verfügen nicht über die notwendigen Verhaltensweisen bzw. Strategien, um ihre Motivation zum Lernen zu erhalten, ihr Durchhaltevermögen zu stärken etc. Diese Verhaltensweisen werden von Rampillon (1995) als Stützstrategien bezeichnet und betreffen auch die Lernorganisation. Bei mangelnder Ausbildung dieser Strategien kann es zu Motivationsverlust kommen, der im ungünstigsten Fall in einem Kursabbruch mündet.
Wenn Teilnehmer bereit und willens sind, ihr Lernen selbst zu organisieren, treffen sie auf verschiedene Widerstände. Zum einen stellt sich das Problem, dass sie keinen ausreichenden Überblick über die Möglichkeit und die einsetzbaren Medien des selbstorganisierten Lernens in der jeweiligen Fremdsprache haben, so dass sie ggf. nicht alle Lernmöglichkeiten positiv ausnutzen können.
Gleiches gilt für Lernerstrategien und –techniken, die sie anwenden (zur ausführlichen Definition dieser Begriffe cf. supra, S. 66), denn viele erwachsene Lerner verfügen über ineffektive Lernstrategien (vgl. Vielau 1988, Quetz 1992). Häufig ausgeführte Lernaktivitäten umfassen lediglich kontextarmes mechanisches Auswendiglernen, wobei die höheren Lernstufen (Lernen durch Einsicht, Problemlösen) eher den komplexen Vorerfahrungen der Lerner entsprechen und somit erwachsenengemäßer sind. Somit wird das Lernpotenzial, das sich für das häusliche Lernen bietet, nicht optimal genutzt.

Im Rahmen eines Fremdsprachenkurses sollte daher die Verantwortung der Lerner für das eigene Lernen, d.h. die Planungs-, Durchführungs- und Evaluierungsprozesse gestärkt werden. Hierzu kann das Konzept der Lernerautonomie einen Beitrag leisten.

# 2. Lernerautonomie

## *2.1. Theoretische Grundlagen*

Einleitung

Im vorliegenden Kapitel sollen zunächst exemplarisch die kognitiv orientierten Theorien skizziert werden, die die Sprachdidaktik erheblich beeinflusst haben; dazu zählen Andersons ACT*-Theorie, von der die mittlerweile allgemein akzeptierte Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Sprachwissen stammt. Weniger als Lerntheorie denn als Lernphilosophie muss der Ansatz des Konstruktivismus betrachtet werden. Auch dieser ist m.E. kognitiv orientiert und wird daher in diesem Kapitel beschrieben, bevor die Gemeinsamkeiten der kognitiv orientierten Theorien aufgezeigt werden.
Lernerautonomie wird in dieser Arbeit verstanden als ein Konzept in Fortführung des kommunikativen Ansatzes, das kognitiv orientierte Lerntheorien oder -philosphien umzusetzen versucht (vgl. Wolff, 1994a). Nach einer Definition und den theoretischen Grundzügen des Konzeptes werden einige didaktische Implikationen diskutiert, bevor diese in Beziehung gesetzt werden zur Zielgruppe der erwachsenen Sprachlerner in der Weiterbildung.

Sprachlernen und kognitive Theorien

Der anhaltende Erfolg kognitiver Theorien findet seinen Niederschlag in der gegenwärtigen Fokussierung der Sprachdidaktik auf die kognitiven Elemente des Sprachlernprozesses. Gardner (1997) spricht sogar von einer kognitiven Revolution, die das behavioristische Paradigma endgültig abgelöst haben soll. Auch dem Begriff Kognition, der von Bleyl (1998) in einer traditionelleren und einer neueren Lesart (als Informationsverarbeitung des Geistes vs. kognitive Fähigkeiten, die mit der Bewältigung des Lebens verbunden sind) ist in neuerer Zeit viel Aufmerksamkeit zu Teil geworden.
Sprachenlernen vollzieht sich in einem hohen Maße bewusst wahrnehmend und strukturierend, was in besonderem Maße für erwachsene Lerner gilt und dem Sprachenlernen allgemein (und oft vorschnell) das Prädikat "kognitiv" eingebracht hat. Gleich zu Anfang dieses Kapitels soll daran erinnert werden, dass dies nur einen Teil der bedeutsamen Elemente des Sprachenlernens ausmacht[3].

Wahrnehmung, Denken und Lernen werden in den kognitiven Wissenschaften (wie z.B. der Kognitionspsychologie) als Informationsverarbeitungsprozess dargestellt, bei dem mentale Operationen eingesetzt werden. Das Gehirn ist dabei ein autopoietisches, d.h. selbstreferentielles System, das seine Welt selbst konstruiert (vgl. Raupach 1998: 143).
Dabei hat sich in der Sprachlehrforschung die Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen durchgesetzt, die vor allem auf Andersons ACT*-Theorie basiert. Von Zimmermann (1998) wird diese Theorie den klassischen Modellen der Informationsverarbeitung zugerechnet; sie wurde u.a. von O'Malley / Chamot (1990) für deren theoretische Fundierung des Strategienkonzepts adaptiert und wird daher im Folgenden kurz skizziert.

Andersons ACT*-Theorie

Das bereits erwähnte Informationsverarbeitungsparadigma modelliert Denken (also auch Lernen und Sprachlernen) als Informationsverarbeitung, wobei der Mensch folglich als informationsverarbeitendes System betrachtet wird. Anderson entwickelt mit seinem ACT*-Modell eine Theorie, mit der er die Prinzipien beschreibt, die in dieses informationsverarbeitende System integriert sind.
Das ACT* (=Adaptive Control of Thought)-Modell sieht dabei drei Arten von Gedächtnis vor, und zwar das Arbeitsgedächtnis, das deklarative Langzeitgedächtnis sowie das Produktionsgedächtnis (Anderson 1976). Die Produktionen, die das letztere enthält, steuern das Verhalten und machen somit das prozedurale Wissen oder das Handlungswissen aus. Dabei kann jedes einzelne Wissenselement deklarativ oder prozedural gespeichert werden. Der Unterschied besteht darin, dass das Wissenselement bei einer Speicherung sofort angewandt werden kann, wenn es prozedural gespeichert ist. Das Wissen ist quasi in den Anwendungsprozess eingebettet.

Deklaratives und prozedurales Wissen weisen darüber hinaus Unterschiede in der Repräsentationsform sowie der Art der Aneignung bzw. Speicherung auf.
Deklaratives Wissen ist organisiert in Netzwerkstrukturen bzw. Schemata und kann durch Mitteilung unmittelbar erworben werden. Es scheint im Ganzen und weniger in Bruchstücken erworben werden zu können, allerdings wird es laut Singley / Anderson (1989) auch leichter vergessen als prozedurales Wissen.
Prozedurales oder Handlungswissen hingegen ist in Produktionen gespeichert, mit anderen Worten in Bedingungs-Aktions-Verknüpfungen vom Typ "wenn-dann" (aufgegriffen u.a. von O'Malley / Chamot 1990). Handlungswissen muss geübt werden, ist aber auch in Fragmenten abrufbar, d.h. es kann auch nur teilweise vorhanden sein.

Darüber hinaus postuliert Anderson (1980, 1985, 1987), dass Wissenserwerb in drei aufeinander folgenden Phasen stattfindet.
Die erste Phase, die **kognitive Stufe**, zeichnet sich dadurch aus, dass die Handlung hauptsächlich auf der Grundlage des deklarativen Wissens durchgeführt wird. Hinzu kommen allgemeine Problemlösestrategien, die wenig auf das Handlungsziel zugeschnitten sind.
Entsprechend langsam und kontrolliert erfolgt auch die Ausführung, wobei häufig Fehler auftreten.
In dieser Phase scheint auf die zu erlernende Fertigkeit bezogen nur das deklarative Wissen bewusst zu sein, während in der zweiten Phase, der **assoziativen Stufe**, deklaratives und prozedurales Wissen koexistieren. Der Vollzug der Handlung wird in dieser Phase graduell automatisiert; durch wiederholte Übung wird das Wissen in diesem Fertigkeits- bzw. Wissensbereich stufenweise implizit, bis es auf der **autonomen Stufe** vollends automatisiert ist. Das prozedurale Wissen hat sich auf die spezielle Fertigkeit bezogen insofern herausgebildet, dass der Lerner das Problem erkennt und zur gleichen Zeit eine darauf zugeschnittene Problemlösestrategie aus seinem Handlungswissen produziert.
Die Prozeduralisierung des Wissens beinhaltet also die Bildung von neuen, spezielleren Produktionen auf der Grundlage von allgemeinen Produktionen, so dass weniger deklaratives Wissen aktiviert werden muss. Gleichzeitig erfolgt eine Zusammenfassung von gleichartigen Produktionen zu einer komplexen, neuen Produktion.

Auf Sprachlernprozesse bezogen besteht die kognitive Phase des Sprachlernens aus Aktivitäten der Lerner, der neuen Sprache Bedeutung abzugewinnen, und zwar über den bewussten Weg des deklarativen Wissens hinaus. Da sich der Anfänger überwiegend auf sein

Regelwissen sowie allgemeine Problemlösestrategien verlassen muss, verlangsamt sich seine Sprachproduktion und ist entsprechend mehr fehlerbehaftet (O'Malley / Chamot 1990).
Im assoziativen Stadium ist so viel explizites Sprachwissen[1] vorhanden, dass es, vereinfacht ausgedrückt, als prozedurales Wissen genutzt werden kann. Die Mehrzahl der Sprachlerner kommt über das assoziative Stadium beim Sprachlernen nicht hinaus (Grotjahn 1997).
Im autonomen Stadium schließlich sind Sprachlerner in der Lage, Sprache ohne Rückgriff auf unterliegende Regeln zu verarbeiten.
Mit der möglichen Transformation von deklarativem in prozedurales Wissen steht Andersons Theorie im Gegensatz zu Krashens *non-interface-Position* (Krashen 1982, 1985). Krashen geht davon aus, dass die beiden unterschiedlichen Arten von Spracherwerb, *acquisition* und *learning*, nicht ineinander umgewandelt werden können.

Kritik wird an Andersons Theorie insofern geäußert, dass nicht alle Arten von Zweitspracherwerb damit berücksichtigt sind. Natürlicher bzw. ungesteuerter Zweitspracherwerb wird weniger in Betracht gezogen als solcher in institutionellen bzw. formalen Kontexten (vgl. O'Malley / Chamot, 1990). Für die vorliegende Arbeit ist dieser Kritikpunkt allerdings nicht relevant, da der Fokus auf dem gesteuerten Zweitspracherwerb erwachsener Lerner liegt.
Andersons ACT*-Modell hat in der Fremdsprachendidaktik eine Veränderung erfahren, die auf weiteren Annahmen und Gewichtungen bezüglich der Dichotomie von deklarativem und prozeduralem Wissen beruhen. Die Ausführungen von Faerch / Kasper (1983) haben dazu geführt, dass das prozedurale Wissen als inhaltfrei angesehen wird (was nicht der Fall sein muss, cf. infra, S. 40) und dass es hierarchisch höher anzusiedeln ist als deklaratives Wissen. Es hat also eine Aufwertung erfahren, die in Andersons Modell nicht vorgesehen ist.
Die Unterscheidung in deklaratives und prozedurales Wissen sowie die Darstellungsform von deklarativem Wissen in Schemata sind weithin für die Fremdsprachendidaktik übernommen worden, oft unreflektiert und in simplistischer Form, die teilweise kritisiert wird (Multhaup 1997)[4].

Der Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist nach Benson (1997) weniger als kognitive Lerntheorie denn als Lernphilosophie zu bezeichnen. Seinen zentralen Argumentationspunkt bezieht er dennoch von den kognitiven Wissenschaften, denn auch hier werden das Gehirn sowie dessen Denk- und Lernprozesse als autopoietische Systeme betrachtet. Wolff (1994b) bezieht sich explizit auf eine andere kognitive Theorie, die sich z.B. von Andersons ACT*-Modell darin unterscheidet, dass sie die Dichotomie deklaratives vs. prozedurales Wissen nicht vorsieht.

Der Konstruktivismus als Wahrnehmungs- und Erkenntnistheorie unterscheidet sich vor allem von den informationstheoretischen Kommunikationsmodellen in der Hinsicht, dass mentale Repräsentationen im Sender nicht in mentale Repräsentationen im Empfänger umgewandelt werden. Informationen werden also nicht in diskreten Einheiten übertragen, sondern in kommunikativen Prozessen selbst erzeugt.

Konstruktivistische Prinzipien haben eine lange Tradition, lassen sich aber im späten 20. Jahrhundert zurückverfolgen in die sechziger Jahre, als Grundsätze konstruktivistischer Theoriebildung in der Rezeptionsästhetik, also einem Bereich der Literaturwissenschaft, aufgetreten sind. Die literaturästhetischen Ansätze dieses Bereichs gehen davon aus, dass das Verständnis des Lesers sich bei jedem Leser mit jedem Lesen des Textes neu konstruiert. Mit anderen Worten hat jeder Leser ein ganz eigenes, individuelles Textverständnis, das er sich selbst während des Rezeptionsprozesses schafft. Der sogenannte kognitive Konstruktivismus existierte bereits etwas eher und hat mehrere Disziplinen, u.a. die Linguistik und die Psychologie, beeinflusst. Demzufolge stellt der Mensch als informationell geschlossenes System während der Rezeption von Informationen selbst Informationen her, indem er aktiv und unabhängig von seiner Umgebung Bedeutung konstruiert. Wesentliche Prinzipien dieser Theorie finden sich auch in der kognitiven Psycholinguistik (vgl. Wendt 1996) wieder und sind zu einer Lerntheorie weiterentwickelt worden.

Der erkenntnistheoretische radikale Konstruktivismus ist als interdisziplinäres Konstrukt zu bezeichnen (Siebert 1999), das biologische, kognitive, psychologische, soziologische und andere Enflüsse erfahren hat. Dabeisind die Begriffe Autopoiesis (Selbstreferentialität) und Kommunikation von herausragender Bedeutung. Die grundsätzliche Produktivität und Selbstreferenz (Autopoiesis) bedeutet, dass das menschliche Gehirn ständig und autonom Wirklichkeit konstruiert; es schafft ständig bildhafte und emotionalisierte Vorstellungen von

Wirklichkeit (vgl. dazu u.a. Eck/Legenhausen/Wolff 1994; von Glasersfeld 1995; Wendt 1996; Wolff 1994b; Wendt 1998). Es gibt also einen eklatanten Unterschied zwischen Realität und Wirklichkeit, denn demzufolge verfügt die Realität, d.h. die Wirklichkeit außerhalb des Gehirns, nicht über Bedeutung, wohl aber wird vom Menschen Bedeutung aus Anlass von "Wirklichkeit" konstruiert. Dieselbe Realität kann ebenso den Anlass liefern, diese Konstruktion von "Wirklichkeit" zu modifizieren, falls sie sich als nicht funktionsfähig, d.h. nicht-viabel, erweist. Das Gehirn konstatiert das Scheitern einer Wirklichkeitskonstruktion und korrigiert sie, indem es neue oder erweiterte Konstruktionen von Wirklichkeit schafft, d.h. seine Wirklichkeitskonstruktionen viabilisiert. Anlässe zur Viabilisierung bieten in besonderem Maße Kommunikation (direkt oder mediatisiert) oder soziale Interaktion, deren primäre Funktion in dem Abgleichen eigener Wirklichkeitskonstruktionen gegen die der Interaktionspartner besteht:

> „Kommunikation *ist* der Vergleich eigener Wirklichkeitskonzeptionen mit denen anderer.“ (Wendt, 1996, S. 76)

Die Sprache erhält in dem konstruktivistischen Ansatz eine Schlüsselfunktion, bei der die reine Codefunktion der Mittlerfunktion weicht, d.h. Sprache stellt die wichtigste Möglichkeit der strukturellen Koppelung an die Umwelt dar (Wolff 1994b).
Individuelle Wirklichkeitskonstruktionen bedürfen also, um viabel zu sein, interindividueller Bedeutungskonzeptionen; wenn eine Gruppe von Individuen ihre Konstruktionen aneinander annähert, entsteht so Wirklichkeit, die „sozial konstruiert“ ist (Wendt 1996).

Die kognitive Psychologie, insbesondere deren Vertreter Norman / Rumelhart (1978) hat die konstruktivistischen Prinzipien zu verschiedenen Lerntheorien entwickelt. Norman (1982) unterscheidet dabei drei kognitive Operationen, die das Lernen steuern. Dabei geht er davon aus, dass Wissen im Gehirn in sogenannten Schemata organisiert ist, d.h. in bestimmten thematisch zusammenhängenden Clustern. Bei der ersten Operation, die er *Accretion* nennt, werden die neuen Wissensstrukturen bzw. Schemata zu vorhandenen hinzugefügt. Dazu werden vorhandene Strukturen, zu denen die neue Information passt, aufgerufen, um sie im nächsten Prozess, dem *Structuring*, in selbige zu integrieren. Hierbei können verschiedene Teilprozesse wie Kreations-, Reorganisations-, Löschungs- und Abstraktionsprozesse ablaufen. Die dritte Operation, das *Tuning*, beinhaltet die Anpassung von Wissensschemata an eine spezifische Aufgabe; diese dritte Operation ist ein langwieriger Prozess, aber entscheidend für die Anwendbarkeit des Gelernten, besonders für automatisierte Fertigkeiten (Norman 1982, zitiert in Wolff 1994b, S. 413). Wissensstrukturen, die dauerhaft im Gedächtnis gespeichert werden sollen, bedürfen also einer weitergehenden Verarbeitung. In die gleiche Richtung gehen die lerntheoretischen Prinzipien, die auf dem radikalen Konstruktivismus basieren. Im Gegensatz zu Andersons Theorie wird nicht unterschieden zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen, sondern lediglich die Anordnung von Wissen in Schemata wird übernommen und ausgeweitet.

Lernen wird von Wolff (1994b) mit Wissenserwerb gleichgesetzt. Wissenserwerb kann aber nur unter bestimmten Voraussetzungen stattfinden, denn es muss vom Lerner mit persönlichen Bedeutungen unterlegt worden sein, die der Lerner aus dem Vorrat bereits zuvor konstruierter Bedeutungen entnimmt. Lernen ist also zunächst ein Subjektivierungsprozess (Wendt 1998). Wenn, wie Wolff es als Prinzip erhebt, Wissenserwerb ausschließlich durch Konstruktion erfolgt, ergeben sich einige Konsequenzen für die Umsetzung. Da der Lerner Bedeutungen für neues Wissen aus dem Vorrat von vorhandenen Bedeutungen, also seines Vorwissens, entnimmt, muss er auf dieses vorhandene Wissen zurückgreifen, um das neue Wissen damit zu verbinden bzw. zu assimilieren. Da bei jedem Lerner auf Grund seiner unterschiedlichen Lebens- und Lernerfahrung, die sich in Vorwissen manifestiert, andere Bedeutungen beim Assimilierungsprozess abgerufen werden, sind auch die Ergebnisse des Lernprozesses individuell verschieden.
Zu behaupten, dass Lernen ausschließlich durch individuelle Konstruktion erfolgt, ist allerdings etwas voreilig. Beispielsweise werden bei einer solchen Sichtweise Gruppenlernprozesse, die besonders bei erwachsenen Lernern den Lernerfolg des Einzelnen massiv beeinflussen können, außer Acht gelassen (cf. infra, S. 25f.). Auch Schüle (1999) merkt an, dass eine übertrieben individualistische Sichtweise, die die konstruktivistischen Konzepte einnehmen, Gruppenlernprozesse sowie Rahmenbedingungen des Lernens nicht ausreichend berücksichtigen. Außerdem widersprechen sich mit einem solchen Postulat die verschiedenen Elemente der Theorie selbst, denn Lernen kann nur mit Hilfe einer strukturellen Koppelung stattfinden, die aus der Interaktion in Gruppen resultiert.

Laut konstruktivistischer Theorien kann das neu erworbene Wissen auch bei Lernern, die unter gleichen Bedingungen lernen, beträchtliche Unterschiede aufweisen. Man kann also davon ausgehen, dass es sich im weitesten Sinne um subjektives, zumindest aber individuelles Wissen handelt. Diese Annahme hat weitreichende Konsequenzen für den

Fremdsprachenunterricht, denn das Prinzip der Subjektivierung impliziert, dass Lehren nicht gleichzeitig auch Lernen mit sich bringt. Erst die Differenz zu bisherigen Wahrnehmungen mit der Einsicht, dass die Überwindung dieser Differenz für den Lerner persönlich bedeutsam ist, erzeugt erneutes Viabilisieren und erneute Konstruktion (Wendt 1998).
Nicht berücksichtigt wird dabei von den Vertretern der konstruktiven Theorien, dass eine Kultur bzw. eine Diskursgemeinschaft über ein bei vielen Mitgliedern bekanntes Wissen verfügt, das auch als "*mémoire collective*" oder kollektives Wissen bekannt ist. Wenn die oben angeführte These uneingeschränkt zutrifft, dürfte dieses Wissen nicht vorhanden sein. Die These muss also abgeschwächt werden; neben dem individuellen Wissen existiert auch ein kollektives Wissen, das zwar individuell ausgeprägt sein kann, aber dennoch kollektive Grundzüge annimmt.
Persönlich bedeutsames Wissen wird eher zur Konstruktion herangezogen. Für den Lerngegenstand heißt dies, dass er möglichst von persönlicher Bedeutung für den Lernenden sein muss, um den Konstruktionsprozess zu ermöglichen.

Eine wichtige Rolle beim Lernprozess spielt der soziale Kontext, denn um individuelle Wirklichkeitskonstruktionen zu schaffen, müssen sie interindividuell, also mittels Interaktion, viabilisiert werden. Kommunikation und Interaktion spielen im Lernprozess demnach eine große Rolle, allerdings mit dem Ziel der Bildung individuellen Wissens. Der Begriff der Selbstreferentialität ist durch den der Synreferentialität zu erweitern, denn Individuen befinden sich nicht nur beim Abgleichen ihrer Wirklichkeitskonstruktionen in einem sozialen Kontext, sondern auch innerhalb einer größeren Bezugsgruppe und, erweitert auf einen makrosoziologischen Kontext, innerhalb eines politisch-ökonomischen Bezugrahmens, der sie als Individuen beeinflusst (Siebert 1999).

Insbesondere die Sprache fungiert nicht nur als Medium zur Informationsübertragung, sondern hat laut Krüssel (1995) die Funktion, "Orientierungshandeln im kognitiven Bereich des zu Orientierenden" auszulösen (Krüssel 1995:120). Mit anderen Worten kommt der Sprache eine besondere Bedeutung bei der interaktionsbasierten Wirklichkeitskonstruktion zu. Dieser Aspekt hat trotz der individualistischen Sichtweise, die m.E. für die Lerntheorie bisweilen auf die Spitze getrieben wird, eine besondere Bedeutung für den fremdsprachlichen Unterricht.

Die Ausbildung von Lernerstrategien sowie das Schaffen von Anlässen zur Bedeutungskonstruktion bzw. Viabilisierung stellen laut Wendt die einzigen Möglichkeiten dar, den Lernprozess von außen zu beeinflussen (Wendt 1998). Selbst das Aufzeigen von Strategien kann bedingt durch die Selbstorganisation des Lernens nur als ein Angebot verstanden werden, für das der Lerner sich selbst entscheiden muss.

Auch hier möchte ich einschränkend entgegnen, dass dynamische Gruppenprozesse, die insbesondere emotionaler Art sind, nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. infra, S. 25ff.) und somit eine radikal konstruktivistische Sichtweise Gefahr läuft, zu einseitig zu sein.

Das konstruktivistische Paradigma bildet die Grundlage für mehrere fremdsprachendidaktische Ansätze, die alle auf dem kommunikativen Ansatz basieren und davon ausgehen, dass Fremdsprachenlernen ein Prozess kreativer Konstruktion ist (Wolff 1994a). Dazu gehören das aufgabenorientierte Lernen, das inhaltsorientierte Lernen und das Konzept der Lernerautonomie, auf deren theoretische Grundlagen weiter unten eingegangen wird.

### Gemeinsame Kennzeichen der kognitiv orientierten Lerntheorien

Die vorgestellten kognitiven Theorien und Orientierungen unterscheiden sich zwar in verschiedenen Punkten, sie haben aber gemeinsame Kennzeichen, die Auswirkungen auf den Sprachlernprozess haben.

Die wichtigste Gemeinsamkeit besteht darin, dass beim (Sprach-)lernen der Lerner in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist. Der Lerner als Subjekt baut seine Wissensschemata in Interaktion mit der Umwelt auf, adaptiert sie entsprechend und konstruiert sich seine eigene Umwelt.

Lernen wird dabei als aktive kognitive Tätigkeit modelliert, bei der der Lerner sein persönliches Vorwissen (vgl. dazu auch Littles "*personal constructs*" ) zu Hilfe nimmt und neues Wissen aktiv anpasst. Der Lernbegriff wird dynamisiert und extrem subjektiviert, was im Einzelfall kritisch betrachtet werden muss.

Mit diesem subjektabhängigem Lernbegriff sind in der Konsequenz die Lernprozesse von außen nicht in dem Maß beeinflussbar wie z.B. in der klassischen Lerntheorie angenommen. Der Lerner als Subjekt ist in ungleich stärkerem Maße in der Pflicht, seine Lernprozesse selbst zu organisieren. Dabei taucht der Begriff "Strategie" als eine Form prozeduralen Wissens auf, die der Lerner zur Bewältigung komplexer Lernprozesse einsetzt. Dem Lerner kann durch eine effizientere Nutzung dieser Strategien geholfen werden, seine Lernprozesse auch effizient zu gestalten.
Letztendlich ist aber die Selbständigkeit des Lerners beim Fremdsprachenlernen ein zu verfolgendes *Ziel*, das auch unter dem Begriff "Lernerautonomie" subsumiert wird.

Lernerautonomie: theoretische Grundlagen

In den 70er Jahren kam in der Erwachsenenbildung die Forderung nach einer vergrößerten Freiheit des Individuums auf (siehe dazu z.B. auch die Ausführungen von Siebert / Dahms / Karl 1982:7ff.), wobei als Ziel die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Organisation von gesellschaftlichen Prozessen gesehen wurde. Der "selbstverwirklichte Mensch" sollte als Erzeuger von gesellschaftlicher Realität fungieren (Janne 1977, zit. in Holec 1979:1).
Holec griff diese Art von erwünschter Verantwortung auf und übertrug sie auf den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Mit der Begründung, dass es auch für den schulischen Bereich Sinn machen würde, Verantwortung auf das Individuum zu übertragen, weitete Little (1991) das Konzept der Lernerautonomie theoretisch aus[5].

Seitdem sind viele Beiträge über autonome Lerner, Lehrer und mögliche praktische Umsetzungen erschienen.
Im Folgenden sollen zunächst einige allgemein akzeptierte Definitionen von Lernerautonomie gegeben werden, bevor Leitprinzipien allgemeiner Art skizziert und das Idealbild des autonomen Lerners angeführt werden.

Holec (1979) definiert den Begriff der Autonomie *als "ability to take charge of one's own learning*" (Holec 1979:3). Diese Fähigkeit bezeichnet er nicht als angeboren, sondern als erlernbar; wobei sie nicht bewusst sein muss. Breen / Mann (1997) bezeichnen Lernerautonomie dagegen nicht als erlernbare Fähigkeit, sondern als eine Lebensart, die (wieder-)entdeckt werden muss.

Little (1991) erklärt den Begriff der Autonomie im Lernkontext *als "capacity - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action*." (Little 1991:4). Er betont dabei auch, dass es sich bei Lernerautonomie um ein allgemeines Erziehungsziel handelt, und zwar eines, das kulturunabhängig existiert (Little 1999b; Aoki / Smith 1999).

Benson (1997) identifiziert verschiedene Variationen von Lernerautonomie, die er in Beziehung zu entsprehenden Lernphilosophien setzt. Die "technische" Version besteht demnach aus einem Sprachlernakt, der sich außerhalb eines institutionellen Rahmens und ohne einen Lehrer vollzieht. Gemeint sind damit u.a. Selbstlernzentren bzw. Fernlernen von Fremdsprachen (ODL). Die Autonomie wird dabei für Situationen erwünscht, in denen Lerner für ihr eigenes Lernen verantwortlich zeichnen. Daher besteht nach Benson der Hauptdiskussionspunkt bei dieser Lesart darin, wie Lerner mit Fertigkeiten und Techniken ausgestattet werden können, um solche Situationen meistern zu können.
Bei der "psychologischen" Version der Lernerautonomie stellt diese eher eine Fähigkeit dar, die Lernern mehr Verantwortung für ihr Lernen ermöglicht (m.E. eher eine intrinsische Lesart in Anlehnung an den Begriff der intrinsischen Motivation). Lernerautonomie ist dabei eine Persönlichkeitsmodifikation im positiven Sinne, mit anderen Worten eine interne Transformation, die durch situationale Lernerautonomie unterstützt wird. Diese Version von Lernerautonomie stimmt am meisten mit den Prinzipien des Konstruktivismus überein (Benson 1997:23).
Die dritte Version der Lernerautonomie, die "politische" Version, definiert das Konzept als Kontrolle über die Lernprozesse und den Lerninhalt. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie strukturelle Bedingungen erfüllt werden können, die diese Kontrolle ermöglichen, z.B. Voraussetzungen des individuellen Lernens oder des Lernens im Kontext.

Nunan (1997) beschreibt Lernerautonomie als eine Situation, in der der Lerner nicht nur verantwortlich ist für alle Entscheidungen, die mit Lernen zu tun haben, sondern auch für deren Umsetzung und Einbindung in den Lernprozess (Nunan 1997:193). Dabei bestimmen verschiedene Faktoren den Grad der Lernerautonomie, der erreicht werden kann. Dazu zählen die Persönlichkeit des Lerners, seine Ziele, die Philosophie der Institution (wenn er denn in eine solche eingebunden ist) sowie der kulturelle Kontext, in dem er sich befindet (Nunan 1988).
Bei der Implementierung von Lernerautonomie fordert Nunan (1997) im Curriculum von Sprachunterricht die Inhaltsdimension (Themen, Sprachfunktionen etc.) sowie die

Lernprozessdimension (d.h. die Auswahl, Schaffung und die Anpassung von Lernaktivitäten und -prozessen).

Nunan identifiziert vier Niveaus auf dem Weg zur Lernerautonomie. In der ersten Phase, der Bewusstseinsphase (*Awareness*), wird den Lernern die Zielebene und die Inhaltsebene von pädagogischen Materialien bewusst, die sie benutzen. Bezüglich der Lernprozesse identifizieren sie ihren bevorzugten Lernstil bzw. Strategien und führen sich vor Augen, dass Lernaufgaben strategische Konsequenzen haben (z.B. dass für eine bestimmte Lernaufgabe bestimmte Fertigkeiten aktiviert werden müssen). Auf dieser Stufe werden noch keine eigenen Entscheidungen getroffen.

Die zweite Phase, *Involvement*, bezieht die Lerner graduell in Entscheidungen ein, und zwar aus einer Auswahl von Lernzielen und Materialien. Der Lerner trifft zwar eigenständige Entscheidungen, aber die Ziele und Materialien, aus denen er auswählt, sind vorgegeben.

In der dritten Phase, *Creation*, formuliert der Lerner seine Ziele für das Lernen selbstständig und findet eigene Lernaktivitäten, bevor er in der letzten Phase, der *Transcendence*, den Lernort Klassenzimmer verlässt und Verbindungen zur realen Welt herstellt. In diesem Stadium werden Lerner zu Lehrern, die anderen Lernern von ihren Erfahrungen berichten, und Forschern.

Little (1991; 1997) betont, dass die Barrieren zwischen Lernen und dem eigentlichen Leben niedergerissen werden müssen. Eine Annäherung zwischen Lernen und Leben erfolgt in Nunans Phase der Transzendenz und bringt methodisch-didaktische Implikationen mit sich, die weiter unten diskutiert werden.

Das Idealbild vom autonomen Lerner

Das Idealbild vom autonomen Lerner, also der Person, der die Fähigkeit zur Autonomie erlernt bzw. Lernerautonomie als eine Lebensart (wieder-)entdeckt hat, sieht folgendermaßen aus.

1. Autonome Lerner sind lernmotiviert. Dies ist auch laut Rampillon (1994) ein wesentliches Merkmal bzw. eine wesentliche Voraussetzung für Lernerautonomie. Der Wunsch zu lernen ist genuin (Breen / Mann 1997), was in der selbstständigen Setzung persönlich relevanter Lernziele resultiert.
2. Sie erkennen die Grenzen ihrer Lernmöglichkeiten und artikulieren Lernprobleme, d.h. sie bewegen sich auf einem hohen Reflexionsniveau, das metakognitive Fähigkeiten Abstraktion einschließt.
3. Sie verbinden neues Wissen mit ihrem Vorwissen.
4. Sie kennen die Lebensbedeutung des Lerngegenstandes, weil sie ihn selbst definieren (Holec 1979; Little 1991). Autonome Lerner gehen von ihren eigenen Lernbedürfnissen aus und definieren ihre Lernziele sowie die Wege, auf denen sie dieses Lernziel erreichen können. Dadurch kennen sie die Lebensbedeutung dessen, was sie lernen wollen.
5. Sie organisieren ihr Lernen, d.h. sie verschaffen sich einen Überblick über das zu Lernende, legen die Lernschritte fest und evaluieren das Gelernte im Rückblick nach Durchlaufen der Lernschritte. Dabei bekommt die operative Ebene des Handlungswissens eine mindestens ebenso große Bedeutung wie die thematische. Auch Elemente wie die Arbeitsplatzgestaltung, Selbstmotivation, Zeitplanung und die Einbeziehung der Umwelt in das strategische Lernverhalten (z.B. Kontakt suchen zu *native speakers*) werden vom Lerner eigenständig gesteuert.
6. Autonome Lerner erleichtern sich komplexe Lernaufgaben, indem sie Strategien und Techniken zu Hilfe nehmen, allerdings unter bestimmten Bedingungen (Rampillon 1994). Lerner müssen deren Bedeutung für den Lernprozess kennen sowie einen Überblick haben über die Vielfalt von Lernaufgaben und deren Funktionen und sie somit zu ganz bestimmten Lernaufgaben in Beziehung setzen. Strategien zur Bewältigung von Lernaufgaben sind an vielen anderen Stellen untersucht und diskutiert worden und werden im weiteren Verlauf des Kapitels noch ausführlich erläutert.
7. Autonome Lerner überprüfen außerdem ihre Lernroutinen. Es ist offensichtlich (und dies gilt in besonderem Maße für Erwachsene), dass Lerner mit zunehmender Lernerfahrung Vorlieben für bestimmte Strategien und Lernstile ausprägen. Autonome Lerner sind aber

im Idealfall fähig und auch bereit dazu, ihre Routinen kritisch zu reflektieren und ggf. zu ändern, und zwar auf der Grundlage ihrer Beurteilung der Nützlichkeit und der Relevanz von Mitteln, Themen und Techniken (z.B. Breen / Mann 1997).

Little (1991) gibt zu bedenken, dass Lerner nicht von vornherein autonom sind und Autonomie erlernen müssen. Es gibt durchaus Hemmungen und Barrieren bei Lernern, gewohnte Wege aufzugeben bzw. in Frage zu stellen (cf. supra, S. 188). Autonome Lerner müssen auch eine gewisse Ambiguitätstoleranz aufweisen und Ungewissheit tolerieren können. Eine wichtige Hilfe zur Erlangung von Lernerautonomie sind Lernerstrategien; diese sind für die Lehrkraft ein wichtiges Instrument, um einen stützenden Einfluss auf den Lernprozess nehmen zu können. Allerdings warnt Esch (1997) davor, Lernerautonomie auf eine Anzahl von Techniken zu reduzieren, die bei Anwendung gleichsam "automatisch" zu einem "autonomen" Verhalten führen.

Im Folgenden möchte ich mich auf die didaktischen und methodischen Implikationen konzentrieren sowie eine mögliche Umsetzung von autonomisierenden Prinzipien im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung kritisch erläutern.

### 2.2. Didaktische Implikationen

Zwar ist laut Little (1994) die Praxis von lernerautonomen bzw. (vorsichtiger ausgedrückt) autonomisierendem Fremdsprachenunterricht vielfältig und hängt von mehreren Faktoren wie äußerer Rahmenbedingungen, Alter, Lernerfahrung der Lernenden usw. ab. Tendenzen in der praktischen Umsetzung sind jedoch deutlich zu erkennen und sollen im Folgenden diskutiert werden.
Dabei werde ich zunächst eingehen auf die Rolle des Lerners, danach auf die Rolle des Lehrers, der Materialien und Medien sowie das Konzept der Strategien und Techniken.

Rolle des Lerners

Das besondere Charakteristikum von Lernerautonomie besteht darin, dass der Lerner selbstständig die Auswahl der Ziele, Inhalte, Methoden und Progression und der Evaluation durchführt. Dadurch erfährt die Lerner-Inhalt-Beziehung eine neue Dimension, denn der Lerner als Subjekt des Lernprozesses ist die wichtigste Komponente im Lernprozess der Lernerautonomie.
Bei der Auswahl der Lernziele, auf deren Basis nach Holec (1979) der Lerner seine individuellen Lernziele festlegt, indem er das für sich gewünschte Sprachverhalten definiert, wird im Gegensatz zum traditionellen Fremdsprachenunterricht nicht der *native speaker* als Norm heran gezogen, sondern die persönliche Norm des Lerners ist entscheidend. Die Lernziele werden also vollständig individualisiert und es ist der thematische Inhalt der Kommunikation, der die Prioriät bekommt, nicht formale Aspekte der Sprache.
Durch die Orientierung der Norm an den persönlichen Lernzielen geht das Lernen folglich von einem individualisierten, subjektiven Wissen aus[6].

Auch die Inhalte bzw. die Lerngegenstände, die vom Lerner ausgewählt werden, sind für die eigene Person bedeutsam und werden damit individualisiert (Wendt 1996; 1998). Durch die persönliche Relevanz der Lernziele und Inhalte entsteht im Idealfall eine individualisierte Beziehung zwischen dem Lerner und dem Material (Little 1994). Entscheidend dabei ist der kommunikative Gehalt der Inhalte (Holec 1979). Um nach Little (1991; 1994) die Bereiche des Lebens und des Lernens anzugleichen, greift der autonome Lerner auf Lernaufgaben zurück, die der komplexen Lebenswirklichkeit entsprechen. Hier bieten sich in der praktischen Umsetzung Projekte an, die das Lernen über einen längeren Zeitraum gewährleisten und eine mittelfristige Organisation des Lernens erfordern.

Nicht nur die Auswahl der Ziele und Inhalte des Lernprozesses obliegen dem Lerner, sondern auch konkret die Materialsuche bzw. das Anfertigen von Lernmaterial (Dam 1995). Die Entscheidungen bzgl. Zielen, Materialien und Methoden können in der konkreten Lernsituation auf ein Poster notiert werden. Der Lerner wird also als Forscher gesehen, der selbstständig Wissen zusammenträgt, analysiert und bearbeitet (Wolff 1994b).
Die Fremdsprache fungiert dabei als Medium, das die Authentizität der Kommunikation gewährleistet[7]. Sie sorgt für komplexe Sprechanlässe, die wiederum im Bezug zu komplexen Lernaufgaben stehen und die Bereiche Leben und Lernen einander näherbringen sollen. Der Begriff "*language awareness*", eigentlich aus dem Britischen kommend, spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle, denn es wird davon ausgegangen, dass Sprache kognitiv und ganzheitlich betrachtet wird. Es wird also keine Grammatikinstruktion betrieben, sondern es soll durch eine bewusste Sprachbetrachtung, unter anderem auch unter Zuhilfenahme neuer Medien, ein neues Bewusstsein von Sprache als System erlangt werden.

Auch die Überwachung des Lernprozesses schlägt sich in didaktischen Implikationen in der Praxis nieder. Zu nennen sind hier die Wichtigkeit der Interaktion und damit die Bedeutung von kooperativen Sozialformen, die die erstere sicherstellen, als auch ein Lernertagebuch.
Reflexionsphasen, unter anderem in kooperativen Arbeitsformen, spielen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Lernerautonomie, denn es geht darum, dass Lerner selbstständig Probleme wahrnehmen und gemeinsam, aber eigenverantwortlich lösen können. Dies ist ein Schritt bei der Überwachung des Lernprozesses. Gegebenenfalls können mit Hilfe der Interaktion mit anderen Lernern auch bewusstmachende Verfahren angewendet werden, die das Ziel der Sprachbewusstheit verfolgen. Lerner können in einer solchen Interaktion zu Lehrern werden, indem sie anderen Lernern bestimmte Gebiete erklären (Little 1997a). Zu nennen wäre hier insbesondere Martins Ansatz des Lernens durch Lehren (Martin / Kelchner 1998). Bei diesem Ansatz zeigt sich besonders deutlich der dynamische Charakter der Lernerautonomie, denn die Hilfestellung zur Autonomie, die ein lehrender Lerner anderen Lernern gibt, bringt wiederum diesen in seiner Autonomisierung voran.
Auch Änderungen bezüglich vieler Inhalte und Methoden im Lernprozess können so aus der Verantwortung des Lehrers in die des Lerners übergeben werden, ohne gleichzeitig den Lerner überfordern zu müssen. Lerner kooperieren folglich beim Auffinden von Materialien

bzw. beim selbstständigen Anfertigen von Materialien für sich selbst oder für andere Lerner (Dam 1995; Little 1991), im weiteren Verlauf des Lernprozesses als auch bei der Präsentation der Lernmaterialien bzw. der -ergebnisse vor der gesamten Lerngruppe.

Das andere Charakteristikum der Lernerautonomie im methodischen Bereich, d.h. die Individualisierung, findet ihre praktische Umsetzung im Lernertagebuch. Ziel beim Führen eines Lernertagebuchs ist das Festhalten der individuellen Lernfortschritte und die Bewusstmachung des Lernprozesses in seinen einzelnen Phasen, weil dieser in schriftlicher Form vom individuellen Lerner fixiert wird. Dazu gehören Gefühle und Emotionen, die beim Lernen bzw. bei bestimmten Lernaufgaben empfunden wurden; Inhalte und Methoden, die zur Lösung einer bestimmten Lernaufgabe verwendet wurden sowie eine individualisierte Beurteilung der Lernergebnisse und der Effizienz der verwendeten Inhalte und Methoden.

Die Beurteilung der Lernergebnisse, d.h. die Evaluation des Lernprozesses und dessen Ergebnissen, ist, wie bereits erwähnt, ein zentraler Punkt für die Entwicklung von Lernerautonomie. Die Kriterien der Evaluation werden dabei konsequenterweise vom Lerner definiert, denn dem Lerner obliegt auch die Definition der Zielkriterien und vergleicht anschließend das erwünschte Sprachverhalten mit dem Erreichten. Aus der Evaluation des Sprachlernprozesses ergibt sich im Nachhinein eine Kontrolle der Lernschritte, eine Bewusstmachung und neue Impulse für die Planung des nächsten Abschnittes. So ergeben sich aus möglichen Defiziten, die beim Lernprozess offensichtlich geworden sind, Perspektiven für neues Lernen.

Der Lerner übernimmt graduell Strategien der Selbstmotivation, d.h. er trainiert (oder verfügt im Idealfall bereits über) eine bestimmte Frustrationstoleranz. Er motiviert sich selbst zum Weiterlernen, verschafft sich einen Überblick über eventuelle Probleme und entwickelt Strategien zu deren Lösung.
Auch lernorganisatorische Fragen wie die Gestaltung des Arbeitsplatzes und Zeitplanungsmechanismen werden graduell vom Lerner übernommen. Hier bietet das Lernertagebuch eine Möglichkeit des Fixierens und der kritischen Überprüfung von Lerngewohnheiten.

Little (1991) wendet ein, dass Lerner professionelle Hilfe bei solch komplexen Organisationsaufgaben brauchen. Erwachsene Lerner können grundsätzlich ihre Lernziele determinieren und leichter bestimmen, wann und wie sie lernen und wann sie das Lernziel erreicht haben, aber sie brauchen professionelle Anleitung in den Bereichen der Erstellung ihres persönlichen Curriculums bzw. Lernplans und im Bereich der Zeitplanung (bei einer häufigen Vielfachbelastung von Erwachsenen). Das Problem der Materialfindung stellt sich ebenso wie die Methoden der Bewertung ihres Lernprozesses. Hierzu wird ein Lehrer bzw. ein Lernberater benötigt.

Rolle des Lehrers

Bevor ich zu den Aufgaben des Lehrers im lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterricht komme, möchte ich zunächst das notwendige Eigenkonzept der Lehrkraft skizzieren: die Voraussetzungen, die sie braucht, um eine Lehrtätigkeit in einer lernerautonomen Umgebung durchführen zu können.
Der Konstruktivismus geht davon aus, dass jedes Individuum die Wirklichkeit um sich herum selbst konstruiert. Dies gilt für Lerner, aus deren individuellen Wirklichkeitskonstruktion ihre eigene persönliche Norm erwächst, aber es gilt auch für Lehrer, denn auch diese haben persönliche Konstrukte (Little 1991). Dieser persönlichen Konstrukte müssen Lehrkräfte sich bewusst sein, ohne sie unterdrücken zu wollen[8].

Eine notwendige Voraussetzung für Lehrkräfte, die sich Lernerautonomie als Erziehungs- und Bildungsziel auf die Fahnen geschrieben haben, ist der tatsächliche Wunsch nach der Förderung der Lernerautonomie bei den Lernern. Außerdem müssen sie Vertrauen in die Fähigkeit ihrer Lerner haben, selbst Lernerautonomie erlangen zu können, denn nur dann können sie auch Kontrolle abgeben, was ein zentrales Element der Lehrerrolle im autonomisierenden Unterricht darstellt. Auch hier wird der interdependente Charakter der Lernerautonomie deutlich, da in einem lernerautonomisierenden Unterricht der Sprachlernprozess und der Prozess der Autonomisierung voneinander abhängen

Um den Lernern adäquat zu Lernerautonomie verhelfen zu können, müssen die Lehrer zunächst selbst autonom sein (Thavenius 1999; Little 2000). Dies ist in den meisten Fällen zwar gegeben, aber nicht selbstverständlich.

Da auch Lehrer als Individuen auf Interaktion angewiesen sind, um ihre persönlichen Konstrukte auszutauschen und zu viabilisieren, ist die Bildung eines Netzwerkes mit anderen Kollegen sinnvoll, die nach den gleichen Prinzipien ihren Unterricht gestalten.

Die Hauptaufgabe der Lehrkraft besteht nunmehr nicht darin zu unterrichten, d.h. Wissen weiterzugeben, sondern Hilfen zum Lernen zu geben. Der Lehrer wird in einigen Publikationen bezeichnet als "*learning facilitator*", als Berater oder als "*classroom manager*". All dies impliziert, dass der Lehrer entgegen seiner traditionellen Rolle die Kontrolle über den Lernprozess seiner Schüler / Lerner abgeben muss. Er muss also Hilfen geben zur Erlangung von Fremdsprachenkompetenz und zur Erlangung von Autonomie (Holec 1979). Auch die Schaffung von pädagogischen Rahmenbedingungen (Dam 1990) obliegt der Lehrkraft, zum Beispiel die Einrichtung und Gestaltung einer Lernwerkstatt (Olberding 1999) oder die Bereithaltung von Produkt- und Prozessmaterialien.
Zur Erlangung von Fremdsprachenkompetenz muss sie nicht nur Input bereithalten, wie es Ansätze vorsehen wie der von Krashen oder *Total Physical Response*, die davon ausgehen, dass sich die Fremdsprachenkompetenz der Lerner allein durch ausreichenden Input entwickeln (Richards / Rogers 1986), sondern gleichsam "Hilfe zur Selbsthilfe", d.h. Hilfen zur Autonomisierung des Lerners, geben.

Praktisch schlägt sich dies in einem graduellen Abgeben von Kontrolle nieder; was konkret heißt, dass der Lehrer Hilfen und Vorschläge anbringt bei der Festlegung von Lernzielen und Methoden, beim Ausprobieren von Methoden und bei der anschließenden Evaluation.
Dies bestätigt nochmals die Wichtigkeit der Reflexion in diesem Ansatz, bei der der Lehrer auch stützend, d.h. strukturierend eingreifen muss. Little (1997a) greift Vygotskys (1978) Konzept der *zone of proximal development* auf. Er betont, dass die Aufgabe des Lehrers auch darin besteht, Kapital zu schlagen aus dem, was Menschen wiedererkennen bzw. verstehen und dem, was sie selbst generieren können. Lernprozesse werden durch Sprache explizit gemacht. Gleichzeitig wird Sprachbewusstsein trainiert, bezieht sich das Lernen doch auf das Lernen einer Fremdsprache. Lehrkräfte bieten den Lernern verschiedene Strategien und Techniken zur Erprobung an, die anschließend gemeinsam mit den Lernern evaluiert werden. Die *zone of proximal development* wird dadurch ausgenutzt, dass Lerner im günstigsten Fall im nächsten Schritt Strategien und Techniken selbstständig auf ähnliche oder neue Aufgaben anwenden können bzw. so evaluieren können, dass sie die für sich am effizientesten herausfinden und ineffiziente Strategien ändern.

Auf ein Strategietraining sowie die Definition einer Strategie werde ich weiter unten eingehen.

Rolle der Materialien und Medien

Dass die beiden Aspekte des Sprachlernens in einem diskutiert werden, liegt vor allem an der Schnittstelle, die beide Bereiche aufweisen, verursacht durch die Rolle der Neuen Technologien. Neue Arten von Materialien entstehen bzw. werden für den Sprachlernprozess nutzbar gemacht durch neue Medien und neue Technologien.
Benson / Voller (1997) betonen, dass Unabhängigkeit und Autonomie mit der wachsenden Rolle von Technologien in Zusammenhang gebracht worden sind, obwohl keine notwendige Verbindung existiert.
Dennoch bieten die Informations- und Telekommunikationstechnologien Möglichkeiten, mit ihrer Hilfe neuartige Materialien (Datenbanken, Hypertexte, Konkordanzen, computerbasierte Übungen etc.) zu nutzen oder zu erstellen bzw. Möglichkeiten zur Kommunikation zu schaffen (e-mail, Tandem, Chats, MUDs). Außerdem bekommt durch die Neuen (und alten) Medien die Kommunikation einen neuen Stellenwert, die eine medial vermittelte Interaktion des Subjektes mit der Umwelt möglich macht und damit, konstruktivistisch gesehen, Wissenserwerb durch die Einbettung von Informationen in das kognitive System ermöglicht wird.

Zunächst möchte ich auf die Rolle von eher "traditionellen" (und anderen) Materialien in einem autonomisierenden Fremdsprachenunterricht eingehen, bevor ich die Frage des Lehrbuchs in Zusammenhang mit authentischen Materialien beleuchte. Außerdem möchte ich sog. Prozessmaterialien (nach Wolff 1999) und deren Rolle in einem lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterricht diskutieren. Im Anschluss werden die Neuen Medien mit den Materialien, die sie in ihrer Werkzeugfunktion erstellen helfen, erörtert.

Holec (1979) räumt ein, dass der Lerner zum Erreichen seiner Lernziele auf authentische sowie didaktisierte Materialien zurückgreifen kann. Wichtig ist, dass Materialien zur Verfügung gestellt werden, die ständig vom Lerner genutzt werden können, sei es für den Unterricht oder für das Selbstlernen (Rampillon 1994). Ideal ist eine Lernwerkstatt, die auch

nach dem Unterricht zugänglich ist (Olberding 1999) oder zumindest eine Ecke im Klassen- oder Unterrichtsraum, die zum Stöbern einlädt.
Lerner können Materialien mitbringen oder selbst Materialien wie Übungen erstellen oder Medien einbinden, um z.B. selbst ein Hörspiel, einen Videofilm oder eine Fotogeschichte zu produzieren (Dam 1995).

Wolff (1999) unterscheidet bei Lernmaterialien zwischen Produkt- und Prozessmaterialien, wobei zu Produktmaterialien Lehrwerke, Wörterbücher etc. zählen, während Prozessmaterialien zum Fixieren von Aktivitäten, Entscheidungen etc. benötigt werden.
Auch Lernertagebücher können m.E. unter dem Begriff Prozessmaterialien subsumiert werden, denn sie dokumentieren nicht nur den Lernprozess, sondern machen ihn dem Lerner in seinen unterschiedlichen Phasen bewusst.

Die Rolle des Lehrbuchs in einem lernerautonomen bzw. autonomisierenden Fremdsprachenunterricht ist strittig. Little (1994) räumt ein, dass das Lehrbuch vom Lehrer sorgfältig ausgewählt und durch authentische Materialien ergänzt werden muss. Für teilweise autonome Lerner soll es im weiteren Verlauf des Kurses verzichtbar gemacht werden.
In späteren Veröffentlichungen (1997a, 1997b) jedoch argumentiert er für den ausschließlichen Gebrauch von authentischen Texten mit der Begründung, dass bei Sprachlernen und Sprachgebrauch die gleichen psychologischen Mechanismen ausgelöst werden. Außerdem bringen authentische Materialien Leben und Lernen näher zusammen.
Die Relevanz authentischer Materialien auch im frühen Lernstadium für die Entwicklung von Lernerautonomie sieht Little (1997a) auf dem affektiven Niveau darin, dass Lerner mehr Selbstvertrauen gegenüber der Fremdsprache entwickeln. In psychologischer Hinsicht werden Sprachlernen und -gebrauch dadurch zusammengebracht.
Auch Wolff (1999) und Legenhausen (1998) plädieren für das konsequente Ersetzen des Lehrbuchs durch authentische Materialien, während andere Sprachdidaktiker eine mittlere Position einnehmen.
Edelhoff (1999) erhebt zwar wie Legenhausen (1998) Authentizität als Prinzip eines Fremdsprachenunterrichts, der Lernerautonomie fördern will, sieht aber Lehrwerke als einen "Steinbruch", der der authentischen Information und der Animation dienen sowie Modelle für sprachliches Lernen bereithalten soll. Das Lehrbuch bekommt so eine Referenzfunktion. Auch Weskamp (1999) sieht das Lehrbuch als ein "*resource book*", eine Quelle, die Ideen für Aktivitäten liefert.

Diese mittlere Position ist m.E. sinnvoll, denn es besteht, wie auch Esch (1997) richtig bemerkt, bei jedem neuen sprachdidaktischen Ansatz die Gefahr, dass sich Prinzipien fossilisieren bzw. zu Dogmen entwickeln und so weder dem Lehrer noch dem Lerner Freiheit zur individuellen Ausprägung der Prinzipien gelassen wird, was gerade bei einem individualisierenden Ansatz wie der Lernerautonomie wichtig ist.
Ich halte es für bedeutsamer, offene Lernsituationen zu schaffen, bei denen Lerner aus einer Auswahl unterschiedlicher Arbeitsformen, Themen, Aufgaben und Materialien wählen können. Edelhoff (1999) bezeichnet dies als "offene Lernmaterialien".

Ein Einsatzfeld von Medien, seien es neue oder sogenannte "traditionelle", besteht darin, Sprachkontakte zu vermehren (Freudenstein 1990, Wendt 1998). Rüschoff (1997a) führt an, dass konstruktivistisches und damit in gewisser Weise auch lernerautonomes Lernen multimodales und multiperspektivisches Lernen voraussetzt. Die neuen Medien und insbesondere die Kommunikationstechnologien bergen in dieser Hinsicht Potential in sich.
Gienow (1993) sieht die Stärke der Arbeit mit Medien in der Integration von sprachlichen und nicht-sprachlichen Informationen, was der Integration von Fakten- und Handlungswissen in den kognitiven Theorien nahe kommt. Hahn et al. (1996) sehen insbesondere in den neuen Medien den Vorteil, dass vor allem exploratives, aktives und selbständiges Lernerverhalten gefördert und auch gefordert wird (vgl. dazu auch Löhndorf 1994).
Allerdings können diese Medien, nur weil sie neu sind, keine Wunderwerke vollbringen, sondern müssen wie alle anderen Medien auch in einen adäquaten didaktischen Ansatz integriert sein (Swart 1997; Milton 1997).
Auch "traditionelle" Medien tragen durchaus zur Förderung von Lernerautonomie bei, wenn sie in projektbasierte Aufgabenformen eingebettet werden.

Bei den neuen Medien bzw. den computerbasierten Lernmaterialien möchte ich unterscheiden zwischen Lernsoftware, dem Internet als Informationsquelle und den Kommunikationstechnologien. Gleichzeitig möchte ich darauf hinweisen, dass die zahlreichen computerbasierten Materialien zum Selbstlernen nicht den Diskussionsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit ausmachen und daher lediglich diskutiert werden, wenn eine Einbindung in einen autonomisierenden Fremdsprachenunterricht sinnvoll erscheint.

Rüschoff / Wolff (1999) unterscheiden bei Lernsoftware zwischen geschlossenen Programmen, bei denen keine Interaktion zwischen Programm und Lerner möglich ist, und offenen, bei denen der Lehrer oder der Lerner in irgendeiner Form mit dem Medium interagieren kann.
Bei den tutoriell orientierten geschlossenen Programmen möchte ich Software wie Kommunikationstrainer, Vokabelprogramme und Sprachkurse etc. nicht in die Betrachtung einschließen, da diese Materialien zum Selbstlernen entwickelt wurden und tendenziell nicht in den Gruppenunterricht integriert werden. Zwar weisen Rüschoff / Wolff (1999) den tutoriell orientierten geschlossenen Programmen eine unterrichtsbegleitende, vor- oder nachbereitende Funktion zu, aber eine zentrale Rolle erkennnen auch sie dieser Art von Software im Unterricht nicht an.

Enzyklopädien wie z.B. die *Microsoft Encarta*, Wörterbücher (z.B. *Oxford Advanced Learner's Dictionary, Collins Cobuild*) sowie lokale Datenbanken auf CD-ROM (beispielsweise archivierte Textsammlungen von Zeitungen und Zeitschriften wie die *Times*) sind nicht unbedingt für das fremdsprachliche Lernen vorgesehen, aber können für selbiges genutzt werden. Rüschoff / Wolff (1999) setzen diese Art von Software in die Kategorie "Ressourcen für das fremdsprachliche Lernen".
In einem autonomisierenden Unterricht könnte diesen elektronischen Materialien eine Referenzfunktion zukommen, wenn sie in projektbasiertes Lernen eingebettet werden. Lerner können z.B. zu einem Thema fremdsprachliche Informationen suchen und bearbeiten. Natürlich ist dies auch mit anderen Medien möglich (vgl. auch Milton 1997); der Vorteil der neuen Medien besteht darin, dass zeitökonomisch deren Kopierfunktion genutzt werden kann und Teile der Information in ein vom Lerner erstelltes Dokument übertragen und elektronisch weiter verarbeitet werden können. So erstellt der Lerner mit Hilfe dieser Ressourcen seine eigenen Materialien in einer prozessorientierten Form.
Auch sprachliche Phänomene, z.B. Anwendungsbeispiele für eine bestimmte Kollokation oder eine idiomatische Wendung, können mit Hilfe dieser Ressourcen vom Lerner selbst entdeckt werden. Sie entsprechen dem Prinzip des selbstständigen, entdeckenden Lernens und können darüber hinaus - Integration in eine adäquate Lernaufgabe vorausgesetzt - eine Förderung von Sprachbewusstheit und Initiierung von Konstruktionsprozessen erreichen.

Die Erarbeitung sprachlicher Phänomene und Kontexte mit dem Ziel der Förderung von Sprachbewusstheit wird durch Konkordanzprogramme gewährleistet; diese zählen Rüschoff / Wolff (1999) zu dynamischen Werkzeugen für das Fremdsprachenlernen.
Konkordanzprogramme ermöglichen dem Lerner, Textkorpora mit bestimmten Fragestellungen zu untersuchen. Dazu können die Anwendungen von grammatischen Zeiten gehören, die Bedeutungskontexte eines oder mehrerer Wörter, die Stellung eines Adverbs im Satz etc. Der Vorteil liegt darin, dass es sich um authentische Texte handelt (Garrigues 1995), die thematisch auf die Bedürfnisse des Lerners abgestimmt werden können. Somit können entsprechend Littles Forderung Lernen und Leben zusammen gebracht werden (cf. infra, S. 50).

Einfache Textverarbeitungsprogramme können die Autonomie des Lerners ebenfalls unterstützen, da sie nach Löhndorf (1994) eine Hilfe beim *Monitoring*, also beim Überwachen des Schreibprozesses in der Fremdsprache darstellen. Rüschoff / Wolff (1999) sehen die Rolle dieser Anwendungen vor allem in der prozessorientierten Schreibförderung.
Sie müssen ebenfalls als Prozessmaterialien betrachtet werden, denn der Lerner kann Inhalte aus Referenzmaterialien einfügen und sein eigenes Produkt erstellen. Dabei können verschiedene Dokumentarten verbunden werden, so dass ein Multimediadokument entstehen kann, das multimodal ist, verschiedene Sinne anspricht und damit das Lernen erleichtert. Rüschoff / Wolff (ebd.) beschreiben die Textverarbeitung gar als einen Einstieg in das Multimedia-Authoring, was aber m.E. übertrieben erscheint.

Auch für Lehrer vorgesehene Textaufbereitungsprogramme, die die Anpassung eines Textes an eine bestimmte Lernergruppe ermöglicht, kann vom Lerner in Gruppenarbeit genutzt werden, um eigene Materialien zu erstellen. Diese Art von Werkzeug bietet sich allerdings weniger für erwachsene Lerner an, da die Programme sich inhaltlich teilweise auf Lehrwerke beziehen (z.B. Sprachtext von Klett), die im schulischen Bereich genutzt werden. Für die Standardlehrwerke der Erwachsenenbildung sind solche Programme bislang nicht verfügbar.

Für die Entwicklung eigener Materialien eignen sich sogenannte Autorenprogramme schon eher. Autorenprogramme bieten Schablonen als Grundformen an, auf deren Basis verschiedene Übungen erstellt werden können (vgl. Rüschoff 1994; Späth 1994; Brücher 1994), auch mit Einbindung verschiedener Medien wie z.B. Hörtexten oder weiteren Hilfen wie z.B. Worterklärungen.

Autorentools wie z.B. die *Cart-Suite* können zur Erstellung von Multimedia-Lernmaterialien dienen als auch zur Kreation multimedialer Hypertexte (z.B. *Bookmaker*). Lehrer können sie zur Anfertigung von Unterrichtsmaterialien nutzen und in den Händen von Lernern, insbesondere technikvertrauten erwachsenen Lernern[9] sind sie ein Werkzeug, das die selbstständige Auseinandersetzung mit Sprache und / oder einem Thema in der Fremdsprache fördert. Je nach Aufgabenstellung kann aus einer Grammatik- / Vokabelaufgabe eine Sprachexploration werden, die den Lerner in seiner Autonomie fördern kann, indem sie selbstständiges, inhaltliches Arbeiten im Austausch mit anderen sowie die Erprobung von Techniken und Strategien ermöglicht (Rüschoff 1997a, 1997b).

Die Materialien, die dabei entstehen, können individualisiert sein, d.h. erlauben Binnendifferenzierung, sowie die inhaltlichen Bedürfnisse der Lerner vollständig berücksichtigen (ebd.). Die Lerner müssen die Fremdsprache mit ihren Strukturen selbst organisieren und vollständig durchschauen, um selbst Übungen zu erstellen. Damit werden sie stärker in die Verantwortung für ihr eigenes Lernen, aber auch das der anderen genommen.

Sicherlich fördern auch selbsterstellte Übungen mit Bleistift und Papier das Sprachbewusstsein; die Entwicklung dieser Übungen mit Hilfe von Autorenprogrammen hat jedoch zwei Vorteile. Zum einen ist durch die technischen Möglichkeiten eine Einbindung verschiedener Sinneskanäle in Form von Audio-, Video- und Grafikprogrammen möglich. Dies erhöht in lernpsychologischer Hinsicht die Chance für den Benutzer (auch für den Autor), das Gelernte besser zu behalten (Hannapel 1998). Zum anderen erhöht sich die Komplexität des Materials, was die Forderung nach einer vielschichtigen Lernumgebung einzulösen versucht.

Informationsaufbereitung in Form von Hypertexten ist ausschließlich mit den neuen Medien möglich. Lernende (oder Lehrende) können dabei Texte erstellen, die erstens multimediale Dokumente integrieren und die zweitens durch die Verbindungen (Hyperlinks) zu anderen Teilen des Dokuments ein nicht-lineares Verarbeiten der Informationen möglich machen. Damit kann der Nutzer nach seinen persönlichen Bedürfnissen dem Text / Dossier Informationen entnehmen und sein persönliches Wissen konstruieren, gewisse Bedingungen vorausgesetzt (cf. supra, S. 95f.).

Hypertexte ermöglichen so dem Lerner, eigene semantische Netze aufzubauen (Chachaty 1995). Außerdem entspricht die Form des Hypertextes dem Lernen in Schemata; dies wird im Kapitel 3 aufgegriffen und näher erläutert.

Auch Texte im WWW basieren auf dem Hypertextprinzip, obwohl ein Lerner hier eine rezeptive Rolle einnimmt, weil er bislang die Texte nicht verändern kann.
Lerner können beim Erstellen eigener Hypertexte komplexe multimediale Materialien und damit eine multimodale und multiperspektivische Lernumgebung gestalten.

Lernspiele in Form von Simulationen (zum Begriff der Simulation vgl. Arendt 1997[10]) beinhalten kooperative Lernaufgaben, genauer gesagt werden Aktivitäten, Entscheidungen etc. in der Gruppe ausgehandelt, was den mündlichen Sprachumsatz in der Zielsprache maximiert. Die Themen der Simulationen, die für den Gruppenunterricht bestimmt sind, fokussieren als Zielgruppe allerdings eher Schüler (vgl. Legenhausen / Wolff 1989) und sind thematisch für den Unterricht mit Erwachsenen weniger geeignet. Das große Potenzial im Bereich der Softwareentwicklung lässt allerdings ein zeitnahes Bedienen der Erwachsenen als Zielgruppe vermuten.

Der andere Bereich, in dem neue Medien zur Förderung von Lernerautonomie eingesetzt werden, ist der der Telekommunikation.
Der Einsatz von Telekommunikation, insbesondere e-mail bei den asynchronen Medien, bietet laut Rautenhaus (1998) besondere Möglichkeiten für den Lerner, Wissen aktiv zu erwerben. Der Austausch von elektronischen Briefen mit anderen Sprechern der Zielsprache oder *native speakers* entspricht der Forderung nach Authentizität und Selbstverantwortung, denn die Inhalte der authentischen Kommunikation (Keuten 1998) werden in der Regel von den Lernern selbst geschaffen. Wichtig dabei ist auch der Aspekt der Interkulturalität, denn durch den Vergleich von eigener und Zielkultur werden Lernprozesse sowohl die Zielkultur als auch (im Idealfall) die eigene Kultur betreffend initiiert (Rautenhaus 1998; Müller-Hartmann 1999). Allerdings steht der interkulturelle Aspekt für die Zielgruppe dieser Arbeit, nämlich erwachsener Lerner in der beruflichen Weiterbildung, weniger im Vordergrund.

Keuten (1998) und Donath (1997a, 1997b) führen an, dass durch die projektbasierte Arbeitsform autonome Lern- und Arbeitsprozesse zwangsläufig realisiert werden. Dies geht von der Arbeit mit authentischen Texten über arbeitsteiliges und binnendifferenziertes Arbeiten bis zu kooperativen Sozialformen, in denen Sprachbetrachtung eine große Bedeutung bekommt. Es entwickelt sich eine komplexe authentische Lernumgebung.
Bislang wurden vor allem im allgemeinbildenden schulischen Bereich Erfahrungen mit e-mail-Projekten gemacht (Lichte 1994; Donath 1996; Müller-Hartmann 1999; Vogt 2000),

aber auch im beruflichen Fremdsprachenunterricht werden mittlerweile solche Projekte durchgeführt (Vogt 2001). In der Erwachsenenbildung gibt es zwar auch einzelne Projekte, die zusammenfassend von Donath (1999) beschrieben werden, jedoch scheinen sie sich auf breiter Front noch nicht durchgesetzt zu haben, vermutlich auf Grund zeitlicher und organisatorischer Probleme (cf. supra, S. 202).

Auch internetbasiertes Lernen im Tandem sowie in MUDs, d.h. virtuellen Räumen, in denen Lerner sich in Echtzeit unterhalten können, stehen zur Verfügung, sollen aber in diesem Rahmen nicht angesprochen werden.
Für eine ausführliche Darstellung der Sprachlernmöglichkeiten für Erwachsene im Internet sei auf Kapitel 3 verwiesen.

Strategien und Techniken

Dominantes pädagogisches Ziel bei der Anwendung von Strategien ist die Entwicklung von Lernerautonomie. Riley (1980) führt an, dass die Bewusstmachung von Strategien Lernern hilft, ihre Lernfähigkeit zu verbessern. Dem Lerner muss geholfen werden, ein kritisches Bewusstsein zu erlangen für den Überblick über die Auswahl von Handlungsmöglichkeiten und auch deren Grenzen. Das Bewusstsein, selbstständig Entscheidungen zu treffen und für den Lernvorgang selbst Verantwortung zu übernehmen, kann ausgebildet werden mit Hilfe von Strategien.

Die zahlreichen Definitionen des Begriffs Strategien weisen einige Gemeinsamkeiten auf, die ich zur Grundlage meiner eigenen Arbeitsdefinition verwende, und zwar sind dies

- die Verbesserung der Sprachkompetenz als Ziel (Wolff 1998; Jimenez 1998; Tönshoff 1997)
- die Bewusstheit, die mehr oder weniger beim Lerner vorhanden ist (Faerch / Kasper 1983, Wolff 1998; Grotjahn 1997)
- der absichtsvolle Charakter der Operationen
- ihre Komplexität mit der Möglichkeit der Bündelung zu Sequenzen (Jimenez 1998; Faerch / Kasper 1983)
- ihre Problemorientiertheit (Wenden 1987, Tönshoff 1997).

Daraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Arbeitsdefinition, die die Gemeinsamkeiten der zahlreichen Definitionen von Lernerstrategien miteinbezieht.

> *Lernerstrategien sind dynamisch modifizierbare mentale Operationen, die ein Lerner ausgehend von seinen mentalen Repräsentationen bzw. seinem Strategiewissen mehr oder weniger bewusst und planvoll einsetzt, um seine Sprachlernprozesse (und damit seine Sprachkompetenz) systematisierend zu optimieren. Sie variieren in ihrer Komplexität entsprechend der Komplexität des zu lösenden Problems.*

Trotz der zahlreichen Definitionen ist noch keineswegs klar, was eine Strategie eigentlich ist. Zum Beispiel wird das Problem von Zimmermann (1997) aufgeworfen, ob Strategien innere oder äußere Handlungen sind.

Weltner (1992) bezeichnet Lernstrategien als äußere Aktivitäten und Stützstrategien, während O'Malley / Chamot (1990) nur innere Handlungen zu Lernerstrategien zählen. Wolff (1992) und Nold (1992) unterteilen Strategien in kognitive Strategien und metakognitive Strategien, wobei Wolff wiederum differenziert zwischen Strategien als inneren Vorgängen und Techniken als äußeren Vorgängen. Dies macht klar, und das stellt einen Kritikpunkt von Zimmermann dar, dass eine analytisch notwendige Unterscheidung von mentalen und externen Aktivitäten fehlt.

Ein Versuch, dieses Problem zu lösen, wurde von Grotjahn (1997) gemacht. Andere Autoren haben sich mit der Klassifikation von Strategien beholfen, aber auch bei der Klassifikation von Strategien weisen die Autoren unterschiedliche Ergebnisse vor.

O'Malley (1985), Chamot (1987) sowie O'Malley/ Chamot (1990) unterscheiden zwischen metakognitiven, kognitiven und sozial-affektiven Strategien. Dabei sind metakognitive Strategien höhere ausführende Tätigkeiten, die Planung, Überprüfung und Evaluation der Lernaktivität beinhalten. Kognitive Strategien arbeiten direkt mit eingehenden Informationen und manipulieren sie, um Lernen voranzutreiben. Nach Weinstein / Mayer (1986) gibt es drei Unterstrategien, und zwar Wiederholen, Organisieren und Elaborieren; diese gehören zum kognitiven Bereich.

Der sozial-affektive Bereich von Lernerstrategien involviert entweder die Interaktion mit einer anderen Person oder die Kontrolle über den Affekt.

Rubin (1987) macht die Unterscheidung zwischen kognitiven, metakognitiven und sozialen Strategien. Kognitive Lernerstrategien beziehen sich dabei auf Schritte und Operationen, die der Lerner zur Analyse, Transformation oder Synthese des Lernmaterials einsetzt, während metakognitive Lernerstrategien höherrangige Planungs-, Überprüfungs- und Bewertungsprozesse darstellen. Soziale Strategien dienen zur Erprobung der Fremdsprache in natürlichen Umgebungen. Rubin ergänzt diese Klassifikation um Kommunikationsstrategien, die bei Schwierigkeiten während der Kommunikation eingesetzt werden.

Eine ähnliche Klassifikation nimmt Oxford (1990) vor. Sie unterscheidet zwischen metakognitiven, sozialen, affektiven, kognitiven und Kompensationsstrategien, die im Wesentlichen Rubins Kommunikationsstrategien entsprechen. Sie ergänzt wiederum um eine Kategorie, nämliche die der Gedächtnisstrategien. Diese helfen Lernern, verbales Material zu speichern und es zu aktivieren, wenn es für die Kommunikation gebraucht wird. Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien subsumiert Oxford unter dem Begriff "direkte Strategien". Sie sind Sprachlernstrategien, die die Zielsprache direkt einbeziehen. Sie verlangen mentale Sprachverarbeitung, aber auf verschiedene Art und Weise, im Gegensatz zu indirekten Strategien. Unter indirekten Strategien fasst Oxford die metakognitiven, sozialen und affektiven Strategien zusammen, wobei sie soziale und affektive Strategien trennt (im Gegensatz zu O'Malley / Chamot 1990).

Wolff (1998) klassifiziert die Lernerstrategien eher nach Aktivitäten. Seine Arten von Lernerstrategien sind auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogene Strategien, die zum Aufbau eines neuen Sprachsystems hinzu gezogen werden. Diese schlagen sich konkret nieder in Lern- und Arbeitstechniken[11]

Außerdem identifiziert er fertigkeitsbezogene Strategien, vor allem Sprachverarbeitungsstrategien bei der produktiven und rezeptiven Verarbeitung von Sprache. Dazu gehören beispielsweise Bereitstellungsstrategien, Erschließungsstrategien, Verarbeitungs- und Überarbeitungsstrategien[12] .

Die Kommunikationsstrategien übernimmt er in ihrer Funktion der Aufrechterhaltung der Kommunikation zwischen Lerner und *native speaker* mit ihren Strategien zur Vermeidung, Paraphrasierung, zum Transfer etc.

Zu den auf die Sprachreflexion bezogenen Strategien zählen Segmentieren, Klassifizieren und Generalisieren mit dem Ziel der Ausbildung von Sprachbewusstheit. Auf das Lernen bezogene Strategien umfassen metakognitive Strategien wie die Selbstevaluation. Außerdem zählt Wolff zu seinen Arten von Lernerstrategien soziale Strategien.

Anzumerken wäre bei dieser Klassifikation, dass der affektive Bereich gänzlich unberücksichtigt bleibt. Eine starke Anlehnung an die kognitiven Theorien wird hierbei deutlich.

Zwar gibt es einige Übereinstimmungen bei der Klassifikation von Strategien, aber Zimmermann (1997) kritisiert zu Recht, dass das Konzept der Strategien unterschiedlich theoretisch verankert ist. Es gibt also keine übergreifende Sprachlerntheorie, in die das Strategienkonzept eingebettet werden könnte; zum Beispiel beziehen O'Malley / Chamot (1990) eine lernthoretische Position und behandeln Strategien als rein kognitives Phänomen. Dies bezeichnet er als Problem der Fremdsprachenforschung insgesamt, denn Personeneigenschaften können in diesem Rahmen nicht erfasst werden.

Andere lerntheoretische Positionen versuchen ebenfalls, das Strategienkonzept zu verankern, z.B. die Prolemlösepsychologie, die Psycholinguistik oder die Lernzieltaxonomien.
Die Konsequenzen aus dieser unterschiedlichen theoretischen Verankerung liegen in der Bildung von nicht-kompatiblen Kategorien, verschiedenen Gewichtungen der Strategien und der unterschiedlichen Anzahl.
In diesem Teil der Arbeit wird nicht auf die Anzahl der Strategien eingegangen, denn es ist immer noch ungeklärt, wie viele Strategien es eigentlich gibt auf Grund der Probleme, sie eindeutig zuzuordnen. Zur Verdeutlichung findet sich in der Tabelle ein Beispiel von Chamot (1987) zur Klassifikation und zur Erläuterung von Strategien, aber die Anzahl der Strategien, die erklärt sind, ist keineswegs gesichert.

| Lernstrategie | Beschreibung |
|---|---|
| **Metakognitiv**<br><br>▪ Advance Organizers | <br><br>Eine allgemeine aber umfassende Vorschau auf das Konzept einer antizipierten Lernaktivität |
| ▪ Selective Attention | Vorausgehende Entscheidung zur Ausschaltung aller ablenkenden Faktoren und Konzentration auf die Lernaufgabe |
| ▪ Self-management | Die Bedingungen für hilfreiches Lernen verstehen und sie herbeiführen |
| ▪ Advance Preparation | Planung und Einübung von linguistischen Komponenten , die für eine zukünftige Lernaufgabe notwendig sind |
| ▪ Self-monitoring | Den eigenen Output korrigieren im Hinblick auf die sprachliche und pragmatische Korrektheit |
| ▪ Delayed Production | Bewusst das Sprechen zu Gunsten von Hörverstehen verschieben |
| ▪ Self-evaluation | Den Ertrag des Sprachlernens mit eigenen, internen Maßstäben messen |
| **Kognitiv**<br><br>▪ Repetition | <br><br>Ein Sprachmodell imitieren (laut und leise) |
| ▪ Resourcing | Definition eines Wortes / Konzeptes und deren Erweiterung durch Sprachmaterial in der Zielsprache |
| ▪ Directed Physical Response | Neue Informationen mit physischen Reaktionen koppeln (z.B. bei Weganweisungen) |
| ▪ Translation | Die Muttersprache als eine Basis für zum Verstehen / zur Produktion der Fremdsprache nutzen |
| ▪ Grouping | Klassifikation / Neuordnung von Materialien zum Lernen |
| ▪ Note-taking | Niederschreiben von Hauptideen, wichtigen Punkten, Zusammenfassungen etc. von (mündlichen und schriftlichen) Informationen |
| ▪ Deduction | Bewusst Regeln bei der Produktion / Rezeption der Fremdsprache anwenden |
| ▪ Recombination | Bekannte Elemente auf neue Weise verbinden, um so einen Satz / eine längere Passage zu bilden |
| ▪ Imagery | Neue Informationen visualisieren |
| ▪ Auditory Representation | Behalten eines Lautes für ein Wort, einen Satz etc. |
| ▪ Key Word | Behalten eines neuen Wortes durch ein ähnlich klingendes Wort aus der Muttersprache oder Bilden einer Beziehung zwischen dem neuen Wort und einem Bild |
| ▪ Contextualization | Das Wort / den Satz in eine bedeutungsvolle Sequenz setzen |
| ▪ Elaboration | Verbindung von neuer Information mit bekannten Konzepten |
| ▪ Transfer | Bekanntes Wissen für neue Sachverhalte / Lernaufgaben verwenden |
| ▪ Inferencing | Nutzen von (Welt-)Wissen zum Raten neuer Items / Vorhersagen zum Ausgang / Einfüllen fehlender Informationen |
| **Sozial-affektiv**<br><br>▪ Cooperation | <br><br>Mit anderen zusammenarbeiten, um Feedback zu bekommen, Informationen zusammenzufügen etc. |
| ▪ Question for Clarification | Fragen von Experten: Wiederholung, Paraphrase, Erklärung, Beispiele |

Tab. 1 (nach Chamot 1987: 77)

Da keine eindeutige Zuordnung besteht, kann keine eindeutige Zahl von Lernerstrategien determiniert werden. Beispielsweise gibt es Strategienkomplexe, wobei es auf die Sichtweise ankommt, ob man diesen Komplex als eine neue Strategie betrachtet oder als ein Verbund von Einzelstrategien.

O'Malley / Chamot (1990) sowie Rubin (1987) deuten bereits in ihrer Klassifikation an, dass metakognitive Strategien höherrangigere Prozesse sind als kognitive Strategien. Sie deuten eine inhärente Hierarchie von Strategien an. Wie diese Hierarchie von Strategien genau aussieht, ist nicht eindeutig geklärt; verschiedene Erklärungsansätze existieren, von denen ich zwei vorstellen möchte. Der von Wendt (1997) ist im theoretischen Bereich der Lernzieltaxonomie angesiedelt (Bloom 1971), der andere stammt von McDonough (1999) und steht den kognitiven Theorien nahe.

Wendt lehnt sich mit seinem Konzept der Strategieebenen an die Handlungsforschung an. (Leont'ev 1975) führt an, dass sich Tätigkeiten aus Handlungen zusammen setzen und Handlungen wiederum aus Operationen. Strategien sind also nicht dasselbe wie Handlungen, sondern internalisierte Grundstrukturen von Handlungen, und deren Elemente sind konstituierende Operationen. Die Ebenen des Erkennens und Handelns in der Handlungsforschung sind von Wendt auf das Strategienkonzept übertragen worden. Auch Wode (1993) vermutet, dass Strategien sich zu komplexen Systemen ordnen. Dieses System hat Wendt auf Blooms (1971) taxonomisches Modell kognitiver Handlungsebenen übertragen. Dabei definiert er Strategieebenen als "unterschiedlich komplexe kognitive Handlungsstrukturen, wobei jede Ebene die jeweils untere mit einschließt. Zwischenebenen können nicht ausgeschlossen werden" (Wendt 1997:81).

| *Ebenen der Sprachrezeption* | *"kognitive Universalien"* | *Ebenen der Sprachproduktion* |
|---|---|---|
| Evaluation | autonomer Transfer | Synthese |
| Analyse | multipler Transfer | Verändern |
| Verstehen | einfacher Transfer | Anwenden |
| Wiedererkennen | Wissen | Reproduzieren |

Tab. 2 (nach Wendt 1997: 81)

Wendt ordnet den kognitiven Universalien Wissen, einfacher Transfer, multipler Transfer sowie autonomer Transfer jeweils auf den Ebenen der Sprachrezeption und Sprachproduktion bestimmte Handlungsstrukturen zu, wie z.B. auf dem Niveau des Wissens das Wiedererkennen bei der Sprachrezeption und das Reproduzieren bei der Sprachproduktion. Verstehen schließt einfachen Transfer mit ein, Analyse multiplen und die Evaluation setzt einen autonomen Transfer voraus.
Ähnliches gilt bezogen auf die Sprachproduktion, denn auf dem Niveau des Wissens ist die Handlungsstruktur des Reproduzierens angesiedelt, das Anwenden entspricht der Leistung des einfachen Transfers, dem multiplen Transfer das Verändern, und die Synthese verlangt einen autonomen Transfer.
Entsprechende Lernaktivitäten hat Wendt dem Strategieebenenmodell zugeordnet: Auf der Ebene des Wiedererkennens führt er zum Beispiel Synonym-Suchübungen an; die Ebene des Verstehens würde durch das Sortieren von Kleinanzeigen nach verschiedenen Rubriken eingeübt, wohingegen er seltener Übungen zur Analyse ausmachen kann, z.B. Fragen zum Text, deren Antworten nicht im Text zu finden sind und bei denen ein gewisser Transfer erforderlich ist. Eine Übung zur Evaluation wäre eine wertende Auseinandersetzung. Diese Übungen werden als Beispiele zur Schulung der Sprachrezeption angeführt, wobei auf der Seite der Sprachproduktion das Auswendiglernen dem Üben der Reproduktion entspricht. Auf der Ebene des Anwendens wäre ein Lückentext, der von den Lernenden auszufüllen ist, zu nennen. Wenn Veränderungen vorgenommen werden müssen, wird multipler Transfer gewährleistet, während die Synthese mit der Beschreibung einer Zeichnung gegeben ist.

McDonough (1999) schlägt eine andere Art von Hierarchie vor, und zwar in Anlehnung an Krashens *natural order hypothesis* (Krashen 1982; 1985). Daraus würde sich ein entsprechender Syllabus ergeben, der in einer vorgegebenen Reihenfolge bestimmte Strategien und Komplexe von Strategien behandeln sollte.

Von verschiedenen Autoren wird postuliert, dass Individuen verschiedene Lernstile haben und dass es eine Beziehung gibt zwischen Lernstil und effektivem Lernprozess und damit auch eine Beziehung zwischen Lernstil bzw. kognitivem Stil und Strategieneinsatz. Die genaue Ausprägung dieser Beziehung ist nicht eindeutig erwiesen (Dickinson 1990; Ellis / Sinclair 1990).

Little / Singleton (1990) definieren kognitiven Stil nach Witkin et al. 1971 (zit. in Little / Singleton 1990) als "*the characteristic self-consistent mode for functioning which individuals show in their perceptual and intellectual activities*." (1990: 11).

Kognitive Stile werden in Gegensatzpaaren definiert. Dazu gehören z.B. *field dependence* vs. *field independence*; *broad categotizers* vs. *narrow categorizers*; *data gatherers* vs. *rule formers*; *impulsivity* vs. *reflectivity*; *levelling* vs. *sharpening* etc.

Häuptle-Barceló (1999) definiert weitere Lernstile, und zwar den konkreten, analytischen, kommunikativen und autoritativen Lernstil. Auch die Unterscheidung von Lernstil bzw. Lerntypen im Hinblick auf Vorlieben für Lerneingangskanäle, z.B. auditive Lerntypen, visuelle, haptische, kinästhetische Lerntypen usw. (Vester 1984) wird immer wieder angeführt, ist aber bislang nicht erwiesen.

Wenden (1987) berichtet von ihrer Studie, bei der sie 25 Erwachsene ausgewählt und interviewt hat über deren soziale Kontakte, in denen sie die Fremdsprache benutzen und deren Sprachlernaktivitäten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Die Aussagen wurden identifiziert und klassifiziert, so dass eine Kategorisierung in Typen vorgenommen werden konnte. Es entstanden drei Gruppen, die erste, der der Sprachgebrauch besonders wichtig war, die zweite Gruppe, die den Schwerpunkt auf das formale Lernen über Sprache legte und die dritte, der es besonders auf persönliche und emotionale Faktoren beim Fremdsprachenlernen ankam. Die Lerner, die die Wichtigkeit des Sprachgebrauchs betonten (also die erste Gruppe), verwendeten häufig Kommunikationsstrategien, während die zweite Gruppe, die Sprachlernen als ein systematisches formales Lernen betrachtete, eher kognitive Strategien anwendete und den Schwerpunkt auf das Erinnern von Wörtern setzte. Die dritte Gruppe konnte von den anderen im Strategiengebrauch nicht isoliert werden.

Hierbei bezieht sich Wenden allerdings eher auf die Einstellung (*set of beliefs*), die den Lernern zu Grunde liegen. Ein direkter Zusammenhang zwischen Lernstil bzw. kognitivem Stil und Strategiengebrauch ist meines Wissens noch nicht eindeutig nachgewiesen. Dennoch sollte der Lehrer den Lernern helfen, seine eigenen Vorlieben zu erkennen und danach für ihn effiziente Strategien auswählen. Dies kann geschehen im Rahmen eines Lernertrainings, auf das ich im Folgenden eingehen möchte.

Strategientraining

Um dem Lerner zu helfen, seine Sprachlernprozesse zu reflektieren (Jimenez 1998) sowie lernstrategisches Wissen aufzubauen (Häuptle-Barceló 1999), ist ein Strategientraining von Nutzen.

Der Begriff Lernertraining wird im Zusammenhang oft synonym gebraucht mit dem des Strategientrainings, und letzteres wird von Tönshoff (1997) folgendermaßen definiert: "Unterrichtliche Handlungsschritte des Lehrenden, die mit der Intention durchgeführt werden, kognitives Lernen gezielt zu fördern." (1997:203). Kognitives Lernen wird dabei in Anlehnung an Butzkamm (1977:7) definiert als einsichtiges, sinnvolles Lernen, unter Beteiligung des bewusst gliedernden und beziehungsstiftenden Verstandes.

In der fremdsprachendidaktischen Literatur werden verschiedene Arten von Strategientrainings bzw. Lernertrainings identifiziert. Dazu gehört z.B. Eigler (1983, in Zimmermann 1997). Er unterscheidet drei Möglichkeiten der Strategienvermittlung, nämlich zum einen das Übungstraining, bei dem die Lerner bestimmte Sprachlernprobleme lösen, zweitens das taktische Training, bei dem einzelne Strategien an sich geübt werden, und das strategische Training, wo ganze Problemabläufe geübt werden. Zimmermann präferiert dabei die erste Methode, weil ein Lehren des Lernens isoliert nicht möglich sei.

Oxford (1990) unterscheidet zwischen Bewusstseinstraining, Intensivtraining und einem langfristigen Strategientraining. Während bei Eigler (1983) der Aspekt des separaten dem integrierten Training gegenübergestellt wird, ist der Zeitaspekt mit dem Grad der zeitlichen Intensität des Trainings bei Oxford relevant.

Die Zielsetzung des Bewusstseinstrainings besteht darin, dass Teilnehmer mit der allgemeinen Idee der Sprachlernstrategien vertraut gemacht werden, d.h. dass sie die Strategien nicht in tatsächlichen Sprachlernaktivitäten anwenden lernen. Es ist eher eine Einstimmung auf das Konzept der Lernerstrategien mit dieser Art von Training verbunden.

Bei einem Intensivtraining werden eine oder mehrere Strategien mit tatsächlichen Sprachlernaktivitäten geübt; wir sprechen im Sinne von O'Malley / Chamot (1990) von einer integrierten Instruktion. Dabei sind die einzelnen Strategien allerdings nicht gekoppelt an eine langfristige Sequenz von Strategientraining. Diese Art von Training gibt den Teilnehmern Informationen über den Wert einer Strategie und deren Einsatzmöglichkeiten.

Die dritte Art von Strategientraining ist als langfristige Sequenz angelegt, deckt eine größere Anzahl von Strategien ab und ist insofern effektiver als das Intensivtraining.

Dickinson (1990) unterscheidet zwischen zwei Modellen des Strategientrainings. Einmal wählt der Lehrer "effektive" Strategien aus und bietet sie seinen Teilnehmern zur Übung an. Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass verschiedene Strategien vom Lehrer angeboten und vom Lerner ausprobiert werden. Der Lerner hat im zweiten Fall eine Auswahlmöglichkeit.
Das Problem beim ersten Modell des Strategientrainings liegt darin, dass dem Lerner die Möglichkeit genommen wird, Strategien auf seinen persönlichen Nutzen hin zu beurteilen. Also ist der Lerner auf den Lehrer angewiesen und nutzt im schlimmsten Fall ungeeignete Strategien, die aber der Lehrer ausgewählt hat.
Strategientraining muss also in der Konsequenz Hilfe für Lerner beinhalten, ihre eigenen Präferenzen bewusster wahrzunehmen.

Tönshoff (1997) identifiziert keine konkreten Arten von Training, sondern Dimensionen zur Unterscheidung von Trainingsmaßnahmen. Er unterscheidet einmal zwischen der Selektion der Trainingsgegenstände, d.h. die Entscheidung, ob neben kognitiven auch metakognitive Strategien trainiert werden sollen. Die Frage wird also entschieden, ob es um kognitive Strategien einschließlich Lern- und Arbeitstechniken, um Wolffs Unterscheidung heran zu ziehen, oder auch um höherrangige Pläne gehen soll.
Außerdem können Trainingsmaßnahmen dahin gehend unterschieden werden, ob sie separat oder integriert sind. Bei einem separaten Training wird primär die Strategie selbst fokussiert;

ein separates Training tendiert auch dazu, inhaltlich und organisatorisch getrennt vom normalen Unterricht zu sein, während ein integriertes Training sich um eine möglichst enge Verbindung zwischen Strategienvermittlung und den Inhalten und Arbeitsformen des Unterrichts bemüht.
Außerdem unterscheidet er zwischen verschiedenen Explizitheitsgraden der Instruktion. Am wenigsten explizit ist ein sogenanntes blindes Training, d.h. die Lerner erhalten eine Aufgabenstellung und sollen dadurch dazu gebracht werden, bestimmte Strategien einzusetzen, ohne dass im Anschluss daran eine Reflexion erfolgt. Bei einem informativen Training dagegen erhalten Lerner zunächst Informationen über den Nutzen bestimmter Strategien.
Das selbstkomtrollierte Training geht einen Schritt weiter, da es die Bewusstmachung der Strategien auf den metakognitiven Bereich ausweitet. Konkret gesagt werden die Lerner angehalten, über den Erfolg ihres Strategieneinsatzes zu reflektieren. Diese Art ist sicherlich die anspruchsvollste Art von Lernertraining.
Meines Erachtens sind die Dimensionen zur Unterscheidung am hilfreichsten, denn je nach Lernergruppe und Fertigkeitsbereichen, die sich ein Lerner zum Ziel gesetzt hat, ist eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung im Hinblick auf die Arten von Strategien sowie deren Integration notwendig.

Zu den einzelnen Schritten oder Phasen einer Strategientrainings gibt es in der fremdsprachendidaktischen Literatur mehrere Auffassungen. O'Malley / Chamot (1990) unterscheiden fünf verschiedene Phasen des Trainings in Anlehnung an Pearson / Dole (1987, in O'Malley / Chamot 1990). Diese bestehen im *initial modeling*, d.h die vorhandenen Strategien werden identifiziert, neue Strategien werden in einer gelenkten Übung eingeübt, darauf folgt eine Konsolidierungsphase, genauer gesagt, den Lernern wird geholfen, den Nutzen und den Anwendungsbereich der Strategie zu erkennen; daraufhin erfolgt eine freie Übung und im Anschluss ein Transfer auf neue Aufgaben.

Oxford (1990) geht bei der Beschreibung der Schritte beim Strategientraining lehrerorientiert vor. Sie betont, dass im ersten Schritt die Lernerbedürfnisse und die verfügbare Zeit vom Lehrer analysiert werden müssen, dann die Strategien gut ausgewählt werden und der Lehrer auf eine Integration des Strategietrainings in den Unterricht achten muss. Sie ist somit ein Befürworter des integrierten Trainings. Neben der Beachtung motivationaler Aspekte auch im Hinblick auf Materialien und Aktivitäten ist es wichtig, dass die Teilnehmer völlig über die

Schritte und Ziele des Trainings informiert werden, um eine Transparenz zu gewährleisten. Im Anschluss folgt eine Evaluation dieses Trainings und auf der Grundlage der Evaluation eine Überarbeitung des Strategientrainings.
Meines Erachtens handelt es sich bei Oxford (1990) weniger um einzelne Schritte als um Ratschläge zur Umsetzung, die die Lehrkraft betreffen.

Auch an anderer Stelle sind Schritte für ein Strategietraining ausgearbeitet worden; ich möchte darauf verzichten, alle verschiedenen Vorschläge darzustellen, sondern mich auf eine Zusammenfassung der Gemeinsamkeiten beschränken.
Im Wesentlichen besteht ein Strategietraining aus dem Identifizieren der vorhandenen Strategien der Lerner, die im nächsten Schritt beurteilt und evaluiert werden. Die Beurteilung käme einem von Holec (1979) geforderten Deconditioning nahe, bei dem versucht werden soll, die Strategien, die gewohnheitsmäßig von Lernern genutzt werden, aber ineffektiv sind, zu neutralisieren, um gleichsam von einer neutralen Basis aus neue Strategien vorzustellen.
Diese sollen in einer gelenkten Übung eingeübt werden, um dem Lerner eine maximale Unterstützung zukommen zu lassen. In einem nächsten Schritt werden die Strategien von den Lernern selbstständig erprobt, um ihnen die Verantwortung zu übertragen, wobei teilweise ein Transfer auf neue Aufgaben geleistet werden muss.
In jedem Fall gehört bei diesem Schritt dazu, dass der Nutzen der Strategie und mögliche Anwendungsbereiche vom Lerner selbst evaluiert werden.

Die Effizienz von Strategientraining konnte in einigen Studien nachgewiesen werden; stellvertretend dafür soll die Studie von O'Malley / Chamot (1990) genannt werden, die nach einem systematischen Lernstrategientraining eine leichte Verbesserung der Lernerleistung bei Lernern von Englisch als Fremdsprache beobachten konnten.
Zimmermann (1997) kritisiert allerdings, dass die Vermittlung von Lernstrategien zwar zu nachweisbaren Effekten geführt habe, aber dass diese Veränderungen wenig groß und wenig stabil seien (vgl. Krapp 1993; Morfeld 1998).
Auch ist nicht klar, welche Art von Strategientraining am effizientesten ist.
Tönshoff (1997) betont, dass der Erfolg eines Strategientrainings von bestimmten Lernervariablen beeinflusst wird, aber welche Kombination von Variablen zu den besten Lernergebnissen führt, ist nach wie vor unklar.
Ebenfalls unklar ist, welche Strategien bei welchen Aufgabentypen erfolgreicher sind. Hasselhorn (1992) scheint zu bestätigen, dass Strategien nur bei subjektiv mittelschweren

Anforderungen effizient sind und die Lernleistung verbessern. Tönshoff (1997) führt an, dass beste Erfolge durch hohen Explizitheitsgrad und die Integration von metakognitiven Strategien auch dauerhaft erzielt werden können.
Darüber hinaus wird bei einem Strategientraining das kognitive Lernen als explizites Ziel postuliert, was m.E. bei einem ganzheitlichen Ansatz wie der Lernerautonomie nicht ausreicht, weil es die emotionale Komponente vernachlässigt. Diese ist entsprechend in einem Strategientraining zu berücksichtigen.
Ein zusammenhängendes Bild ergibt sich auf Grund der einzelnen empirischen Ergebnisse nicht.

### *2.3. Möglichkeiten und Grenzen von Lernerautonomie in der fremdsprachlichen Weiterbildung*

Little (1991) sieht das Konzept der Lernerautonomie als vorrangiges Erziehungsziel; für Erwachsene ist es nicht nur ein wünschenswertes Ziel, Autonomie zu erlangen, sondern es besteht auch die Notwendigkeit dazu. Dies möchte ich für den Bereich des Fremdsprachenlernens näher skizzieren.

Einmal erlangt, können Lerner ihre Fähigkeiten zur Autonomie in jeden anderen Bereich ihres Lebens tragen. Daher sollte Erwachsenenbildung lernerzentriert und bemüht sein, autonomes und selbstorganisiertes Lernen zu fördern. Auf Grund ihrer vielfältigen beruflichen und privaten Bedürfnisse erwarten Teilnehmer von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, in die Lage versetzt zu werden, die Zielsprache bzw. sehr spezialisierte Inhalte in der Fremdsprache möglichst gut und rasch zu lernen. Daher muss sie der Fremdsprachenunterricht in die Lage versetzen, auch außerhalb der organisierten Lernformen selbstständig zu lernen bzw. weiter zu lernen (Rampillon 1995). Auch für Erwachsene stellt sich hier die fast schon zur Worthülse gewordene Forderung nach lebenslangem Lernen.

Bezogen auf die Variationen von Lernerautonomie von Benson (1997) entspräche diese Zielsetzung der technischen Variante der Lernerautonomie (vgl. infra, S. 49).

Erwachsene, die einen Fremdsprachenkurs belegen, wollen entweder ein persönliches oder ein berufliches Lernbedürfnis befriedigen, und deswegen müssen sie fähig sein bzw. in die Lage versetzt werden, Lernziele zu spezifizieren, die speziell ihre Lernbedürfnisse abdecken.

Außerdem müssen sie entscheiden, wann und wie sie lernen wollen, und wann der Lernprozess sein Ziel erreicht hat. Dazu sind erwachsene Lerner aber nicht von Anfang an fähig und sind auf professionelle Hilfe angewiesen (Little 1991).

Rampillon (1995) bemerkt, dass bei Erwachsenen selbstgesteuertes Lernen in den meisten Fällen neu aufgebaut werden muss. Dies gilt nicht nur für die sogenannten lernungewohnten Teilnehmer.

Nach Vielau (1988) zeichnen sich lernungewohnte Teilnehmer vor allen Dingen in ihren fehlenden Kenntnissen über Arbeits- und Lerntechniken aus; dazu gehören z.B. der Aufbau von Lehrbüchern oder die Benutzung von Hilfsmitteln, zum Teil hat dieser Personenkreis falsche Übungstechniken, Konzentrationsprobleme usw.

Auch im Hinblick auf Lernstrategien finden sich bei lernungewohnten Teilnehmern Diskrepanzen zwischen dem Soll- und Istzustand z.B. bei Perzeptionsproblemen und beim

Abruf fremdsprachlicher Lerninhalte. Teilweise bestehen eingeschränkte muttersprachliche Voraussetzungen und fehlendes Weltwissen, das bei der Lösung von bestimmten Problemen hinzu gezogen werden könnte.
Ganz besonders wichtig ist auch der Punkt der Einstellungen. Auf Grund negativer Erfahrungen in der Vergangenheit haben die Lerner oft wenig Selbstvertrauen, und dies führt ggf. zu Blockaden (vgl. infra, S. 12f.).

Insbesondere in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen fehlt Erwachsenen in besonderer Weise die Schulung. Sie sind an traditionellen, lehrerzentrierten Fremdsprachenunterricht aus der Schule gewöhnt und haben bisher noch keine Möglichkeit gehabt, außerhalb der Schule dieses Defizit aufzuholen, während sich im schulischen Bereich seit einigen Jahren die Förderung von Lerntechniken unter dem Stichwort "Lernen des Lernens" durchgesetzt hat[13]. Erwachsene haben die Schule teilweise seit vielen Jahren verlassen und haben keine Berührungspunkte mit einem solchen Training gehabt.
Darüber hinaus haben Lerner, besonders erwachsene Lerner, festgelegte Vorstellungen darüber, welche Rolle ein Lehrer auszufüllen hat, nämlich die Vorbereitung auf eine gute Leistung bei Prüfungen (Little 1991), und je älter die Lerner sind, desto schwerer kann es ihnen fallen, Autonomie zu erlernen, wenn sie ein ridiges Verständnis von der Lehrerrolle haben. Der Lehrer muss mehr Überzeugungsarbeit leisten, dass Autonomie sinnvoll ist, wenn es sich um ältere Lerner handelt.
Besondere Bedingungen, die charakteristisch sind für erwachsene Lerner, sind zu beachten, und zwar die vorausgegangenen Lernerfahrungen sowie o.g. Defizite bei ungewohnten Lernern, die aufzufangen sind in einem begrenzten Zeitrahmen. Auch schon im Rahmen kompakter Kurseinheiten ist kein langfristiges Strategietraining möglich, wie es z.B. Rampillon (1995) über mindestens vier Lernjahre vorgestellt hat.

Insbesondere in der innerbetrieblichen Weiterbildung müssen kompakte Einheiten des integrierten Strategientrainings in kurzer Zeit Einblick geben, so dass Rampillons (1995) Schema für die Erwachsenenbildung nicht praktikabel erscheint.

| | |
|---|---|
| 1. Lernjahr | |
| einzuführende Lerntechniken | ▪ Benutzen von alphabetischen Wortschatzlisten<br>▪ Führen eines Vokabelheftes<br>▪ Verstehen und Anwenden der phonetischen Lautschrift (...) |
| Lernvoraussetzungen | ▪ Bedienung eines Kassettenrekorders etc.<br>▪ Kenntnis verschiedener Aufgabenformen<br>▪ Verstehen verschiedener Sozialformen |
| 2. Lernjahr | |
| einzuführende Lerntechniken | ▪ Herleiten einfacher Grammatikregeln<br>▪ Führen eines Grammatikheftes<br>▪ Anwenden von Visualisierungstechniken<br>▪ Benutzen eines zweisprachigen Wörterbuches<br>▪ Erschließen der Bedeutung von Wörtern und Texten mit Hilfe der Zielsprache<br>▪ Erschließen der Bedeutung von Wörtern mit Hilfe anderer Fremdsprachen<br>▪ segmentierendes Hören<br>▪ sequentielles Kombinieren (...) |
| zu vertiefende Lerntechniken | ▪ Interpretation der phonetischen Lautschrift<br>▪ Lernen mit Wortschatzlisten / -karteien<br>▪ Herleiten von Grammatikregeln |
| Lernvoraussetzungen | ▪ Kenntnis der wichtigsten grammatischen Termini<br>▪ Beherrschen der wichtigsten Strukturwörter |
| 3. Lernjahr | |
| einzuführende Lerntechniken | ▪ Erschließen der Bedeutung von Wörtern und Texten mit Hilfe des Kontextes<br>▪ Benutzen eines grammatischen Nachschlagewerkes<br>▪ informationssuchendes Hören / Lesen<br>▪ überfliegendes Lesen (...) |
| zu vertiefende Lerntechniken | ▪ Führen eines Grammatikheftes<br>▪ sinnerschließendes Hören / Lesen<br>▪ Benutzen eines zweisprachigen Wörterbuches<br>▪ Führen einer Fehlerstatistik (...) |
| Lernvoraussetzungen | ▪ erweiterte Kenntnisse grammatischer Termini<br>▪ Kenntnis von Eigennamen und geographischen Bezeichnungen<br>▪ Bedienung eines Videorekorders |
| 4. Lernjahr | |
| einzuführende Lerntechniken | ▪ Anfertigen von Notizen<br>▪ Herstellen von Gliederungen<br>▪ Benutzung eines einsprachigen Wörterbuches<br>▪ detailliertes, textverarbeitendes Lesen |
| zu vertiefende Lerntechniken | ▪ überfliegendes Lesen<br>▪ segmentierendes Hören<br>▪ sequentielles Kombinieren<br>▪ Benutzung von Nachschlagewerken<br>▪ Visualisierungstechniken<br>▪ Führen einer Fehlerstatistik<br>▪ Führen von Merkheften<br>▪ Erschließendes Hören / Lesen |

Tab. 3: Einzuübende Lern- und Arbeitstechniken nach Rampillon 1995

Die Lernleistung der Teilnehmer zu Hause steht im Gegensatz zu beruflichen, familiären und privaten Belastungen und erfordert u.a. Strategien zum Zeitmanagement.
Bedingt durch das Alter der Erwachsenen und deren oft umfangreiche vergangene Lernerfahrung besteht die Gefahr, dass gewisse Routinen festgefahren sind, mit anderen Worten benutzen Erwachsene im Extremfall Strategien, die ineffektiv sind, an die sie sich aber in hohem Maße im Verlauf ihres Lernlebens gewöhnt haben.
Hier ist eine behutsame Entwöhnung, von Holec (1979) als *Deconditioning* bezeichnet, nötig, die, ohne dem Lerner etwas vorschreiben zu wollen, dessen Einsicht evtl. verändern.
Der Bereich der zu beachtenden affektiven Aspekte ist mit der vorgenannten Überlegung verbunden und wurde schon in Kapitel 1.4. erwähnt.

Auf der anderen Seite kann Fremdsprachenunterricht, der Autonomie fördern möchte, gute Aussichten auf Erfolg haben, denn zunächst kann bei vielen Teilnehmern angenommen werden, dass deren Motivation hoch ist, weil oft unmittelbare Lernbedürfnisse vorhanden sind, bedingt durch den beruflichen Bereich.
Erwachsene haben nach Kidd (1979) ein anderes Gefühl von Zeit und sind bereit, ihre Zeit effektiver zu nutzen als z.B. Jugendliche und Kinder.
Durch deren vergangene Lernerfahrung bzw. auch bei einigen durch deren höhere Fähigkeit zur Abstraktion kann die Formulierung von Lernzielen eventuell leichter erfolgen. Einfache Techniken zur Materialfindung bzw. bestimmte Strategien zur Materialverarbeitung sind oft schon bekannt, so dass ein Kursleiter an bekannte Strategien anknüpfen kann. Dies erleichtert lernpsychologisch gesehen das Behalten und kann für die Teilnehmer durchaus als motivierender Faktor wirken.
Durch berufliche Erfordernisse ist vielfach eine unmittelbare Anwendung in der Praxis möglich, so dass ein erhöhter Anwendungsbezug gegeben ist und damit Littles Forderung vom Zusammenbringen von Leben und Lernen entgegengekommen werden kann, was sich wiederum positiv auf die Motivation auswirkt.

Nach der Darstellung einiger Rahmenbedingungen fremdsprachlicher Weiterbildungsmaßnahmen werde ich einige Aspekte eines lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene diskutieren, wobei diese Aspekte sich als theoretische Orientierungen und nicht als Handlungshilfen verstehen.
Um die Teilnehmer, die sich zum ersten Mal in einem lernerautonomisierenden Unterricht befinden und sich in der Situation sehen, selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu

übernehmen, nicht zu überfordern, ist es sinnvoll, statt einer völlig freien Wahl von Zielen, Inhalten und Methoden eine *Auswahl* von Zielen, Inhalten und Methoden zu geben (vgl. Greving / Paradies 1996). So können erwachsene Lerner selbständig entscheiden und haben gleichzeitig die Sicherheit, dass die Vorschläge dafür von einem "Experten" entwickelt wurden.
Auch bei der Evaluation sind im Anfangsstadium Vorgaben der Lehrkraft denkbar, die im Verlauf des Kurses und bei höherer Vertrauensbildung und größerem Trainingseffekt der Lernenden freier werden.
Die Frage der Sprachwahl für die Evaluationsphasen stellt sich auf früheren Stufen des Lernens. Bei weniger entwickelter Sprachkompetenz fällt es den Lernern schwerer, abstrakte Zusammenhänge auf einer metatheoretischen Ebene in der Fremdsprache vorzubringen. Hierbei gefährden auch Versagensängste das mögliche Ergebnis der Evaluation (vgl. Dickinson (1992) zur Rolle von Erwachsenen im Fremdsprachenunterricht).
O'Malley / Chamot (1990) stellen zwei Lösungsansätze vor: entweder bei weniger sprachkompetenten Lernern extrem einfache Sprachstrukturen als Lehrer zu verwenden, was auch einhergeht mit einer eher gelenkten Evaluation, oder die Evaluation in der Muttersprache durchzuführen. Der Nachteil der erstgenannten Lösung ist der, dass durch die eingeschränkte Sprachkompetenz die Ergebnisse der Evaluation nicht so differenziert ausfallen; Nachteil des zweitgenannten Ansatzes ist die fehlende Kommunikation in der Fremdsprache. Sicherlich sind auch Mischformen denkbar, abhängig von der Lerngruppe.

Das Strategientraining muss mangels Zeit ein integriertes Training darstellen (in Anlehnung an Tönshoffs (1997) Dimensionen zur Unterscheidung von Trainingsmaßnahmen). Der Vorteil des integrierten Trainings liegt darin, dass der Anwendungsbezug durch die Verzahnung von Strategien und Inhalten gegeben ist, was Zielvorgaben von Erwachsenen (cf. infra, S. 81) entgegen kommt und damit motivational günstig ist. Zwar können einzelne Strategien relativ intensiv behandelt werden, aber diese müssen exemplarisch ausgewählt werden - ein Nachteil, den zeitliche Umstände mit sich bringen.

Zu der Frage der Materialien beziehe ich mit Little (1994) den Standpunkt, dass ein Lehrbuch als ein Gerüst bei Erwachsenen durchaus Sinn macht, um sie erstens nicht zu verunsichern und ihnen zweitens eine Möglichkeit zugeben, selbstständig zu Hause damit zu arbeiten. Das

Lehrbuch kann, durchaus auch zu einem großen Teil, mit authentischen Materialien ergänzt werden.
Eine Lernwerkstatt oder Ansätze dazu gewährleistet, dass Prozess- und Produktmaterialien immer zur Verfügung stehen.

Die Rolle des Lehrers ist zwar noch lenkend, aber der Lehrer gibt im Verlauf des Kurses die Kontrolle graduell ab. Er ist gemäß den theoretischen Ausführungen (cf. infra, S. 57) Lernberater, *classroom manager*, *learning facilitator*; wichtig ist gerade im Bereich der Erwachsenenbildung eine vollständige Transparenz. Teilnehmer müssen informiert und involviert werden in alle Schritte und Entscheidungen. Dennoch ist bei Lernern, die nicht an autonomisierende Unterrichtsformen gewöhnt sind, zu beachten, dass sie Autonomie nicht aufgezwungen bekommen: sie müssen sich häufig an den metasprachlichen Diskurs erst gewöhnen. Viele Lerner haben durch ihr traditionelles Bild von einem Fremdsprachenkurs die Auffassung, dass alles, was nicht unmittelbar mit dem Lernmaterial zu tun hat, an ein "Zerreden" des Kurses grenzt und schlicht Zeitverschwendung ist (vgl. auch Ellis / Sinclair 1990; cf. infra, S. 36). Dieser traditionellen Auffassung von Fremdsprachenunterricht hat der Lehrer entgegen zu treten, ohne aber auf der anderen Seite Blockaden auszulösen.
Dennoch ist meines Erachtens unter diesen Umständen ein Heranführen auch von autonomieungewohnten Teilnehmern möglich und durchaus erfolgversprechend.

# 3. Fremdsprachenlernen mit dem Internet als Komponente eines lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterrichts

## *3.1. Theoretische Grundlagen*

In den letzten Jahren hat das Internet als eine der sogenannten Neuen Technologien einen phänomenalen Zuwachs an Nutzern, Diensten und Inhalten erfahren. Auch im Bildungsbereich hofft man diese Ressourcen zu nutzen, was in geradezu euphorische Visionen von der Demokratisierung von Informationen und Bildung ausufert (vgl. Green 1997: 259). Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Möglichkeiten zum Sprachenlernen im Internet, wobei allerdings nach wie vor die Qualität stark variiert[14].

In diesem Kapitel sollen zunächst lernpsychologische Überlegungen zum Lernen mit dem Internet bzw. dessen Charakteristika angestellt werden, bevor sich daraus ergebende mediendidaktische Grundsätze erörtert werden.
Als Versuch einer Kategorisierung der verschiedenen Angebote im Internet wird eine Klassifikation mit Beispielen unternommen. Hier werden auch die Kommunikationstechnologien erwähnt, die in 3.1. keine Berücksichtigung finden.
Konkrete Vorschläge zur Integrierung dieser Angebote in den Fremdsprachenunterricht finden sich in Kapitel 5. Ausgangspunkt vor allem praktischer Überlegungen ist nach wie vor der Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung.

Wie in Kapitel 2 bereits ausgeführt, haben die kognitiven Lerntheorien die gemeinsamen Kennzeichen der Lernerzentrierung, der Betrachtung des Lernens als kognitive Tätigkeit und der Selbstständigkeit des Lernens als Ziel, das Strategien als Hilfe für die Bildung prozeduralen Wissens heranzieht.
Das Konzept der Lernerautonomie greift die Selbstständigkeit des Lernens als Ziel auf und postuliert die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen seitens des Lerners. Damit geht auch im Hinblick auf Materialien, Medien, Inhalte und Methoden eine Individualisierung des Lernprozesses einher. Auch die Evaluation der Lernergebnisse obliegt in zunehmendem Maße dem Lerner.
Der Lerner wendet zur Bewältigung der verschiedenen Phasen des Lernprozesses Strategien an. Die Lernumgebung ist komplexer Natur, um durch offene und vielschichtige

Lernsituationen dem individuellen Lerner Gelegenheit zur aktiven Wissenskonstruktion zu geben und außerdem die Brücke zwischen Lernen und Leben zu schlagen (vgl. Little 1991).
Viele verschiedene Modalitäten helfen im Verbund dem Lerner, seinen individuellen Lernweg auszuwählen und dabei seine persönlichen Lernpräferenzen zu berücksichtigen; auch die Form des Hypertext- / Hypermediasystems trägt bei zu einem explorativen, selbstständigen und aktiven Lernerverhalten und damit *per definitionem* zu kognitivem Lernen. Durch komplexes Sprachmaterial wird außerdem Sprachbewusstsein gefördert; der Lerner wird zu aktiver "Forschungsarbeit" angeleitet.
Das Internet bietet mit seinen Sprachlernmöglichkeiten sowohl die Möglichkeit der Integration verschiedener Medien mit Hypermediasystemen als auch die der nichtlinearen Anordnung komplexer Inhalte in Form eines Hypertextsystems. Verschiedene vorher angeführte Komponenten des kognitiv-konstruktivistischen Lernens sowie des Konzeptes der Lernerautonomie können damit verwirklicht werden.

### 3.1.1. Lernen mit dem Internet - lernpsychologische Überlegungen

Als hervorragendes Kennzeichen von sogenannte, "multimedialem" Lernen im Vergleich zu traditionellen Lernumgebungen führt Haack (1997) die Interaktivität an. Dieses Merkmal, das er als "gegenseitige Beeinflussung, die wechselseitige Abhängigkeit und das 'Miteinander-in-Verbindung-treten' zwischen Individuen und sozialen Gebilden" definiert (1997:152), ermöglicht dem Benutzer durch Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten eine Selbststeuerung und entspricht damit nach Euler (1994) dem kognitiv orientierten Problemlösungsparadigma. Dem Lerner sind also mit Hilfe eines Mediums, dem Computer bzw. dem Internet, potenziell mehr Möglichkeiten zum entdeckenden, selbstbestimmten Lernen gegeben als z.B. mit traditionellen, meist linearen AV-Medien.

Dabei sind zunächst Begriffe wie Multimedia, Hypertext und Hypermedia zu klären, denn Sprachlernangebote im Internet bestehen vornehmlich aus Hypertext- und Hypermediasystemen. Im Anschluss an die Arbeitsdefinitionen werde ich die Aspekte "Multimedia" und Hypertext trennen, um im folgenden Kapitel 4 die Begriffszuordnung zu erleichtern, obwohl diese Trennung in der Literatur nicht immer vorgenommen wird (vgl. Haack 1997 etc.).

Die lernpsychologischen Überlegungen ergeben sich aus der Darstellungsform der Informationen im Vergleich zur menschlichen Informationsverarbeitung, deren Einfluss auf den Wissenserwerb sowie Probleme, die aus den Darstellungsformen entstehen können.

Das computerbasierte Lernen, das verschiedene Arten von medial vermittelten Informationen beinhaltet, wird zusammenfassend auch als Multimedia-Lernen bezeichnet.
Multimedia wird dabei z.B. von Plass (1999) definiert als "computer-basierte Präsentation von Informationen, die in Form von Text, Bildern, Video, Animationen und Sound definiert werden, wobei mindestens eine zeitbasierte Komponente (z.B. Video oder Sound) enthalten sein muss." (1999:14).
Tergan (1997) und andere ordnen diesen Merkmalen (d.h. Text, Grafik, Abbildung / Ton / Bewegtbild / Animation etc.) den Begriff Hypermedia (in Anlehnung an den Begriff des Hypertextes, der im weiteren Verlauf erörtert wird), zu.
Der Begriff Multimedia ist allerdings als Begriff für den wissenschaftlichen Gebrauch nur wenig geeignet, weil er zu wenig differenziert ist. Er wird vor allem im kommerziellen Sektor (z.B. Softwarevertrieb) geradezu inflationär genutzt, ohne genau definiert zu werden.
Weidenmann (1997) differenziert sogenannte multimediale Angebote in zwei ihrer Merkmalsausprägungen. Er unterscheidet zwischen Multicodierung und Multimodalität. Multicodierte Angebote weisen unterschiedliche Symbolsysteme bzw. Codierungen auf, während multimodale Angebote verschiedene Sinnesmodalitäten bei den Lernern ansprechen (ibid).

Ich möchte im Folgenden für Sprachlernangebote, die die Merkmale der integrierten Multicodierung und Multimodalität aufweisen, den Begriff Hypermedia verwenden. Dieser Begriff steht in enger Verbindung zum Begriff Hypertext, denn er bezeichnet laut Suter (1995) die Verbindung von Hypertext mit "Multimedia" (1995:11). Da aber die Nicht-Linearität sowohl ein Kennzeichen von Hypertext als auch von dem landläufigen Begriff "Multimedia" ist, habe ich diese Merkmale auch für den Begriff Hypermedia subsumiert. Zum Begriff Hypertext komme ich ausführlich weiter unten.

Der Einfluss der Merkmale von Hypermedia auf den Wissenserwerb, in unserem Fall auf den Erwerb der Fremdsprache, liegt in der mehrfachen Kodierung sowie den verschiedenen Modalitäten, die potenziell angesprochen werden.

Zur Multicodierung ist die *Dual Coding Theory* zu nennen, die die Existenz zweier unterschiedlicher, voneinander getrennter Arbeitsspeicher in der menschlichen Informationsverarbeitung postuliert, nämlich Speicher für verbale und für nicht-verbale Informationen (vgl. auch Paivio 1971, 1986; Mayer/ Gallini 1990; Mayer/Sims 1994; Schnotz 1993).
Die Darstellungsweise der Informationen ist entsprechend unterschiedlich, denn sprachliche Informationen werden linear verarbeitet als Ideen bzw. Propositionen sowie symbolisch-abstrakt dargestellt und wahrgenommen, während nicht-verbale Informationen gleichzeitig wahrgenommen und in Form von mentalen Bildern verarbeitet werden.
Wenn verbale und nicht-verbale Informationen ausgewählt und im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden, kann es zur Ausbildung von referentiellen Verbindungen zwischen diesen Informationen kommen, was bei Übernahme ins Langzeitgedächtnis bedeutet, dass zwei Spuren zu diesen gespeicherten Informationen existieren.

Empirische Studien bestätigen eine mögliche positive Auswirkung von Multicodierung und Multimodalität auf die Behaltensleistung. Engelkamp (1990) bestätigt die bessere und schnellere Verfügbarkeit von Informationen entsprechender Schemata über Bilder als über Wörter. Chun / Plass (1996) führen an, dass in einem Text mit sogenannten Multimedia-Annotationen mehr Wörter erinnnert werden als mit rein verbalen Annotationen. Umgekehrt gab es aber keine Verbesserung der Behaltensleistung bei Zuhilfenahme von Video.
Weidenmann (1997) schlussfolgert, dass eine multicodale / multimodale Präsentation eine mentale Multicodierung des Gegenstandes stimulieren *kann* - dies ist aber nicht der einzige Faktor bei einer Steigerung der Lernleistung. Die Art der Aufgabenstellung sowie die Stärke der Wahrnehmung sind weitere Voraussetzungen. Klimsa (1997) führt an, dass Wahrnehmung als aktiver Vorgang betrachtet werden muss (Lurija 1992, zitiert in Klimsa 1997) und dass der Umfang der Wahrnehmung des Lernenden in Abhängigkeit zur Komplexität des Wahrgenommenen steht.
Die Wichtigkeit einer komplexen Lernumgebung, von der Lerntheorie des Konstruktivismus als notwendig betrachtet, findet hier ihre Bestätigung in medienpsychologischer Hinsicht.

Die eher übergeordnete nicht-lineare Darstellung von Informationen ist verkörpert im Hypertext. Kuhlen (1991:27) definiert Hypertext als "Medium der nicht-linearen Organisation von Informationseinheiten", die allerdings die digitale Komponente auslässt.

Informationen werden in einem Hypertextsystem, d.h. einem System bestehend aus mehreren Hypertexten, die eine thematische Gesamtfunktion aufweisen (Storrer 1999), in Form von Knoten (*nodes*) und Verknüpfungen zwischen den Knoten repräsentiert; die Knoten enthalten Objekte wie Grafik, Text, Ton etc. und können in ihrem Umfang variieren: mehrere Knoten können zu sog. *chunks* zusammengefasst sein. Entsprechend der Art der Beziehung zwischen den Knoten wird z.B. zwischen semantischen und pragmatischen, unidirektionalen und bidirektionalen Verknüpfungen sowie referentiellen und typisierten Verknüpfungen unterschieden (vgl. Gabriel 1996; Suter 1995; Kuhlen 1991).
Je nach Organisationsform der Hypertextbasis kann es sich um hierarchische, netzwerkartig organisierte Hypertexte oder Mischformen handeln; die Organisationsform wirkt sich auf den Grad der Freiheit des Nutzers beim Navigieren (d.h. Bewegen im Hypertext) aus oder, im Umkehrschluss, auf den Grad der potenziellen Desorientierung. Auf das Problem der Desorientierung gehe ich im weiteren Verlauf näher ein.

Die Merkmale der Daten, die ihre Repräsentationsform im Hypertext finden, formuliert Shneiderman (1989) in seinen "Golden Rules of Hypertext": Die zu modellierende Datenmenge muss umfangreich und in sich strukturiert sein, zwischen den einzelnen Fragmenten müssen reziproke Beziehungen vorliegen und der typische Benutzer braucht nur einen Bruchteil dieser Informationsmenge.
Der Benutzer muss sich mit Hilfe der Verknüpfungen innerhalb der Informationsmenge bewegen, um an den benötigten Teil zu gelangen. Die Bewegung innerhalb der Hypertextbasis wird Navigation genannt.
Im Gegensatz zur konkreten Bewegung in einem Hypertext, der Navigation, umfasst der Begriff des Browsing die Informationsaufnahme während Suchprozessen im Hypertext.

Kuhlen (1991) unterscheidet zwischen vier verschiedenen grundsätzlichen Formen des Browsing:

1. Gerichtetes Browsing, bei dem der Nutzer gezielt nach Informationen sucht und somit eine Vorauswahl trifft. Es kann dazu kommen, dass er dabei auf nicht geplante Informationen trifft, die er gleichsam nebenbei mit aufnimmt.
2. Browsing mit Serendipity-Effekt bezieht sich ebenfalls auf eine zielgerichtete Suche, bei der der Nutzer auf eine Information stößt, die ihn seine Suchrichtung ändern lässt. Bei einer Suche ohne bestimmte Vorgaben spricht man auch vom assoziativem Browsing.

3. Wenn der Nutzer sich gänzlich ohne Ziel in einem Hypertextsystem bewegt und auf Informationssuche geht, handelt es sich um ungerichtetes Browsing.
4. Beim assoziativen Browsing geht der Nutzer von einer Ausgangsinformation aus, die ihn veranlasst, sich weitere Informationen zu diesem Themenbereich zu verschaffen. Die Ausgangs- und die weiteren Informationen sind in diesem Falle eng verbunden - der Nutzer verknüpft sie assoziativ.

Die assoziative Verknüpfung und daraus resultierende netzartige Repräsentation der Informationen im Langzeitgedächtnis ist ein wesentliches lernpsychologisches Argument, das für das Lernen mit Hypertexten angeführt wird, was oft unter dem Stichwort *kognitive Plausibiliät* subsumiert wird (Tergan 1997). Die nicht-lineare Struktur des Hypertexts und die daraus folgende nicht-sequentielle Verarbeitung der Informationen wird in Anlehnung an die Schematheorie (Multhaup 1997) mit der ebenfalls nicht-linearen Informationsverarbeitung des Gehirns gleichgesetzt, so dass eine Verbesserung derselben mit Hilfe von Wissensrepräsentationen in Form von Hypertexten angenommen wird. Allerdings ist diese Analogie empirisch nicht nachzuweisen; Whaley (1990) führt als Gegenargument an, dass die Strukturen des Gehirns erheblich komplexer sind als ein vergleichsweise primitiver Hypertext.
Dennoch ist für das Lernen die Integration neuer Inhalte in bereits bestehende, also die Bildung semantischer Netze, als günstig anzusehen. Suter (1995) bewertet das Netzlernen als ein Element von zentraler Bedeutung insbesondere für das Lernen Erwachsener. In der Tat können Erwachsene durch ihre vermehrte (Lern-)erfahrung auf umfangreiche vorhandene Netze zurückgreifen. Somit besteht gerade bei erwachsenen Lernern eine erhöhte Chance auf Integration der Inhalte in die kognitiven Schemata.
Für die Konstruktion von Wissen als auch für den Erhalt der Lernmotivation stellt das Lernen mit Hypertext ebenso einen Vorteil dar, denn der Nutzer individualisiert sein Lernen bzw. seine Informationsaufnahme, indem er selbstbestimmt auf Inhalte zugreift, die für ihn bedeutsam sind. Damit kann er sein eigenes Wissen aktiv konstruieren. Somit scheint Hypertext unter bestimmten Umständen ein probates Werkzeug zur Wissenskonstruktion zu sein (Haack 1997). Ob durch die Art der Repräsentation im Hypertext bzw. in Hypermedia die Motivation des Nutzers stimuliert wird, ist bisher kaum empirisch untersucht worden.

Die Nutzung von Hypertext- / Hypermediasystemen stellt erhöhte Anforderungen an das Lernmaterial als auch an den Lerner, was zu Problemen führen kann.

Conklin (1987, in Tergan 1997) stellt zwei Arten von Lernproblemen heraus, die bei der Nutzung von Hypertext- / Hypermediasystemen entstehen können. Zum einen handelt es sich um die als "*lost in hyperspace*" bekannte Desorientierung. Dabei fehlt dem Lerner der Überblick bzgl. seines aktuellen Standortes, oder er weiß nicht, wie er auf eine bestimmte Information zugreifen kann. Eine Lösung dieses Problems technischer Natur besteht in der Integrierung von Navigationshilfen sowie eines übersichtlichen Layouts. Auf die programmiertechnischen Anforderungen möchte ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen.
Ein lernpsychologisch relevantes Problem besteht in der konzeptuellen Desorientierung. Hier ist der Lerner nicht in der Lage, die ihm dargebotenen Informationen in eine eigene semantische Repräsentation zu überführen. Ursachen für diese Art der inhaltlichen Desorientierung können im Aufbau des Programms liegen, z.B. dem Fehlen einer Hilfeoption für zusätzlich inhaltliche Hinweise zum Thema, oder im mangelnden Vorwissen des Lerners (anders ausgedrückt, der Inkompatibilität des Schwierigkeitsgrads der Inhalte mit der Lernstufe des Lerners).
Das zweite Grundproblem betrifft die Überlastung des menschlichen Arbeitsspeichers durch zu viele Informationen (*cognitive overload*). Der menschliche Arbeitsspeicher bzw. dessen Belastung (*cognitive load*) ist von zahlreichen Faktoren abhängig, wie z.B. die Informationsmenge pro Zeiteinheit, Informationsdichte, Anzahl der zusätzlichen externen Informationen etc.
Zusätzlich zum inhaltlichen Vorwissen werden vom Lerner metakognitive Fähigkeiten gefordert (z.B. das Wissen um den aktuellen Standpunkt im System, die Anzahl der abgearbeiteten Informationsknoten etc.), ferner Aufmerksamkeit sowie die Fähigkeit zur metakognitiven Kontrolle (Tergan 1997), die nicht bei jedem Lerner vorausgesetzt werden können. Hier offenbart sich u.a. die Notwendigkeit des Strategientrainings.
Tergan (1997) schlägt als eine Lösung des letztgenannten Problems die Bereitstellung syntaktischer Mittel in dem Hypertext- / Hypermediasystemen vor, die die Struktur des Systems veranschaulichen sollen, z.B. Übersichtskarten.
Die Aufmerksamkeit bzw. Wahrnehmung des Lerners ist in diesem Zusammenhang eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in Hypertext- / Hypermediasystemen. Mandl / Fischer (1990) führen an, dass sogenannte interaktive Multimedia- Programme nur dann eine lernfördernde Wirkung erzielen, wenn Lerner sie wahrnehmen und als solche interpretieren.

### 3.1.2. Lernen mit dem Internet - didaktische Überlegungen

Im Zusammenhang mit dem Lernen mit Hypertext- / Hypermediasystemen bzw. mit dem computerunterstützten Lernen haben Fischer / Mandl (1990) den Begriff des „cognitive tools“ geprägt, der besonders von den kognitionspsychologisch orientierten Sprachdidaktikern (z.B. Wolff 1997) aufgenommen wurde. Ein *cognitive tool* wird als konstruktivistisch definiert, weil es den Lerner aktiv in den Wissenskonstruktionsprozess mit einbezieht anstatt sich auf die Übermittlung externen Wissens zu konzentrieren.
Ein wesentliches Merkmal von Hypertext-/ Hypermediasystemen im Besonderen ist der mögliche Grad an Kontrolle, die der Lerner ausüben kann (vgl. auch Klimsa 1997). Schüle (1999) gibt allerdings zu bedenken, dass auch das Medium Computer (bzw. das Internet) einen Einfluss auf den Lerner ausübt, weil es mit Macht besetzt ist und manipulieren kann. Insbesondere beim Internet ist diese Gefahr zu beachten, eine Diskussion der gesellschaftlichen Auswirkungen des Internets bzw. Computers soll an dieser Stelle nicht erfolgen.
Hypertext- / Hypermediasysteme, die für das Sprachenlernen im Internet zugänglich sind, haben Auswirkungen verschiedener Art sowohl auf den Lerner als auch auf den Gegenstand, der in solchen Systemen dargestellt und aufbereitet wird.

#### Der Lerner

Die oben erwähnte Lernerkontrolle, die ein selbstständiges Lernerverhalten fördert (vgl. Klimsa 1997; Tergan 1997; Haack 1997; Hahn/ Künzel/ Wazel 1996; Shalaby / Munro 1999) bietet gleichermaßen Chancen und Gefahren für den Lerner.

Im Bereich der Chancen besteht die Möglichkeit des konstruktiven Wissenserwerbs seitens des Lerners, denn er kann über seine eigenen Lernpfade entscheiden, die für ihn relevanten Wissenselemente auswählen und sie in seine Schemata einarbeiten. Durch die nicht-lineare Struktur sowie die Integration verschiedener Medien ist nach Plass (1999) eine konstruktive Lernumgebung gewährleistet. Bezogen auf das Sprachenlernen kann bei einem Hypertextsystem in der Fremdsprache, bei dem eventuell noch authentisches Material verwendet wird, ein „*rich learning environment*“ entstehen (vgl. Wolff 1994).

Die potenzielle Multimodalität und Multicodierung eines solchen Systems kann den Vorteil haben, dass verschiedene kognitive Stile bzw. Modalitäten angesprochen werden und den Vorlieben des Lerners eher Rechnung getragen werden kann. An dieser Stelle muss ich wiederum auf die fehlende empirische Basis der o.g. Konzepte verweisen, gebe aber zu bedenken, dass die verschiedenartige Art der Repräsentation zumindest den Lernbedürfnissen des Lerners entgegen kommt (vgl. Kenning 1999). Plass (1999) merkt darüber hinaus an, dass Lerner mit Hypertext- /Hypermediasystemen die Möglichkeit haben, unzureichend abgearbeitete Prozesse nachträglich zu vervollständigen. Auf diese Weise werden individuelle kognitive Prozesse unterstützt.
Die Freiheit, die sich dem Lerner mit der Möglichkeit des selbstgesteuerten Lernens eröffnet, kann in erhöhter Aufmerksamkeit in Bezug auf das Lernmaterial resultieren, was nach Weidenmann (1997) eine notwendige Bedingung für die Beschäftigung mit Lernmaterial ist und auch eine notwendige Bedingung für Motivation gleich welcher Art (Hannappel 1998). Gerade die unendliche Anzahl der Verknüpfungen im Internet kann eine gewisse Entdeckungslust befriedigen (Burgess / Eastham 1997).

Gleichzeitig obliegt dem Lerner eine größere Verantwortung, was die Informationsselektion und -integration angeht (Nikelski 1999). Die Verantwortung für das Lernen liegt schwerpunktmäßig beim Lerner, der für ein erfolgreiches Lernen bestimmte Bedingungen erfüllen muss. Régnier / Genin (1999) nennen vier Schlüsselkompetenzen, die beim Internetlernen, d.h. beim Lernen mit Hypertext. / Hypermediasystemen, gegeben sein müssen: Unsicherheit ertragen, ein Wissensnetz anlegen, zur Reflexion fähig sein und sich als Lerner kennen. Im Folgenden beziehe ich diese Kompetenzen auf das Fremdsprachenlernen.
Zunächst muss der Lerner Unsicherheit ertragen können. Dies gilt insbesondere beim Sprachenlernen mit authentischen Materialien, wenn der Lerner vielfältige Strategien anwenden muss, um sein unvollständiges Sprachwissen auszugleichen. Diese Kompetenz ist allgemein für die Bearbeitung komplexer, kontroverser Fragestellungen wichtig, für die es keine eindeutige Lösung gibt.
Der Lerner muss sich darüber hinaus aktiv und selbstständig sein Wissensnetz anlegen, was u.a. beim Fremdsprachenlernen bedeutet, sich aktiv Bedeutungen von Lexemen zu erschließen und diese in ein Wortfeld einzuordnen. Hierzu gehört auch das Erkennen von neuen Wissenselementen als unbekannt, die Steuerung von Verarbeitung von Informationen sowie die Evaluation der Verarbeitungsergebnisse.

Um dies adäquat leisten zu können, muss der Lerner fähig sein zur Reflexion über sowie zur Reflexion während der Aktivität. Er muss also (wiederum auf das Sprachlernen bezogen) prozessorientiert arbeiten können, d.h. seine Sprachlernprozesse organisieren und evaluieren können. Dazu benötigt er Strategien. Diese Fähigkeit stellt ein konstitutives Element der Lernerautonomie dar (cf. infra, S. 65).
Außerdem muss der Lerner sich als Lerner kennen. Beim Sprachlernen muss er mit seinen Bedürfnissen und Vorlieben im Hinblick auf seine lernpsychologischen Voraussetzungen, in inhaltlicher und in sprachlicher Hinsicht vertraut sein. Er muss sie formulieren, Mittel und Methoden zur Erreichung der Zielvorgabe organisieren sowie das Erreichte mit den Zielvorgaben vergleichen.
Insbesondere beim sogenannten inzidentellen Lernen, für das nach Haack (1997) Hypertext- / Hypermediasysteme besonders geeignet sind, besteht die Gefahr der oberflächlichen Sprachverarbeitung (Carrier 1997).
Der Lerner muss, um oben genannte Anforderungen zu erfüllen, zahlreiche Strategien (nach Oxfords Klassifikation direkter und indirekter Art, cf. infra, S. 67) anwenden können. Dies kann ein erwachsener Lerner, der bisher kein Training in diesem Bereich erfahren hat, selbstständig kaum leisten.

Daher braucht er auf zwei Ebenen Hilfe, zum einen auf der technischen Ebene und zum anderen auf der personellen. Die Hilfe in technischer Hinsicht umfasst die Möglichkeiten des Hypertext- / Hypermediasystems, zum Beispiel in Form von tutoriellen Komponenten als Teil des Systems sowie Navigations- und Orientierungshilfen (vgl. Haack 1997). So kann auch das Problem der Desorientierung ("*lost in hyperspace*") aufgefangen werden.
Auf eine programmiertechnische Beschreibung der Orientierungs- und Navigationshilfen soll allerdings an dieser Stelle verzichtet werden; es sei verwiesen auf Suter (1995) für einen Überblick an Orientierungs- und Navigationsinstrumenten, Heyer / Wolff (1999) für Methoden zur Strukturierung von Hypertext-/Hypermediasystemen sowie Storrer (1999) zu Kohärenzbildungshilfen.
Insgesamt merkt Plass (1999) an, dass bei der Verwendung von Hypertext- /Hypermediasystemen die Anzahl der dargestellten Informationen gering gehalten werden muss, um so einer kognitiven Überlast entgegen zu wirken. Dies gilt insbesondere für Informationen in der Fremdsprache, da der Lerner sowohl die inhaltlichen als auch die sprachlichen Informationen verarbeiten muss.

Die personelle Ebene umfasst im wesentlichen die Lehrer-Lerner-Interaktion. Piper / Wright (1999) führen an, dass es einen Lehrer-Lerner-Dialog geben muss, um den Autonomisierungsprozess des Lerners optimal zu unterstützen. Selbst bei für das Selbstlernen konzipierten Systemen führen Shalaby / Munro (1999) an, dass nicht nur die Interaktion zwischen Lerner und Computer, sondern auch die reale Kommunikation zu berücksichtigen ist. Zur Gestaltung dieses Dialoges bzw. die Einbettung von Hypertext-/ Hypermediasystemen in den Unterricht möchte ich auf das Kapitel 5 verweisen.

Der Lerngegenstand

Für Hypertext-/ Hypermediasysteme sind komplexe Gegenstandsbereiche besonders gut geeignet (Klimsa 1997, Tergan 1997). Ein komplexer Gegenstand erlaubt zahlreiche Zugangsweisen (u.a. die Verarbeitung von verbalen und nicht-verbalen Informationen, Plass 1999) als auch vielfältige Aktivitäten, die wiederum die Lernerfahrungen des Lerners sowie sein Strategienrepertoire erweitern können (Klimsa 1997).
Für den Fremdsprachenerwerb birgt eine komplexe Repräsentation umfangreicher Datenmengen einen Vorteil in sich im Hinblick auf authentisches Sprachmaterial. Hypertext-/ Hypermediasysteme können also dem Wunsch nach Authentizität entsprechen (Kenning 1999). Damit wäre nicht nur der Entwicklung deklarativen Wissens gedient (in Form von Wissen über Sprache), sondern auch durch die vermehrte Gelegenheit zu linguistischer Aktivität die Entwicklung von Sprachhandlungs-, also prozeduralem Wissen gefördert (ibid).
Bezogen auf Hypertext-/ Hypermediasysteme im WWW führen Burgess / Eastham (1997) an, dass diese den Kontakt mit der Fremdsprache (in Form von Fremdsprachenkursen im WWW) fördern können. Der erleichterte Informationszugang im WWW ermöglicht nach Bel / Ingraham (1997) authentisches und realitätsnahes Lernen, mit anderen Worten eine Auflösung der Barrieren zwischen dem Unterricht und der realen Welt, was genau Littles Ausgangsforderung für das autonome Lernen entspricht.

Auch bezogen auf den Gegenstandsbereich, der in Form eines Hypertext-/ Hypermediasystems abgebildet wird, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein, um das Lernen zu optimieren. Um bei den Lernern das Problem der Desorientierung, das sich im WWW in verstärktem Maße stellt, zu vermeiden, muss der Lehrer die potenziellen

Ressourcen vorstrukturieren, so dass in der Folge die Wissenskonstruktion erleichtert wird (ibid).
Dennoch sollte daran erinnert werden, dass gerade im Fremdsprachenunterricht Hypertext-/ Hypermediasysteme ergänzende Komponenten und keine "Bildungsprogramme" sind, wie Hahn / Wazel / Künzel (1996) es formulieren. Wichtig ist eine angemessene Aufgabe, die das Lernen in ein komplexes Szenario einbettet, sowie auf der didaktischen Ebene die funktionale Einbettung innerhalb eines Lern-Lehr-Kontextes, wie es viele Autoren fordern (vgl. Glowalla / Häfele 1997; Schüle 1999). Beides soll in Kapitel 5 angegangen werden.

Wir sind bisher davon ausgegangen, dass Hypertext-/ Hypermediasysteme, wie sie im WWW anzutreffen sind, dem Lerner unter bestimmten Voraussetzungen ermöglichen, sein (Sprach-)wissen selbstständig und aktiv zu konstruieren. Dabei können Hypertext-/ Hypermediasysteme die individuelle Verarbeitung von Wissen, sei es bedingt durch verschiedene Lernbedürfnisse, kognitive Stile etc., fördernd unterstützen. Für den selbstständigen Zugang zu und die adäquate Verarbeitung von (fremdsprachlichen) Informationen ist die Anwendung zahlreicher Strategien notwendig. Besonders sinnvoll für die Darstellung in Hypertext-/ Hypermediasystemen sind komplexe Gegenstandsbereiche; auf den Sprachbereich bezogen kann durch die großen Datenmengen und die potenzielle Vielfalt von sprachlichen Aktivitäten das Sprachlernen (d.h. die Entwicklung deklarativen und prozeduralen Wissens) gefördert werden, aber auch dies unter bestimmten Voraussetzungen. Dem Lehrer obliegt dabei die Hilfe bei der Informationsselektion ggf. durch eine Vorselektion; dem Lerner dienen diese Hilfen zur Autonomisierung.

Das WWW bietet verschiedene Arten von Hypertext-/ Hypermediasystemen zum Fremdsprachenlernen sowie die Möglichkeit zu Kontakten. Im Folgenden soll versucht werden, die Sprachlernangebote im WWW zu klassifizieren. Berücksichtigt werden dabei nur kostenfreie Angebote.

### *3.2. Klassifikation der Sprachlernangebote im Internet*

Die folgende Klassifikation ist weniger als Checkliste oder Kriterienliste zur Beurteilung von Sprachlernangeboten im Internet konzipiert (zur Bewertung von Software vgl. z.B. Thomé 1989, Hahn / Künzel / Wazel 1996, Baumgartner 1997), sondern will einen Überblick geben über die (kostenlosen) Möglichkeiten zum Sprachenlernen, die das Internet gegenwärtig bietet; sie hat deskriptiven Charakter, obgleich sie auf den theoretischen Annahmen der Lernerautonomie basiert.

Die Sprachlernangebote im Internet sind äußerst zahlreich, aber unterschiedlich in ihrer didaktischen Zielsetzung (falls überhaupt eine vorhanden ist), z.B. variieren sie von Tests zur Feststellung der Fremdsprachenkenntnisse zum Besuch eines Sprachkurses über Sprachspiele bis zu freieren Aktivitäten wie dem kreativen Schreiben.

Die Ausgangs- und Zielsprache der meisten Angebote ist Englisch. Es werden in der vorliegenden Arbeit lediglich die Seiten mit der Zielsprache Englisch betrachtet.

Wie allgemein im WWW gibt es keine systematische Organisation der Sprachlernangebote im Internet; es existieren zwar Linklisten, meist zusammengestellt von Universitäten (z.B. www.aitech.ac.jp) oder engagierten Individuen, aber diese Listen haben einige Nachteile. Zum einen werden sie meist nicht regelmäßig gepflegt, so dass es zu sogenannten *dangling links* kommt, d.h. Verweise auf nicht mehr existierende Seiten. Darüber hinaus werden die angegebenen Verbindungen nicht systematisch geordnet; die Rubriken (z.B. *online courses*) umfassen eine große Anzahl von Links, die aber nicht weiter beschrieben werden.

Eine Beschreibung oder Charakterisierung erfolgt zumeist nicht. In Printversionen von Linklisten (z.B. Jansen et al., o.J.) finden sich Beschreibungen von Adressen, die kurz den Inhalt skizzieren und eine subjektive Beurteilung abgeben. Diese Beschreibungen sind in den seltensten Fällen ausreichend, damit sich der Lerner vor deren Nutzung ein Bild machen kann.

Eine Übersicht über die Angebote im Netz gibt es bislang nicht.

Um die Sprachlernangebote im Internet zu klassifizieren, habe ich sie in zwei Bereiche unterteilt. Zum einen möchte ich ein Klassifizierungssystem an Hand bestimmter Merkmale vorstellen. Dafür habe ich eine dreidimensionale Matrix angefertigt, die die markantesten Charakteristika festhalten, nämlich Authentizität, Interaktivität und Steuerung.
Darüber hinaus habe ich eine Einteilung bzgl. der Art des Lernangebots, das derzeit im Internet verfügbar ist, vorgenommen. Hierbei habe ich unterschieden in Nachschlagewerke, Übungen und Kommunikation.
Im Anschluss kann mittels dieser Unterscheidungen ein Lernangebot klassifiziert und charakterisiert werden; dabei möchte ich festhalten, dass auf Grund der ständig wechselnden Angebote sowie der stetig wachsenden Angebotsfülle lediglich typische Angebote klassifiziert und beschrieben werden können. Eine Einbettung in einen didaktisch-methodischen Kontext bzw. Vorschläge zur Verwendung dieser Angebote im Fremdsprachenunterricht erfolgen nicht; hierzu sei auf das fünfte Kapitel verwiesen.

Klassifizierungssystem

Zur einfachen und übersichtlichen Charakterisierung habe ich für die Merkmale der einzelnen Angebote eine dreidimensionale Matrix angefertigt, die drei wesentliche Elemente umfasst: *Interaktivität*, *Steuerung* und *Authentizität*. Die Auswahl dieser Merkmale kann an Hand der theoretischen Annahmen zum Sprachlernprozess im Rahmen der Lernerautonomie erläutert werden.
Der Lernprozess ist nach den Annahmen der kognitiven Lerntheorien, u.a. des Konstruktivismus, als aktiv und konstruktiv charakterisiert, d.h. der Lerner konstruiert sein Wissen aktiv. Hieraus ergibt sich das Merkmal der *Steuerung*, denn wenn der Lerner aktiv Entscheidungen bezüglich seines Lernens trifft, kann er adäquat sein Sprachwissen modifizieren und adaptieren. Um Lernerautonomie zu erlangen, sollte der Lerner möglichst viele Entscheidungen für sein Sprachlernen treffen, um Verantwortung für den Lernprozess übernehmen zu können (dazu zählt z.B. die Entscheidung, welches Wortfeld er erweitern muss, um seine persönlichen Lernbedürfnisse zu befriedigen).
Der Grad der Steuerung ist gleich zu setzen mit der Anzahl und der Art der Entscheidungen, die dem Lerner überlassen werden. Dies entspricht dem Grad der Verantwortung, die der Lerner für sein Lernen übernehmen kann.

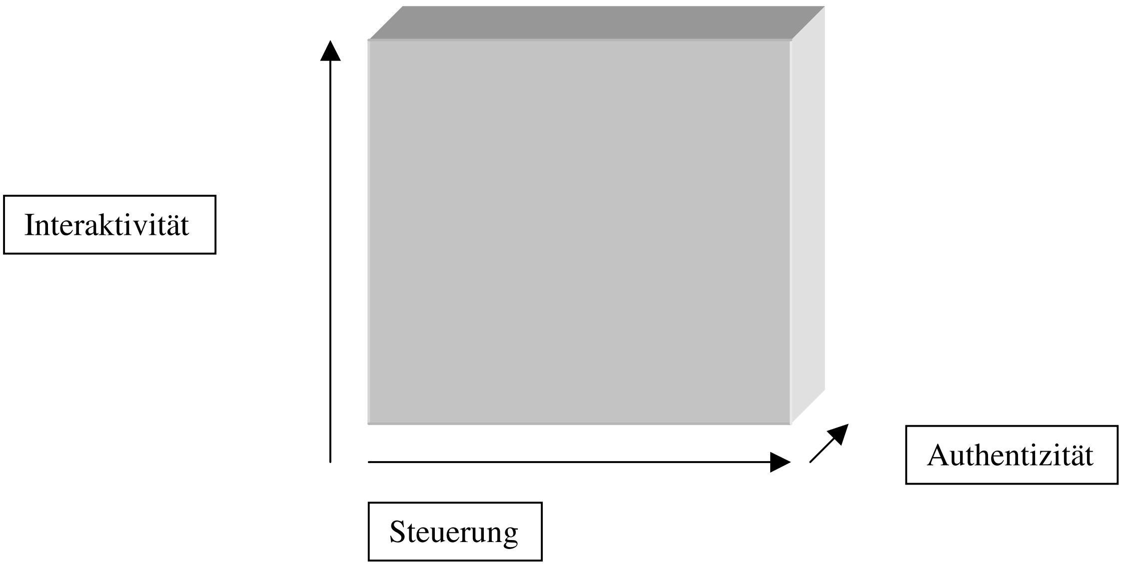
Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass ein hoher Grad der Steuerung bei einem Lernangebot, d.h. viel Freiheit und Verantwortung beim Lerner, nicht automatisch positiv einzustufen ist, denn dies hängt ab von vielen anderen Faktoren, z.B. dem Grad der Lernerautonomie, den der Lerner erreicht hat und der die Lernergebnisse beeinflussen kann (vgl. Kennning 1999).
Der Grad der Steuerung seitens des Lerners kann variieren von nicht vorhanden, z.B. bei rein rezeptiven Angeboten, über die Auswahl einer Antwort oder die Entscheidung über ein Thema bzw. eine Aufgabenart bis hin zu einer völligen Freiheit in Thema oder Sprachwahl, z.B. beim Formulieren einer Nachricht.

Der Lernprozess gründet sich nach konstruktivistischen Prinzipien auf (soziale) Interaktion. Diesem Kriterium entsprechen die Merkmale der Interaktivität und, in einem gewissen Maße, der Authentizität.
Der Begriff der *Interaktivität* wird in diesem Kontext relativ eng gefasst[15] und wird verstanden als "Dialogfunktion" mit dem Programm, mit anderen Worten die Art der Kommunikation zwischen Lerner und Programm, die das Medium Internet zur Kommunikation nutzt.
Der Grad von Interaktivität eines Sprachlernangebotes kann variieren von rein rezeptiver Tätigkeit (z.B. beim Lesen eines Eintrags in einem *web dictionary*) über verschiedene Arten von Rückmeldung, die Teil eines Sprachlernangebotes sind, bis zu realer Kommunikation, d.h. einem Gesprächsbeitrag als Rückmeldung.

*Authentizität* als Merkmal bezieht sich sowohl auf das Material, das bei den Sprachlernaktivitäten dargeboten wird, als auch auf die Kommunikation. Wenn man Authentizität als Prinzip versteht, das die Dinge selbst aufsucht und nicht deren Repräsentation (Edelhoff 1985, 1999), sind als authentische Materialien die Arten von Materialien zu verstehen, die nicht für didaktische Zwecke entstanden sind. Authentische Kommunikation ist eine reale, nicht simulierte Kommunikation, deren primäre Funktion der Informationsaustausch und nicht das Sprachlernen darstellt.
Ein Beispiel für eine authentische Interaktion besteht in einem Austausch zweier Tandempartner per e-mail; eines für authentisches Material in einem Nachrichtenauszug, der als Hörtext präsentiert wird.
Obwohl auf den ersten Blick Kommunikation bzw. ein Material authentisch ist oder nicht, es sich also um ein binomiales Merkmal handelt, gibt es m.E. mehr als zwei Grade der

Authentizität. Ein mittlerer Grad ist beispielsweise bei Materialien erreicht, die zwar ursprünglich nicht zu didaktischen Zwecken konzipiert worden, in diesem Sinne also authentisch sind, die aber von bestimmten Aktivitäten, deren Ziel sehr wohl das Sprachlernen ist, begleitet sind. Little (1999:32) nennt diese Arten von Materialien "*semi-structured*".

Grafisch lässt sich die Matrix folgendermaßen darstellen:




AIS-Matrix (Authentizität, Interaktivität, Steuerung)

Im Falle der Übungen muss die Unterscheidung der Lernangebote (in Nachschlagewerke, Übungen, Kommunikation) weiter differenziert werden, und zwar nach dem Bereich, der trainiert werden soll. Ich habe mich für eine Unterscheidung der vier Fertigkeiten (Lesen, Sprechen, Hören, Schreiben) sowie für die Bereiche Wortschatz und Grammatik entschieden. Diese Einteilung ist in der fremdsprachendidaktischen Literatur gängig und findet ihren Niederschlag häufig in der praktischen Umsetzung bei der Kategorisierung von Übungen auf einer Webseite.

Da in der Übersicht nicht alle Angebote einzeln berücksichtigt werden können (und sollen), habe ich die verschiedenen Übungen typologisiert und auf der AIS-Matrix platziert. Zur besseren Orientierung erfolgt die Übersicht in Tabellenform:

| Art des Angebots | Grad der Authentizität | Grad der Interaktivität | Grad der Steuerung |
|---|---|---|---|
| 1. Nachschlagewerke | | | |
| • Wörterbücher (ein-/zweisprachig) http://dict.leo.org | einsprachig: mittel<br>zweisprachig: gering | gering; Rezeption seitens des Lerners | gering; eher auf Rezeptionsniveau |
| • Thesauri www.yourdictionary.com | mittel | gering | gering |
| • grammatische Erklärungen www.englishplus.com/grammar | gering | gering | gering |
| • *grammar clinic* http://forums.educhat.com:8080/~grammar | als Diskussionsforum: mittel bis hoch | mittel (abhängig von der Konzeption) | rel. hoch wegen Auswahl des Themas; freies Schreiben bei der Anfrage |

| Art des Angebots | Grad der Authentizität | Grad der Interaktivität | Grad der Steuerung |
|---|---|---|---|
| 2. Übungen | | | |
| 2.1. Wortschatz (Kollokationen, Wortfelder, Wortfamilien; Synonyme, Antonyme, Fachsprache ESP) | | | |
| • Spiele (crossword, hangman, scrambled words etc.) www.englishclub.net/games | gering | mittel (Feedback bei Einzelentschei-dungen) | gering bis mittel (nur Auswahl von Wortfeldern / Aufgabentypen) |
| • Multiple Choice Übungen www.better-english.com/vocabulary.htm | gering | mittel (teilweise mit Hinweisen) | mittel |
| • Einsetzübungen www.englishlearner.com/online/vocadv1.html | gering | gering bis mittel | gering |
| • Zuordnungen von Definitionen www.englishlearner.com/online/vocint2.html | gering | gering bis mittel | gering |
| • Wörter ordnen www.englishlearner.com/online/vocbeg1.html | gering | gering bis mittel (Hilfe möglich) | gering |
| 2.2. Grammatik (*verb tenses, irregular verbs, adjectives / adverbs, articles* etc.) | | | |
| • Multiple Choice Übungen (mit und ohne Kontext) www.better-english.com/grammar.htm | gering | mittel (Feedback bei Einzelentscheidungen und / oder als Gesamtpunktzahl; teilweise mit Hinweisen) | gering bis mittel (Auswahl von Themenfeldern meist möglich) |
| • Falsch / richtig- Übungen http://members.home.net/englishzone/grammar/if-then5.html | gering | mittel (s.o.) | gering bis mittel (s.o.) |
| • Umformübungen www.englishtown.com/master/tests/minitest/passive-active.asp | gering | mittel (s.o.) | gering bis mittel (s.o.) |
| • Eingabeübungen http://members.home.net/englishzone/spelling/sup5.htm | gering | mittel (s.o.) | gering bis mittel (s.o.) |

| Art des Angebots | Grad der Authentizität | Grad der Interaktivität | Grad der Steuerung |
|---|---|---|---|
| 2.3 Hörverstehen | | | |
| • Darbietung mit Soundfile und Transkript www.focusenglish.com/ conversation.html | mittel (falls z.B. aus Nachrichten) | gering; nur Rezeption und Möglichkeit zur Wiederholung | gering (nur Hörtext zur Auswahl) |
| • Darbietung mit Soundfile und Vokabelerklärungen www.bbc.co.uk/worldservice/ learningenglish.words/ index.shtml | mittel | gering; nur Rezeption und Möglichkeit zur Wiederholung | gering (nur Hörtext zur Auswahl) |
| • Dialoge / Ausdrücke etc. mit Soundfiles und Verständnisfragen www.esl-lab.com | gering bis mittel | gering bis mittel wegen Feedbacks (nur Feedback zu Fragen) | eher gering (nur Multiple Choice-Entscheidungen) |
| • Soundfile; Lerner schickt Transkription und Antworten per e-mail www.elfs.com/ListenIA.html | gering | mittel wegen des e-mail-Austausches (Feedback per e-mail) | mittel wegen der Transkription |
| 2.4. Leseverstehen | | | |
| • adaptierte Texte mit Worterklärungen mit Verständnisfragen in Multiple choice-Form www.eslcafe.com/ readCZ.html | gering | gering bis mittel (Feedback in Form der richtigen Antwort, teilweise Gesamtpunktzahl) | gering<br><br>(nur Multiple Choice-Entscheidungen) |
| • authentische Texte mit Worterklärungen und freien Verständnisfragen http://literacynet.org/ cnnsf/week.html | mittel | gering bis mittel, weil auch hier eine Frage-Antwort-Konstellation vorliegt | mittel (Entscheidungen über die Formulierungen liegen vollständig beim Lerner) |
| • authentische Texte mit Worterklärungen www.englishpractice.com/ index_intro.asp | mittel | gering; nur Rezeption | gering |
| • Kriminalgeschichten zum Lösen www.mysterynet.com | hoch | mittel wegen Einsenden der Lösung und Feedback als e-mail (nicht sprachlich) | mittel in Bezug auf die Antworten |

| Art des Angebots | Grad der Authentizität | Grad der Interaktivität | Grad der Steuerung |
|---|---|---|---|
| 2.5. Sprechen | | | |
| • Tipps und Strategien zum Sprechen www.speaking.english-at-home.com | gering | gering, nur Rezeption | gering |
| • Darbietung von Wortschatz / Ausdrücken als Lesetext www.speaking.english-at-home.com | gering | gering, nur Rezeption | gering |
| • Audiodatei mit Zungenbrecher zum Nachsprechen / Aussprache www.elfs.com/MMz.html | gering | gering, nur Imitation, kein Feedback | gering |
| 2.6. Schreiben | | | |
| • verschiedene Elemente (Namen etc.) werden vom Lerner angegeben, daraus entsteht eine Geschichte www.englishzone.com | gering | gering | gering (nur beschränkte Auswahl an Namen etc.) |
| • Kohärenzübung: Bausteine einer Geschichte mittels Multiple Choice zusammenstellen; Antwort per e-mail www.elfs.com/ AniMenWrk.html | gering | gering bis mittel (komplette Geschichte als Feedback) | gering (beschränkte Auswahl; nur eine Antwort ist grammatisch richtig) |
| • Darbietung von Passagen, dann Multiple Choice-Übung, auch Kohärenz betreffend www2.actden.com/ writ_den.index.htm | gering | gering (Feedback nur als Falsch / richtig mit Gesamtpunktzahl) | gering (nur beschränkte Auswahl) |
| • 1. Bausteine eines provokativen Textes als Multiple Choice-Übung,<br>• 2. anschließend eigene Meinung dazu (Veröffentlichung erfolgt unkorrigert) www.elfs.com/ Seriusntry.html | 1. gering<br>2. hoch | 1. gering bis mittel (Feedback: richtige Version als e-mail)<br>2. mittel bis hoch, denn andere Lerner können auf die Meinung reagieren | 1. gering<br>2. hoch (freie Formulierung) |

| Art des Angebots | Grad der Authentizität | Grad der Interaktivität | Grad der Steuerung |
|---|---|---|---|
| 2.6. Schreiben Fortsetzung | | | |
| • 1. Bausteine eines provokativen Textes als Multiple Choice-Übung,<br>• 2. anschließend eigene Meinung dazu (Veröffentlichung erfolgt unkorrigert) www.elfs.com/ Seriusntry.html | 2. gering<br><br>2. hoch | 1. gering bis mittel (Feedback: richtige Version als e-mail)<br>2. mittel bis hoch, denn andere Lerner können auf die Meinung reagieren | 2. gering<br><br>2. hoch (freie Formulierung) |
| • Schreibaufgabe zu einem bestimmten Thema ohne Möglichkeit des Einsendens / Feedback www.ielts.com/ieltstips1.htm | hoch, wenn man eine Eigenproduktion als authentischen Text betrachtet | gering, denn es erfolgt in keiner Weise eine Reaktion | hoch (freies Formulieren) |
| • kreatives Schreiben: Schreibwettbewerb für Krimis www.theCase.com/ kids/writing | hoch | mittel; nur inhaltliches Feedback, aber nicht in jedem Fall | sehr hoch (kreatives Schreiben) |
| 3. Kommunikation | | | |
| • Diskusssionsforen zu einem bestimmten Thema für ESL-Lerner http://forums.educhat.com | hoch | mittel bis hoch | hoch (evtl. mittel bei Themenein-grenzung) |
| • Chats für ESL-Lerner www.eslcafe.com | hoch | hoch (wegen sofortiger Antwort) | hoch (freie Themenwahl) |
| • Voice chats www.englishtown.com | hoch | hoch | hoch |
| • e-mail-Tandem www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/tandde.html | mittel bis hoch (abhängig von der Art der Kommunikation zwischen den Lern-partnern) | mittel bis hoch (abhängig von der Art der Kommunikation zwischen den Lern-partnern) | hoch (Eigenverant-wortung) |
| • MOOs/ MUDs http://www.cs.cf.ac.uk/User/ Andrew.Wilson/tkMOO-light | hoch | hoch | hoch |

**Adressen:**

## *1. Nachschlagewerke*

Wörterbücher:

- http://dictionary.cambridge.org
- www.quickdic.de/d_dic.html
- http://dict.leo.org
- www.langtolang.com
- http://search.tu-clausthal.de/WebTrans
- www.ectaco.com
- www.english-forum.com/learning.html
- www.m-w.com/cgi-bin/dictionary
- www.onelook.com
- www.voycabulary.com
- www.Webnz.com/checkers/idiom2.html (Idiomatische Wendungen)
- www.yourdictionary.com

Grammatiken:

- http://62.6.162.42
- www.edunet.com/learning/index.cfm
- www.english-at-home.com
- www.englishplus.com/grammar
- www.english.uiuc.edu/cws/wworkshop/grammarmenu.htm
- http://forums.educhat.com:8080/~grammar

Konkordanzen:

- http://vlc.polyu.edu.hk/scripts/concordance/WWWConcapE.htm

## *2. Übungen*

### 2.1. Wortschatz

- http://members.aol.com/wwwschule/INDEX.HTM
- http://members.home.net/kayem/vocab/tools.html
- http://uk.cambridge.org/elt/reference/activity.htm
- www.angelfire.com/pq/pic/index.html
- www.better-english.com
- www.english-at-home.com

- www.englishclub.net
- www.www.englishlearner.com
- www.englishtown.com
- www.eslcafe.com
- www.globalenglish.com
- www.longman-elt.com/dictionaries
- www.nvo.com
- www.rong-chang.com
- www.scuolaitalia.com/online-english/#archivio
- www.sscd.ctc.edu/~ssesl/
- www.travlang.com/languages/cgi-bin/langchoice.cgi

2.2. Grammatik

- http://members.home.net/englishzone
- http://members.aol.com/wwwschule/VERBEN/VERBEN.HTM
- www.aictech.ac.jp/~iteslj/quizzes
- www.better-english.com
- www.brownlee.org/durk/grammar/quizpage.html
- www.edunet.com
- www.english-at-home.com
- www.englishclub.net
- www.englishlearner.com
- www.englishpage.com
- www.englishtown.com
- www.eslcafe.com
- www.globalenglish.com
- www.nvo.com
- www.planetenglish.com

2.3. Hörverstehen

- http://lang.ots.dk/london
- http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/words/index.shtml
- www.comenius.com
- www.elfs.com
- www.esl-lab.com
- www.focusenglish.com
- www.otan.dni.us/education
- www.rong-chang.com
- www.travlang.com/languages/cgi-bin/langchoice.cgi
- www.voa.org

### 2.4. Leseverständnis

- http://lang.ots.dk/london
- http://literacynet.org
- http://members.home.net/englishzone
- www.aictech.ac.jp/englishtoday
- www.better-english.com
- www.elfs.com
- www.english-at-home.com
- www.englishlearner.com
- www.englishpage.com
- www.englishpractice.com
- www.eslcafe.com
- www.ielts.org
- www.mysterynet.com
- www.sccd.ctc.edu/~ssesl/
- www.scuolaitalia.com/online-english/#archivio

### 2.5. Sprechen

- http://members.home.net/englishzone
- www.elfs.com
- www.english-at-home.com
- www.ielts.org

### 2.6. Schreiben

- http://members.home.net/englishzone
- www2.actden.com/writ_den/index.htm
- www.elfs.com
- www.eslcafe.com
- www.ielts.org
- www.mysterynet.com
- www.powa.org
- www.sscd.ctc.edu/~ssesl
- www.beaumont-publishing.com/efl/storycentre.htm

*3. Kommunikation*

Diskussionsforen:

- http://forums.educhat.com
- www.englishlearner.com
- www.englishpage.com
- www.englishtown.com
- www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/tandde.html
- www2.actden.com/writ_den/index.htm

E-mail-Tandem:

- www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/tandde.html
- www.mightymedia.com
- www.stolaf.edu/network/iecc

Text chats:

- www.englishlearner.com
- www.englishtown.com
- www.eslcafe.com

Voice chats:

- www.englishtown.com

Die oben genannten Adressen stellen nur eine Auswahl der verfügbaren Sites dar; sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Keine Beachtung in der Übersicht fanden bisher Webseiten in der Fremdsprache. Sie stellen keine Sprachlernangebote im engeren Sinne dar, weil sie erst in ein Lehr-Lern-Arrangement bzw. einen methodisch-didaktischen Kontext gesetzt werden müssen. Zur Nutzung solcher Seiten für das Sprachlernen bzw. den Fremdsprachenunterricht sei auf Kapitel 4 und 5 verwiesen.

# 4. Empirische Untersuchung: Einsatz des Internet in einem lernerautonomisierenden Unterricht

## 4.1. Überblick über empirische Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen mit dem Internet

Insgesamt gibt es wenige empirische Studien, bei denen Internetanwendungen in den Unterricht integriert werden; es handelt sich bei Veröffentlichungen in erster Linie um Empfehlungen oder Erfahrungsberichte (vgl. Sierra 1999; Davis 1999; Franck 2000; Henning 2000).
Auch bei den Studien zum Gebrauch des Internet berücksichtigen nur wenige das Fremdsprachenlernen; in Bereichen wie Linguistik (Guinamard 1999; Chenu / Fressard 1999) oder Soziologie (Weber 1999) werden die Nutzung von Neuen Medien sowie deren Auswirkungen im Lehr-Lern-Kontext diskutiert, weniger im sprachdidaktischen Bereich.

Bei den Studien, die die Nutzung des Internet im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts untersuchen, ist zu unterscheiden zwischen der Nutzung des Internet außerhalb des Unterrichts und solchen, die in den Unterricht mehr oder weniger integriert sind.

Die Studie von Tamme / Rösler (1999) ist im universitären Rahmen angesiedelt; es geht dabei um ein e-mail-Tandem, bei dem DaF-Studierende in Deutschland Deutschstudierende aus Hongkong betreuen. Das Tandem wird zwar von einem Seminar begleitet, erfährt aber keine Anbindung zu anderen universitären Aktivitäten. Zwei Aspekte der Lehr-Lern-Interaktion, nämlich Themenwahl und Korrekturverhalten, wurden untersucht, wobei für die vorliegende Arbeit die Seite der Tutees von Belang ist.
Als Ergebnisse der Datenerhebung (erfolgt durch Fragebögen, Aufzeichnungen des e-mail-Austausches, Aufzeichnungen im Seminar) wurde festgehalten, dass lediglich in der Freiheit der Themenwahl seitens der Tutees ein Ansatz an Lernerautonomie zu verzeichnen war. Ein Nachdenken über den eigenen Lernprozess fand kaum statt.
Ein weiteres Ergebnis besteht in der Notwendigkeit der Förderung des emotionalen Bereiches zur Entwicklung von Lernerautonomie. Als Fazit der Studie wird angeführt, dass ein e-mail-Tutorium eine Erweiterung des institutionellen Lernens bietet.

Vallance (1997) stellt in seinem Aufsatz einen internetbasierten Business English-Kurs vor, der als Selbstlernkurs von den Lernern genutzt wird. Das Hauptaugenmerk der Arbeit liegt

zwar auf den programmiertechnischen Aspekten, es liegen aber dennoch Einschätzungen von Lernern vor, die mittels Fragebogen ermittelt worden sind. Die Lerner bestätigten nach Ablauf des Kurses eine motivational positive Wirkung insbesondere der Internetaktivitäten; darüber hinaus werden vom Autor nur wenig differenzierte Aussagen bezüglich Lernereinstellungen, Lernzuwachs oder Problemen getroffen.
Als Fazit erhebt Vallance die Forderung nach mehr Untersuchungen hinsichtlich der Lernerpräferenzen bei CALL- und Internetaktivitäten, um eine solide Basis zu schaffen für das Design von Sprachlernaktivitäten.

St. Johns (1998) Arbeit beschreibt zwei Fallstudien, in denen jeweils zwischen einem Deutschlerner und einer Person mit Deutsch als Muttersprache Computerkonferenzen per *IRC* (=Internet Relay Chat) bzw. *Talk* (Unixbasiert) abgehalten wurden. Eine Computerkonferenz ist eine Form von synchroner computerübermittelter Kommunikation, im Gegensatz zu e-mail, Diskussionsforen etc., bei denen die Kommunikation als asynchron zu bezeichnen ist.
Die Beobachtungen der Lerner, die sich jeweils dreimal pro Woche über einen Zeitraum von sechs Monaten (im ersten Fall, im zweiten Fall keine Angabe) zur Konversation eingeloggt haben, ergeben zusammengefasst folgende Beobachtungen:
Bei *Talk* werden die Möglichkeit zur schnellen sprachlichen Reaktion und damit die Nähe zur Mündlichkeit geschätzt. Der Lerner hat weniger den Eindruck, Wortschatz bzw. Grammatik zu erweitern, sondern die Flüssigkeit seiner Sprachproduktion zu erhöhen.
Beim Gebrauch von *IRC* führen technische Probleme teilweise zum Verlust des Interesses am Gespräch, aber auch hier wird als Lerneffekt die erhöhte Flüssigkeit in der Kommunikation positiv erwähnt.

Die nachfolgenden Studien haben alle eines oder mehrere Angebote der Neuen Medien bzw. des Internet in den Fremdsprachenunterricht integriert. Durch die sich rasch wandelnde technische Entwicklung konnten nur die neuesten Ergebnisse berücksichtigt werden.
Kubota (1999) nutzt Computeranwendungen sowie das WWW für den universitären Japanischunterricht in den USA; dabei werden Informationen kultureller Art im WWW recherchiert sowie Arbeitsergebnisse in Form einer Homepage veröffentlicht. Kubota hat mittels Fragebogen vor und nach dem Kurs mittels eines T-Tests sowie an Hand eigener Beobachtungen und der Äußerungen der Studenten nach den Projekten eine positive Veränderung der Einstellung festgestellt, die vor allem auf erhöhter Motivation beruht. Dabei beeinflusst die Erlangung berufsrelevanter informationstechnischer Fähigkeiten die

Bewertung, nicht nur die Möglichkeit zur Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse.

In Olivas/ Pollastrinis (1995) Studie standen amerikanischen Italienischstudierenden mehrere Internetanwendungen zur Verfügung, nämlich e-mail, Usenet, Gopher, IRC und eine italienische Version des Textverarbeitungsprogramms Word Perfect, die in Anlehnung an Krashens Dichotomie von *acquisition* und *learning* zum Spracherwerb beitragen sollen. Internetressourcen wurden zur Informationssuche (Gopher) sowie zur Kommunikation (IRC, e-mail, Usenet) genutzt.
Ziel der Studie, an der 88 Studenten von 1992 bis 1994 teilnahmen, war eine (subjektive) Beurteilung der Sprachkompetenz insbesondere der vier Skills sowie eine Ermittlung der Vor- und Nachteile des Lernens mit dem Internet seitens der Studierenden. Die Anwendungen waren teilweise in den Unterricht integriert; auf welche Weise und in welchen Unterrichtssituationen die Integration erfolgte, wird nicht genau dargelegt.
Die Datenerhebung erfolgte mit Hilfe von Fragebögen. 57,8% der Befragten gab an, den größten Zuwachs an Sprachkompetenz im Bereich Schreiben erlangt zu haben. Analog zu dieser Aktivität wurde als nützlichstes Werkzeug im Unterricht die e-mail-Funktion genannt.
Bei der Nutzung der Ressourcen wurden als Nachteile die technischen und organisatorischen Schwierigkeiten angeführt, wobei die erstgenannten die Beurteilung der Anwendung als solche beeinflussen. Zum Zeitpunkt der Studien dürften allerdings die technischen Schwierigkeiten z.B. bei IRC erheblich größer gewesen sein und die Ergebnisse entsprechend beeinflusst haben.
Als Fazit merken die Autoren an, dass die Nutzung der Neuen Medien in Ergänzung zu den „traditionellen" erfolgen sollte, und zwar in Anlehnung an das Immersionsprinzip, für das die Neuen Medien besonders nutzbar ist.

Die qualitativ ausgewerteten Daten von Skinner / Austin (1999) konzentrieren sich auf den Bereich der Kommunikation. Das Erkenntnisinteresse dieser Studie bezieht sich auf das motivationale Potenzial von Computerkonferenzen für multinationale Englischlerner an der Universität, wobei Englisch als *lingua franca* genutzt wurde. Die 22 Probanden nahmen an einem sechswöchigen Intensivkurs teil und nutzen einmal wöchentlich die Computerkonferenz, um untereinander zu kommunizieren.
Die Daten wurden mittels eines Fragebogens am Ende des Kurses erhoben; die Ergebnisse gliedern sich in drei Bereiche: Kommunikation und Gemeinschaftsgefühl, Selbstvertrauen sowie Schreibkompetenz.

Die Kommunikation mit den Mitlernern wurde sehr positiv beurteilt, insbesondere wurde die Einschätzung ausgedrückt, dass Computerconferencing den Lernern ermögliche, voneinander zu lernen. Ca. 50% fand es leichter und hemmungsfreier, sich in schriftlicher Form auszudrücken, wobei sie als besonders positiv die Chance bewerten, ihre Individualität auszudrücken. Insgesamt wurde mehr schriftlicher Output als im normalen Fremdsprachenunterricht produziert, und auch hier bezeichnen 17 von 22 Lerner die Anwendung als eine gute Methode zur Verbesserung der Schreibkompetenz.
Skinner / Austin resümieren als Fazit, dass die intrinsische Motivation durch die oben genannten Computerkonferenzen erhöht wird.
Kritik wäre bei dieser Studie am Design anzubringen, denn es ist nicht ganz einzusehen, warum die Internetwerkzeuge nicht für eine Kommunikation außerhalb des Klassenraums, z.B. mit Muttersprachlern, genutzt wurde.

Die Studie von Lee (1997) hat als Fokus den möglichen Beitrag des Internet zum interkulturellen Lernen.
124 Spanischstudierende in den USA in verschiedenen Seminaren von 1994-1996 sollten in Gruppenarbeit in interkulturellen Projekten arbeiten und dabei verschiedene Internetanwendungen (e-mail, WWW, Diskussionsforen, andere Navigationswerkzeuge) neben „traditionellen" Medien nutzen. Außerdem standen Muttersprachler den Studierenden per e-mail zur Verfügung.
Neben einem Fragebogen zur Computererfahrung der Studierenden, der im Vorfeld ausgefüllt wurde, wurden die der Studie zu Grunde liegenden Daten aus einem Fragebogen zur Projektevaluation sowie einem Abschlussinterview gewonnen.
Als Ergebnis wurde festgehalten, dass das Internet als effizientes Werkzeug für kulturelles Wissen in der Zielsprache eingeschätzt wurde; zu mehr als 80% wird praktisches Wissen durch das WWW erlangt.
Bezüglich der e-mail-Funktion wurden eine verbesserte Qualität der Interaktion sowie eine verbesserte Einstellung zur Zielkultur angeführt. Die bei der Evaluierung genannten Probleme sind wiederum technischer Art, denn die Handhabung der Software bereitete teilweise Schwierigkeiten und war zeitaufwändig.
Als Fazit führt auch Lee das positive motivationale Potenzial der Neuen Technologien für die Lerner an und konstatiert eine tiefere Bearbeitung der Themen. Die Aktivitäten, die mit der Informationssuche und –selektion zusammen hängen, erfordern kognitive Strategien und fördern lernerzentrierte Aktivitäten.

Die oben genannten Strategien stellen einen Teil des Erkenntnisinteresses der Studie von Piper / Wright (1999) dar. Die mit 92 britischen Deutschstudierenden durchgeführte Studie untersucht, welche individuellen Lernziele sich die Lerner beim Nutzen des WWW setzen, welcher Strategien die Lerner sich zum Erreichen dieses Ziels bedienen und wie sie das WWW im Vergleich zu anderen Medien evaluieren.

Die Lerner hatten ein Thema in Gruppenarbeit im Rahmen eines Seminars innerhalb von vier Wochen zu bearbeiten, wobei sie sich des Internets (genauer des WWW) sowie anderer Medien im Selbstlernzentrum bedienen konnten. Um die Lernziele der Probanden zu ermitteln, wurde bei 11 Lernern ein *pre-use*-Fragebogen vorgelegt, bevor anschließend ihre Lernaktivitäten beobachtet wurden. Darüber hinaus wurden Daten durch 92 Fragebögen erhoben.

Auch zur Art der Nutzung des WWW und dessen Potenzial zum Sprachenlernen wurden Fragen gestellt. Als Ergebnis wird festgehalten, dass die hauptsächliche Nutzung des WWW aus Freizeitgründen erfolgt (30 Antworten); an zweiter Stelle steht das Sammeln von Informationen über die Zielkultur.

Zum Potenzial des WWW zum Sprachenlernen wurde das WWW als Ressource genannt, um sich auf bestimmte Bereiche zu konzentrieren, wie z.B. Leseverstehen sowie allgemeine Sprachpraxis. Chats und Diskussionsforen wurden als ein gutes Werkzeug zum Schreiben angeführt. Nur 10 Lerner wussten von der Existenz von Onlinekursen im Internet.

Die Lernziele der Studierenden werden entweder als unmittelbar oder als mittelfristig-unspezifisch bezeichnet. Die Strategien, die Lerner anwenden, um ihre Lernziele zu erreichen, sind wenig entwickelt.

Suchstrategien sind unzureichend und resultieren oft in Frustration, weil die Datenmengen für die Lerner nicht überschaubar sind.

Die Sprachlernstrategien stellen sich als unangemessen dar, da wenig Bewusstsein für das sinnvolle Nutzen des Sprachmaterials im WWW vorhanden ist.

Im Vergleich zu anderen Medien benennen nur 1-2 Lerner das WWW als wertvolles Sprachlernwerkzeug. Andere Medien werden als effizienter beurteilt und vorgezogen. Als wesentliches Element, das beim Lernen im WWW fehlt, wird die Präsenz des Lehrers genannt[16].

Lerner benutzen das WWW wenig reflektiert; die Autoren schlussfolgern jedoch, dass reflexives Lernen in unterstützten Hypermediaumgebungen möglich ist. Als notwendige Voraussetzung wird die Forderung nach der Entwicklung der Qualität solcher

Lernumgebungen erhoben, verbunden mit der Forderung nach der Präsenz des Lehrers, dessen Aufgabe es ist, den Autonomisierungsprozess des Lerners zu fördern.

Zusammenfassend ist zu den Studien zu sagen, dass fast in jedem Fall Internetanwendungen von den Lernern positiv beurteilt werden. Sie scheinen also motivational günstig zu sein, aber Lerner reflektieren wenig über den potenziellen Nutzen der Anwendung zum Sprachlernen. Auch Strategien im technischen wie kognitiven Bereich müssen bei vielen Lernern entwickelt werden. Die Präsenz des Lehrers als Hilfestellung beim Autonomisierungsprozess wird von Lernern vermisst. Technische Schwierigkeiten scheinen einen direkten Einfluss auf die Gesamtbeurteilung der Anwendung auszuüben.
Als Forderung wird erhoben, die Qualität von hypermedialen Lernumgebungen zu verbessern.

Alle vorgestellten Studien rekrutieren ihre Probanden aus dem universitären Bereich. Eine weitere große Zielgruppe der Erwachsenenbildung, die der (betrieblichen) Weiterbildung, ist bisher nicht berücksichtigt worden.
Auch findet die Nutzung des Internet in fast allen Fällen gänzlich außerhalb von Lehrveranstaltungen oder getrennt (z.B. als mittelfristiges Projekt) vom normalen Unterrichtsgeschehen statt. Eine direkte Implementierung in den Fremdsprachenunterricht findet nicht statt.
Darüber hinaus liegt dem Fremdsprachenunterricht in keiner Studie ein bestimmter theoretischer Rahmen zu Grunde; Lee (1997) und Oliva / Pollastrini (1995) berufen sich zwar auf Krashens (1981) Dichotomie zwischen Sprachlernen und Spracherwerb, aber diese ist erstens umstritten (cf. infra, S. 25) und stellt zweitens nur eine isolierte theoretische Annahme dar. Tamme / Rösler (1999) stellen lediglich latent die vergrößerte Lernerautonomie als Ziel ihrer Studie dar.
Skinner / Austen (1999) gehen auf das motivationale Potenzial des Internet ein, belassen es aber bei diesem einen Punkt.

Die nachfolgende empirische Untersuchung will verschiedene, in oben genannten Arbeiten angesprochene Punkte berücksichtigen, dies aber basierend auf einem theoretischen Konzept. Außerdem fungieren als Zielgruppe die Fremdsprachenlerner in der Weiterbildung.
Untersucht werden sollen die Einschätzungen und Präferenzen der Lerner hinsichtlich des Lernpotenzials verschiedener Sprachlernangebote im WWW, die völlig in den Fremdsprachenunterricht integriert sind. Didaktik und Methodik des Kurses basieren auf den

theoretischen Annahmen der Lernerautonomie, sind jedoch für die Zielgruppe adaptiert. Es soll darüber hinaus ein möglicher Beitrag des Internet zur Autonomisierung der Lerner geprüft werden.

## 4.2. Empirische Studie zum lernfördernden Potenzial des Internets im Fremdsprachenunterricht der Weiterbildung

Zur besseren Orientierung des Lesers erfolgt zunächst eine tabellarische Zusammenfassung der Elemente der Untersuchung, die weiter unten ausführlich erläutert werden. Ebenso wird verfahren für die Ergebnisse der Untersuchung (cf. supra, S. 138ff.).

| | |
|---|---|
| **Thesen** | 1. Die Reaktion von erwachsenen Lernern auf den Einsatz von Sprachlernangeboten in einem lernerautonomisierenden Unterricht verändert sich im Laufe des Kurses.<br>2. Die subjektiv empfundene lernfördernde Wirkung von Sprachlernmöglichkeiten im Internet verändert sich.<br>3. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem subjektiv empfundenen Zuwachs an Lernerautonomie und der Nutzung von Sprachlernmöglichkeiten im Internet.<br>4. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem subjektiv empfundenen Zuwachs an Lernerautonomie und der Bevorzugung komplexerer Angebote. |

| | |
|---|---|
| **Untersuchungsdesign** | • Handlungsforschung (*action research*)<br>• teilnehmende Beobachtung und Lehrertagebuch<br>• Fallstudie<br>• Fragebögen vor, während und nach dem Kurs |
| **Kursbeschreibung** | • Organisatorischer Rahmen<br>- Institute der Erwachsenenbildung und innerbetriebliche Weiterbildung; ambulante Kurse<br><br>• Lernziele<br>- Grundzüge der englischen Sprache auffrischen<br>- Strategientraining für mehr Lernerautonomie<br>- Sprachlernmöglichkeiten im Internet nutzbar machen können<br><br>• Maßnahmen zur Autonomisierung<br>- Entscheidungen bzgl. der Lernziele durch den Kursleiter, Fragebögen, Verhandlungen in Form der Speisekarte (Greving / Paradies 1998)<br>- Reflexionsphasen als Fragebogen, *Class Diary*, im Strategientraining<br>- Material: Prozessmaterialien; Lehrbuch als Materialquelle, authentische Materialien, Arbeitsblätter, Strategien und eigene Materialien der Teilnehmer; außerdem Lernwerkstatt (als Annäherung)<br>- Strategientraining: kognitive, metakognitive, sozial-affektive Strategien unterschiedlicher Komplexität in integriertem und informativem Training; nach Sensibilisierung durch Fragebögen und Gruppendiskussion Dreischritt:<br>1. Identifikation und Evaluation vorhandener Strategien<br>2. Präsentation neuer Strategien<br>3. Anwendung neuer Strategien<br>• Internetanwendungen als Bestandteil des Kurses<br>- exemplarisch ausgewählt: Onlineübungen und authentische Seiten eingebettet in Lernaktivitäten<br>- Vorschläge für die Arbeit außerhalb des Kurses |
| **Probanden** | • 32 Probanden, meist kaufmännische Angestellte mit mittlerem Bildungsabschluss; 30-50 Jahre<br>• Kontakt mit der Fremdsprache im beruflichen Bereich oder gar nicht<br>• Vorkenntnisse: Computeranwender; Fremdsprachenkenntnisse aus der Schulzeit<br>• Probanden füllen den ersten Fragebogen zu Anfang, den zweiten in der Mitte und den dritten am Ende des Kurses aus |

| | |
|---|---|
| **Datenerhebung** | • Fragebögen<br>1. Vor Beginn des Kurses<br>- allgemeine Angaben<br>- Lernziele für den Kurs festsetzen<br>- Einschätzung des lernfördernden Potenzials des Internet<br>2. ca. 4. Sitzung<br>- Festhalten der ersten Reaktion der Probanden auf Sprachlernangebote im Internet mit der Beurteilung der Effektivität<br>- Präferenzen der Teilnehmer<br>- subjektive Einschätzung bzgl. des Zuwachses an Lernerautonomie<br>3. am Ende vor Abschlusstest<br>- subjektive Lernfortschritte im sprachlichen Bereich<br>- abschließende Beurteilung des Strategientrainings<br>- Beurteilung des lernfördernden Potenzials des Internet<br>- abschließende persönliche Beurteilung der Sprachlernmöglichkeiten im Internet<br>- Grad der Bereitschaft zum selbstständigen Weiterlernen<br>• Lehrertagebuch<br>- Beobachtungen direkt nach dem Kurs aufgezeichnet<br>- Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse in einer Forschergruppe<br>• Abschlussinterviews am Ende des Kurses in Gruppen<br>• Fallstudie |

Tabellarische Zusammenfassung der Elemente der Untersuchung

### 4.2.1. Erkenntnisinteresse der Studie und Untersuchungsdesign

Wie schon weiter oben erwähnt, berücksichtigen die meisten Studien über Fremdsprachenlernen mit Internetanwendungen lediglich Sprachstudierende als Probanden. Eine wesentlich größere Gruppe stellen jedoch erwachsene Lerner in der Weiterbildung dar, die als Zielgruppe bisher bei den empirischen Studien vernachlässigt wurden.
Gerade diese Gruppe ist aus beruflichen Gründen besonders oft gezwungen, zügig eine Fremdsprache zu lernen oder zu vertiefen; das Stichwort des lebenslangen Lernens ist gerade für Erwachsene nach der beruflichen Erstausbildung bzw. nach dem Studium relevant (Dietrich 1999).

Um sich teilweise (hoch-)spezialisierte Bereiche und Situationen in der Fremdsprache aneignen zu können, müssen erwachsene Lerner, die sich auf Grund anderer Lernerfahrungen und -voraussetzungen von Studierenden unterscheiden, über einen Kurs hinaus für späteres selbstständiges Lernen geschult werden. Eines der Ziele für diese Lerner ist also das Erlangen bzw. die Förderung von Lernerautonomie; dafür sind, wie in Kapitel 2 bereits ausgeführt, Strategien notwendig, die die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen ermöglichen.

Auf Grund ihrer besonderen Eigenschaften könnten Internetanwendungen beim Fremdsprachenlernen eine Rolle spielen. Sie könnten das selbstständige Lernen erleichtern, weil mit ihnen viel Lernmaterial orts- und zeitunabhängig zur Verfügung gestellt werden kann. Außerdem bieten sie Gelegenheit zur Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache, anderen Teilnehmern oder dem Tutor bzw. Kursleiter.

Für die oben genannte Zielgruppe der erwachsenen Lerner in der (innerbetrieblichen) Weiterbildung ist ein Fremdsprachenkurs konzipiert worden, der die Lernstrategien der Teilnehmer entwickeln und ultimativ deren Lernerautonomie fördern soll. In dem ambulanten Kurs kamen auch Internetanwendungen zum Einsatz. Die Teilnehmer wurden zu Anfang, im Verlauf und am Ende des Kurses mittels Fragebögen und Interviews zu diesen Themenbereichen befragt.
Von Interesse für die Autorin war bei dieser Untersuchung

1. die erste Reaktion von erwachsenen Lernern auf den integrierten Einsatz von Sprachlernangeboten und deren mögliche Veränderung nach Ablauf des Kurses
2. die potenzielle lernfördernde Wirkung dieser Sprachlernangebote in der subjektiven Beurteilung der Lerner, insbesondere die Beurteilung zur Effektivität der Angebote und deren motivierenden Potenzials
3. der mögliche Beitrag der Sprachlernangebote zur Autonomisierung der Lerner
4. die Präferenz der Lerner im Hinblick auf verschiedene Sprachlernangebote sowie der mögliche Zusammenhang zwischen dem Grad der Lernerautonomie und der Bevorzugung komplexerer Sprachlernangebote.

Als Hypothesen können die Untersuchungsgegenstände folgendermaßen formuliert werden:

1. Die Reaktion von erwachsenen Lernern auf den Einsatz von Sprachlernangeboten in einem lernerautonomisierenden Unterricht verändert sich.
2. Die subjektiv empfundene lernfördernde Wirkung der Sprachlernangebote verändert sich.
3. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem subjektiv empfundenen Zuwachs an Lernerautonomie und der Nutzung von Sprachlernangeboten im Internet.
4. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem subjektiv empfundenen Zuwachs an Lernerautonomie und der Bevorzugung von komplexeren Angeboten im Internet.

<u>Untersuchungsdesign</u>

In der noch jungen Disziplin der Fremdsprachenforschung wird weiterhin die Diskussion über qualitative versus quantitative Datenerhebung fortgeführt (vgl. Grotjahn 1999; Finkbeiner 1996). Die Orientierung an dem analytisch-nomologischen Paradigma der Naturwissenschaften scheint als ein Garant für Objektivität angesehen zu werden, der Forschungsergebnisse "wertiger" macht. Mayring (1999) postuliert jedoch eine qualitative Wende, bei der explorativ-interpretativ erhobene Daten an Gewicht zunehmen.

Für die Sprachlehrforschung hat sich die allgemein akzeptierte Position in der Mitte etabliert, und zwar in einer Integration beider Möglichkeiten. Finkbeiner (1996) bemerkt sehr richtig, dass es der Forschungsgegenstand ist, der die Methoden determinieren sollte und nicht umgekehrt. Darüber hinaus regt Ellis (1994) zur Verwendung mehrerer Instrumente zur Messung desselben Gegenstandes an, und zwar idealerweise zu mehreren Zeitpunkten.

Das Untersuchungsdesign, das der vorliegenden Studie zu Grunde liegt, ist entsprechend eine Mischung aus qualitativen und quantitativen Untersuchungsmethoden; da das Hauptaugenmerk allerdings auf subjektiven Reaktionen, Emotionen und Einstellungen liegt, überwiegen sogenannte qualitative Methoden.
Das Untersuchungsdesign ist daher weniger mit einem Label, wie z.B. Quasi-Experiment, als vielmehr mittels Charakteristika zu beschreiben.
Da die Untersuchung auf die Erfassung von affektiven Reaktionen ausgerichtet ist, bietet sich eine Kontrollgruppe zum Vergleich nicht an. Ebenso wenig können Tests zur Leistungsmessung zum Erkenntnisinteresse beitragen.

Die vorliegende Studie lehnt sich an das Konzept der Handlungsforschung (*action research*, vgl. Gstettner 1991) an, was den Bereich des Strategientrainings und den der Reaktionen angeht, denn im Schlussinterview erfolgte ein Diskurs mit den Betroffenen über den Forschungsgegenstand. Darüber hinaus wurde die Datenerhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung hinzu gezogen.

Die Aufzeichnung von Veränderungen von Reaktionen sowie die Entwicklung von Lernerautonomie aus der Sicht des Forschers erschienen mittels der teilnehmenden Beobachtung in Form eines Lehrertagebuches am sinnvollsten, da die affektive Komponente seitens des Lehrenden, der im theoretischen Konzept der Lernerautonomie ebenfalls von Bedeutung ist, so berücksichtigt werden kann. Andererseits ist mit der Einheit der Person von Lehrkraft und Forscherin die Gefahr eines Halo-Effektes verbunden.

Um so viel Praxisrelevanz wie möglich zu gewährleisten, wurde die Studie in natürlichen Settings durchgeführt. Diese Entscheidung bringt den Nachteil mit sich, dass eine Vielzahl von externen Variablen hinzu kommen könnten, die das Ergebnis beeinflussen. Es wurde jedoch versucht, externe Variablen so weit wie möglich zu kontrollieren.

Die Studie nimmt auch Fallstudien, laut Mayring (1996) eine traditionelle qualitative Methode, zu Hilfe, um einerseits den individuellen Lerner zu fokussieren (vgl. Grotjahn 1999). Andererseits sollen auch Aussagen über die Gruppe der erwachsenen Lerner in der beruflichen Weiterbildung als solche getroffen werden können. Um trotz der geringen Anzahl von Probanden Tendenzen relativ gesichert aufzeigen zu können, werden Fragebögen (deren Items teilweise qualitative Ausprägungen besitzen) genutzt.

### 4.2.2. Methodologie

#### 4.2.2.1. Kursbeschreibung

<u>Organisatorischer Rahmen und Lernziele</u>

Der Kurs wurde in verschiedenen Institutionen der Weiterbildung (Bildungswerk des Berufskollegs Volksgartenstraße Mönchengladbach, Volkshochschule) sowie in der

innerbetrieblichen Weiterbildung (Mannesmann AG in Düsseldorf) angeboten und war als Auffrischungskurs Englisch (Allgemeinsprache mit beruflichen Elementen) für die Zielgruppe der berufstätigen Lerner konzipiert.
Ausgehend von früheren Studien (z.B. Weiß 1992; Vogt 1998), in denen ein Schwerpunkt des Weiterbildungsbedarfs bei der Zielgruppe der (kaufmännischen) Angestellten mit mittlerem Bildungsabschluss ausgemacht wurde, wurde als Voraussetzung Englischkenntnisse auf dem Niveau dieses Abschlusses erwartet.
Die Richtziele des Kurses, die von mir als Kursleiterin vor Beginn festgesetzt wurden[17], bestanden auf drei Ebenen. Zum einen sollten in dem relativ kompakten Kurs die Grundkenntnisse des Englischen zügig aufgefrischt werden. Um den erwachsenen Lernern die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, das Lernen selbstständig fortsetzen zu können, war ein Strategientraining Bestandteil des Kurses, das in seinen Elementen jeweils den Kursthemen angepasst war und nach Tönshoff (1997) als integriert bezeichnet werden kann (cf. infra, S. 74).
Außerdem sollten die Teilnehmer verschiedene Sprachlernangebote kennen lernen sowie Internetangebote zum Fremdsprachenlernen nutzbar machen können.
Drei von vier Kursen (einer war als Bildungsurlaub deklariert) fanden als in der Weiterbildung übliche ambulante Kurse statt, und zwar in der Regel mit neun Sitzungen zu drei Unterrichtsstunden.

Maßnahmen zur Autonomisierung der Teilnehmer

Bedingt durch ihre Lernbiografie, insbesondere die instruktivistischen Methoden, die sie im Schulunterricht kennen gelernt haben, haben erwachsene Lerner selten Erfahrungen mit konstruktivistisch orientierten Kursen gemacht.
Little (1991) gibt zu bedenken, dass bei Erwachsenen zunächst Einstellungen geändert werden müssen, was um so schwerer fällt, je älter die Lerner sind. Auch Tamme / Rösler (1999) warnen vor einer "Zwangsautonomisierung" von Lernern, was bei Erwachsenen, für die selbstbestimmtes Lernen einen wichtigen Faktor darstellt, kontraproduktiv wäre.
Auf der anderen Seite bemerken Rampillon (1995) und Quetz (1992), dass gerade bei erwachsenen Lernern kaum Strategien und Techniken zum Fremdsprachenlernen vorhanden sind - diese stellen das "Handwerkszeug" zur Autonomisierung dar.
Um die Defizite der Lerner auszugleichen, aber gleichzeitig eine Oktroyierung von Lernern sowie eine mögliche Überforderung angesichts zu viel (ungewohnter) Freiheit zu vermeiden,

habe ich mich entschlossen, als Ziel des Kurses eine Phase der Autonomisierung anzusteuern, die mit Nunans (1997) Phasenmodell als eine Zwischenstufe zwischen der Phase des *Involvement* und der der *Creation* liegt, abhängig von der Disposition des einzelnen Lerners (cf. infra, S. 53).
Die wesentlichen Elemente der Lernerautonomie laut Holec (1979), Little (1991) etc., nämlich die Festlegung von Lernzielen, die Determinierung der Verfahren zur Erreichung der Lernziele in Form von Inhalten und Methoden sowie die Evaluierung des Lernfortschritts als erster Schritt zur Planung neuer Ziele und Aktivitäten, wurden mittels verschiedener Kurselemente berücksichtigt.

Entscheidungen bzgl. der Lernziele wurden teilweise im Vorfeld von der Kursleiterin vorgenommen, z.B. was die Grundstruktur des Kurses angeht. Darüber hinaus haben die Fragebögen zu Anfang bzw. im Verlauf des Kurses zur Festlegung der Lernziele beigetragen, indem die Teilnehmer angaben, in welchen Bereichen sie eine Verbesserung erreichen bzw. was sie im restlichen Kurs noch besonders berücksichtigt wissen wollten. Die Lernziele und daraus resultierend die Inhalte des Kurses wurden zu Anfang jeder Sitzung nochmals flexibel verhandelt, und zwar in Form einer didaktischen Speisekarte (vgl. Greving / Paradies 1998).
Die oben genannten Elemente von Lernerautonomie hängen eng zusammen und bedingen sich teilweise, so dass das *Class Diary* (ein Lernertagebuch für den ganzen Kurs) sowie die Reflexionsphasen mehrere Funktionen erfüllten. Das individuelle Lernertagebuch wurde den Teilnehmern vorgestellt, aber es war niemand der Lerner bereit, der Autorin Einblick zu gewähren bzw. ein "Modelltagebuch" zu führen.
Das *Class Diary* diente im Wesentlichen zur Evaluation des Gelernten am Ende einer Sitzung und daraus resultierend zur Festlegung neuer Inhalte für die nächste Sitzung. Lernziele sind eng damit verbunden.
Auch in Reflexionsphasen während der Sitzung wurden Lernziele meist in Verbindung mit Inhalten und Methoden diskutiert. Die Auswahl von letztgenannten Methoden und Verfahren zur Erreichung der Lernziele wurde außerdem vom Strategientraining geleistet. Das Design des Strategientrainings wird weiter unten ausführlich erläutert.
Die Evaluation des Lernfortschritts erfolgte wie die anderen Schritte während Reflexionsphasen sowie beim gemeinsamen Ausfüllen des *Class Diary.* Auch die Fragebögen, die während des Kurses und am Ende der Maßnahme ausgefüllt wurden, dienten der Reflexion von Lernzielen, Verfahren und Ergebnissen, sowie das Schlussinterview am

Ende des Kurses. Insbesondere Verfahren und Strategien wurden im Verlauf des Strategientrainings beurteilt.
Zusätzlich erfolgte am Ende des Kurses eine externe Evaluation der Lernfortschritte seitens der Kursleiterin, die weitere Lernperspektiven über den Kurs hinaus in einer individualisierten Form aufzeigte.

Auch bei den Materialien wurde versucht, die theoretischen Grundlagen der Lernerautonomie zu berücksichtigen, wiederum in auf die Lerngruppe adaptierter Form. Im Kurs wurde, gleichsam den Lernprozess nachvollziehend, eine Mappe angelegt, die im Verlauf der Maßnahme ergänzt wurde. Grundlage des Kurses waren Teile des Lehrwerks "*English Elements*", einem Lehrwerk, das für Auffrischungskurse konzipiert ist, sich aber neueren didaktischen Prinzipien annähert. Das Lehrwerk lag den Teilnehmern mitsamt Schlüssel vor, so dass die Lerner selbstständig Aufgaben zu Hause bearbeiten konnten. Entsprechende Vorschläge wurden passend zu den Themenbereichen von der Kursleiterin unterbreitet.
Das Lehrwerk, das im Sinne Edelhoffs (1999) und Weskamps (1999) als Steinbruch bzw. *resource book* Verwendung fand, wurde ergänzt von authentischen Materialien sowie Handouts zum Strategientraining. Darüber hinaus fertigten die Lerner eigene Lernmaterialien, z.B. Wallcharts zu grammatischen Themen, an.
Um Materialien zur Verfügung zu stellen, die vom Lerner frei genutzt werden können, wurde für die Dauer des Kurses eine Annäherung an eine Lernwerkstatt unternommen (cf. infra, S. 58). Den Teilnehmern wurden Bücher, Zeitschriften, touristische Broschüren, Audiomaterialien sowie Sprachlernmaterialien und Nachschlagewerke auf CD-Rom angeboten, die zwischen zwei Sitzungen ausgeliehen werden oder in der Pause etc. gesichtet werden konnten .
Von Lernern angefertigte Wallcharts sowie andere Materialien, z.B. Poster mit Computervokabeln, Lautschrift etc. wurden außerdem aufgehängt.
Aus räumlichen Gründen (die Räume wurden zwischenzeitlich von anderen Lerngruppen genutzt) konnte nur eine Annäherung an eine Lernwerkstatt geleistet werden, die den Zweck hatte, den Teilnehmern weitere Materialien zum Sprachenlernen über den Kurs hinaus vorzustellen.

Die Medien wurden - teilweise von den Teilnehmern selbst - nach ihrer Funktionalität ausgewählt sowie der potenziellen Vermehrung authentischer Kontakte (cf. infra, S. 64), also z.B. Audio- und Videomaterialien zur Schulung des Hörverständnisses.

Neben den traditionellen Medien wurden außerdem verschiedene Angebote im WWW hinzu gezogen; diese werden weiter unten beschrieben.

Das Strategientraining umfasste kognitive, metakognitive und sozial-affektive Strategien von unterschiedlichem Komplexitätsgrad und deckte thematisch die Themenbereiche Wortschatz und Grammatik sowie die Skills Lesen, Sprechen und Hören (Schreiben konnte aus zeitlichen Gründen nicht berücksichtigt werden) ab. Die Reihenfolge der Strategien wurde entsprechend der Kursinhalte gewählt; da laut McDonough (1999) nur Vermutungen über eine Hierarchie von Strategien existieren und es ebensowenig eine allgemeine Theorie zum Strategiengebrauch gibt, habe ich mich für diesen pragmatischen Ansatz entschieden.

Zur Sensibilisierung der Teilnehmer für das Thema Strategien und deren Rolle beim Fremdsprachenlernen wurde zum einen ein (offener) Fragebogen mit 10 Fragen zum Lernen von Fremdsprachen ausgefüllt und in der Gruppe sowie im Plenum diskutiert. Der Fragebogen basiert auf den Fragen von Rampillon (1996), ist aber für Erwachsene adaptiert (s. Anlage); er hat neben der Sensibilisierung der Teilnehmer auch die Funktion, den Istzustand der Lerner bezüglich deren Strategien festzustellen.
Um den Lernern klar zu machen, dass sie eine höchst individuelle Art zu lernen haben, wurde ebenfalls zu Anfang des Kurses ein Lernmodalitätentest als Selbsttest durchgeführt. Dabei wurde seitens der Kursleiterin auf die Implikationen des Ergebnisses für das Fremdsprachenlernen verwiesen; auch die Grenzen dieser Einteilung, insbesondere die Strittigkeit der Aussagen im Hinblick auf die sog. Lerntypen (Vester 1984), wurden erwähnt. Im Vordergrund stand jedoch die sensibilisierende Wirkung.

Die Struktur des Strategientrainings bestand aus einer integrierten Instruktion (cf. infra, S. 74; O'Malley / Chamot 1990; Tönshoff 1997), mit anderen Worten waren die Aktivitäten zum Training der Strategien möglichst eng mit konkreten Sprachlernaktivitäten verknüpft.
Nach Tönshoffs (1997) Einteilung ist das Training darüber hinaus als informativ einzustufen (cf. infra, S. 74), weil die Teilnehmer über die Erarbeitung der einzelnen Strategien hinaus Hinweise auf den Nutzen bestimmter Strategien bekamen bzw. diese selbst einbrachten.
Die Phasen des Trainings lehnen sich im Wesentlichen an den Dreischritt Identifizieren und Evaluieren vorhandener Strategien, Präsentation neuer Strategien und Anwendung der neuen Strategien an.

Dabei wurden im ersten Schritt vorhandene Strategien (gleichsam eines blinden Trainings) in einer konkreten Sprachlernaktivität angewandt. Im nächsten Schritt wurden die Strategien im Gespräch identifiziert und evaluiert; neue kommen hinzu, indem sie zusammen erarbeitet oder vorgestellt werden.
Eine dem selben Themenbereich (z.B. *Listening for detail*) zugehörige Aktivität bildet die Möglichkeit des Transfers, d.h. die neuen Strategien können angewandt werden. Auf eine anschließende metakognitive Phase der Evaluation im Unterricht wurde verzichtet, um die Teilnehmer nicht zu überfordern; diese Form der Reflexion erfolgte im Rückblick auf das gesamte Strategientraining am Ende des Kurses.
Als wichtig erachtet und wiederholt von der Kursleiterin betont wurde das Ziel des Strategientrainings, den Teilnehmern Strategien als Möglichkeiten vorzuschlagen, aus denen sie die für sie passenden auswählen sollten.
Neue Strategien wurden in zwei Dritteln des Kurses vorgestellt, im restlichen Drittel erfolgte ein Transfer sowie eine Evaluation zum Abschluss.

Wie schon weiter oben erwähnt, machten Internetanwendungen einen wesentlichen Bestandteil des Kurses aus. Wegen der Kürze des Kurses wurden exemplarisch zwei unterschiedliche Anwendungen zum Sprachenlernen herangezogen, und zwar zum einen Onlineübungen (vgl. Klassifikation S. 100ff.), die zwar i.d.R. als kontextarm und wenig komplex charakterisiert werden, aber durch eine Rück- bzw. Fehlermeldung ein gewisses Maß an Interaktivität aufweisen. Diese Sprachlernangebote wurden überwiegend in Übungsphasen im Unterricht eingesetzt, z.B. zum Einüben verschiedener Wortfelder oder zum Transfer nach der Erarbeitung einer grammatischen Zeit.
Zum anderen wurden im Kurs authentische Seiten verwendet. Um eine komplexe Lernumgebung zu gewährleisten (cf. infra, S. 53), waren diese in eine Lernaktivität eingebettet, beispielsweise entnahmen die Teilnehmer den Seiten Informationen über ein bestimmtes Land oder ein Unternehmen, stellten diese Informationen zusammen und präsentierten sie den anderen Lernern. Im Fragebogen wurde diese Art von Anwendung "Internet als Informationsquelle" bezeichnet.
Für die Arbeit außerhalb des Unterrichts bekamen die Lerner Vorschläge in Form von URLs und Aktivitäten, die als Angebot für das Lernen über den Kurs hinaus zu verstehen waren. Die letztgenannten Vorschläge umfassen auch den Bereich der Kommunikation, z.B. e-mail-Tandems, Diskussionsforen oder Chats.

#### 4.2.2.2. Probanden

An vier Kursen haben insgesamt 35 Lerner teilgenommen; davon konnten allerdings nur die Angaben von 32 berücksichtigt werden, da die Angaben aus allen drei Fragebögen für die Untersuchung vollständig sein mussten.
Alle Kurse waren kostenpflichtig und wurden nach entsprechender Ausschreibung in Institutionen der beruflichen bzw. der innerbetrieblichen Weiterbildung im Raum Düsseldorf / Mönchengladbach durchgeführt; so waren die Probanden entweder Berufstätige aus verschiedenen Branchen oder aus verschiedenen Betriebszweigen in einem Unternehmen.
Laut Weiß (1992), Vogt (1998) repräsentieren die Probanden der Untersuchung den Schwerpunkt der fremdsprachlichen Weiterbildung, denn zu 78% sind die befragten Teilnehmer weiblich, zum Großteil kaufmännische Angestellte (59%) mit überwiegend mittlerem Bildungsabschluss (50%). Die mittlere Altersgruppe zwischen 30 und 50 Jahren ist zu 47% vertreten.

Im ersten Fragebogen werden die bisherigen Vorkenntnisse im Bereich Fremdsprachen und dem Umgang mit dem Computer bzw. dem Internet im Allgemeinen erhoben; außerdem wurde der bisherige Kontakt zur Fremdsprache außerhalb von gelenktem Fremdsprachenerwerb ermittelt. Daraus ableitend kann vorsichtig auf den Grad der Lernerautonomie geschlossen werden.
Zu 87,5% haben die Teilnehmer vor dem Kurs Erfahrung mit Anwenderprogrammen wie Windows, Word etc. gehabt, und 40,7% der Teilnehmer hatte schon einmal das Internet genutzt, aber keiner der Befragten hatte es zum Fremdsprachenlernen genutzt.
Die Vorkenntnisse im Bereich Fremdsprachen basierten hauptsächlich auf Schulunterricht. Im Durchschnitt hatten die Teilnehmer 5,88 Jahre Schulunterricht in der Fremdsprache, was in etwa dem Niveau der Mittleren Reife / Fachoberschulreife entspricht.

Die Teilnehmer wurden vor dem Kurs außerdem befragt, was sie außerhalb des Fremdsprachenunterrichts regelmäßig tun bzw. getan haben, um mit der Fremdsprache in Kontakt zu bleiben. Die Antworten auf diese Frage können einen Anhaltspunkt geben für Rückschlüsse auf den Grad der Lernerautonomie, sind aber nicht als einzige Variablen hinzu zu ziehen.
Keinen Kontakt zur Fremdsprache hatten demnach 40,6% der Lerner. 43,3% gaben an, beruflich mit der Fremdsprache zu tun zu haben, was vorsichtig auf ein Anwendungsmotiv

bei der Fremdsprache schließen lässt (vgl. Gardner / Lambert, 1972). Jeweils 18,8% hatten Kontakt zu einem Sprecher der Zielsprache oder hörten Radiosendungen in der Fremdsprache. 15,6% der Befragten sahen Fernsehsendungen in Englisch, und 9,4% zog Printmaterialien wie Zeitschriften, Bücher etc. hinzu.
Nur 6,3% nutzte das Internet zum Fremdsprachenlernen, indem Webseiten in der Fremdsprache bewusst rezipiert wurden; dies stellt ein widersprüchliches Ergebnis im Vergleich zur Frage nach dem Lernen von Fremdsprachen mit dem Internet dar, könnte aber die Einstellung der Lerner zum Begriff des Lernens reflektieren.

Insgesamt ergibt sich bei den Probanden ein Bild, das dem Durchschnitt der Zielgruppe in der fremdsprachlichen Weiterbildung entspricht, ohne den Anspruch auf Repräsentativität erheben zu können. Es handelt sich in der Mehrzahl um weibliche kaufmännische Angestellte über 30 Jahren, die über einen mittleren Bildungsabschluss verfügen und im wesentlichen Kontakt zur Fremdsprache im beruflichen Bereich haben (oder gar nicht). Ihre Lernerfahrungen belaufen sich hauptsächlich auf Schulunterricht, der entsprechend lange zurück liegt.
Die Probanden nahmen an dem oben beschriebenen Kursen zu je 9 Sitzungen teil; die Kurse fanden im Zeitraum von Herbst 1999 bis Sommer 2000 statt. Sie waren öffentlich ausgeschrieben und kostenpflichtig. Die Teilnahme war freiwillig; eine Selektion war nicht nötig[18]. Alle Teilnehmer waren bereit, Auskunft zu erteilen. Selbstverständlich wurden die Angaben anonymisiert.

Die Probanden gaben zu Anfang des Kurses in einem Fragebogen Auskunft über allgemeine Angaben (Alter, Beruf etc.), Vorkenntnisse in der Fremdsprache, Computerkenntnisse und dem Kontakt zur Fremdsprache; außerdem formulierten sie ihre Lernziele in Form von Teilbereichen wie Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen sowie Situationen, in denen sie die Fremdsprache besser beherrschen möchten.
Des weiteren wurden in einem Gruppendiskussionsverfahren die Vorkenntnisse im Bereich Strategien ermittelt.

Im Verlauf des Kurses füllten die Probanden nach dem Kennenlernen verschiedener Sprachlernangebote im Internet sowie nach ersten Erfahrungen mit dem Strategietraining (ca. 4. Sitzung) einen zweiten Fragebogen aus. Dieser ermittelt die ersten Reaktionen der Probanden auf das Strategietraining sowie den Zuwachs an Lernerautonomie an Hand von

einzelnen Aspekten. Außerdem gibt er Aufschluss über die affektiven Reaktionen der Lerner auf Sprachlernangebote im Internet sowie deren Beurteilung.
Der dritte Fragebogen, der gleichzeitig eine Kursevaluation sowie eine erneute, abschließende Beurteilung des Strategietrainings sowie der Internetangebote beinhaltet, wurde ihnen vor dem Abschlusstest vorgelegt[19]
Der Abschlusstest selbst, ebenso wie der Eingangstest, wurde wegen der mangelnden Reduzierbarkeit der Variablen nicht in die Untersuchung mit einbezogen. Nach Abschluss des Kurses erfolgte ein Gruppeninterview, das in Form eines Gedächtnisprotokolls vorliegt.
Während der gesamten Laufzeit des Kurses wurde von mir eine offene Beobachtung in Form eines Lehrertagebuches angefertigt, das nach jeder Sitzung geschrieben wurde.

#### 4.2.2.3.Datenerhebung

Die Erhebung der Daten erfolgte, wie weiter oben schon ausgeführt, auf der Basis von Fragebögen, Kursbeobachtungen in Form eines Lehrertagebuches sowie von Schlussinterviews. Zusätzlich wurde für die Fallstudie die Korrespondenz per e-mail hinzu gezogen.

Die Fragebögen wurden jeweils vor Beginn des Kurses in der Mitte, d.h. in der vierten Sitzung, sowie vor Ausgabe des Abschlusstests am Ende des Kurses von den Teilnehmern ausgefüllt. Ihnen wurde der Sinn des Fragebogens in Form einer Kursevaluation dargeboten. Den Probanden stand es frei, Pseudonyme statt ihres Namens zu benutzen, mussten diese jedoch durchgängig nutzen, um die Entwicklung des Einzelnen verfolgbar zu machen.

Der erste Fragebogen erfragt allgemeine Angaben der Probanden wie Alter, Geschlecht, Beruf, Schulabschluss sowie die Vorkenntnisse in der Fremdsprache wie im Computerbereich. Diese Angaben dienten u.a. dazu, als Probanden nur Teilnehmer zuzulassen, die der allgemeinen Zielgruppe der beruflichen Weiterbildung entspricht. Ein Überangebot z.B. an Schülern der kaufmännischen Schule hätte die Ergebnisse unerwünschenswert beeinflusst.
Auch für die Probanden selbst, als erster Anstoß zur Übernahme von mehr Verantwortung für ihren Lernprozess, wird im ersten Fragebogen nach den Lernzielen der Teilnehmer für den gesamten Kurs gefragt. Die Operationalisierung der Variable erfolgt in der Frage „Was

möchten Sie besser können, wenn Sie den Kurs absolviert haben?“, und fragt einerseits nach Skills wie Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen sowie nach konkreten Situationen als Tourist, im Alltag sowie im Berufsleben. Hier waren Mehrfachnennungen möglich.

Im Bereich der sogenannten vier Fertigkeiten[20] wurde insbesondere beim Hör-/Leseverständnis die Unterscheidung zwischen Global- und Detailverständnis gemacht (z.B. „Ich möchte einen Zeitungsartikel ohne viel Nachschlagen grob verstehen können.“ Vs. „Ich möchte einer Internetseite / einem Brief etc. genaue Informationen entnehmen können“), um die Zuordnung von Strategien beim Strategientraining zu erleichtern.

Im ersten Fragebogen wird darüber hinaus eine erste Einschätzung des lernfördernden Potenzials von Sprachlernangeboten im Internet erfragt („Meinen Sie, das Internet kann Ihnen beim Erreichen dieser Ziele helfen?“). Diese Frage spiegelt auch die allgemeine Einstellung gegenüber dem Medium Internet wider.

Der zweite Fragebogen teilt sich auf in die Bereiche Lernerautonomie und die Sprachlernmöglichkeiten im Internet. Die Funktion des zweiten Fragebogens, der in der Regel in der vierten Sitzung ausgefüllt wird, wenn die Teilnehmer die verschiedenen Sprachlernmöglichkeiten des Internet kennengelernt und auch einen Einblick in das Strategientraining bekommen haben, besteht im Wesentlichen im Festhalten der ersten Reaktionen der Probanden auf die verschiedenen Sprachlernmöglichkeiten und deren Präferenzen sowie eine subjektive Einschätzung ihres Zuwachses an Lernerautonomie.
Das Konstrukt der Lernerautonomie manifestiert sich in verschiedenen Variablen, die die Elemente von Lernerautonomie widerspiegeln.

In dem Teil des Fragebogens 2 über Lernerautonomie werden die Probanden zunächst nach einer allgemeinen Einschätzung zu ihrem Zuwachs an Kenntnissen und Fähigkeiten, die das Lernen betreffen, befragt („Haben Sie etwas Neues über das Lernen von Fremdsprachen erfahren können?“), bevor auf die einzelnen Elemente von Lernerautonomie Bezug genommen wird.
Das Konstrukt der Lernerautonomie wird konkretisiert in den Variablen der Einschätzung des Lernfortschrittes und damit verbunden der Setzung neuer Lernziele. Diese Variable wurde operationalisiert in zwei Items im Fragebogen 2, und zwar in eine abstrakte („Ich habe den Eindruck, ich kann bewusster als bisher meinen Lernfortschritt einschätzen.“) und eine

konkret-anschauliche („Ich kann jetzt eher abschätzen, was genau ich noch lernen oder üben muss.“), wobei bei der ersten Frage das Gewicht auf dem Lernfortschritt und bei der zweiten auf den sich daraus ergebenden Lernzielen liegt.
Auch die Variable des Lernzuwachses bei der Auswahl und Anwendung von Verfahren ist operationalisiert in zwei Items, nämlich wiederum in eine konkrete und eine abstrakte Frage („Ich weiß jetzt, wie ich das Lernen von Vokabeln und Grammatik selbst in die Hand nehmen kann.“ vs. „Ich kann besser für mich abschätzen, welche Verfahren ich beim Lernen anwenden muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.“). Diese Variable der Verfahren bildet zusammen mit der Einschätzung der Wichtigkeit von Interaktion eine Möglichkeit, den Zuwachs an Lernerautonomie abzubilden, da es sich um zwei wesentliche Elemente der Lernerautonomie handelt. Das komplexe Konstrukt der Lernerautonomie vollständig abzubilden, ist an dieser Stelle nicht sehr sinnvoll und gestaltet sich als schwierig, da die Probanden noch wenig Vorstellungen von den vollständigen Auswirkungen des Strategientrainings haben und sie sicherlich nicht in Beziehung setzen können zum theoretischen Konstrukt der Lernerautonomie.
Daher wird davon ausgegangen, dass Lerner, die hohe Zustimmungen in den beiden vorgenannten Bereichen aufweisen, im Vergleich zum Beginn des Kurses einen erhöhten Grad an Lernerautonomie erlangt haben. Sicherlich ist hier die Gefahr der Pauschalierung imminent, aber die Fragen, die die Elemente der Lernerautonomie abbilden, sind für den Probanden unmittelbar verständlich.

Um die Bereitschaft der Probanden zum Übernehmen von Verantwortung über den Kurs hinaus zu operationalisieren, ist die Variable der subjektiven Wirkung des Strategientrainings gewählt worden. Dieses Item („Das Nachdenken über Lernen eröffnet mir neue Perspektiven.“) kann genutzt werden, um die eventuelle Veränderung dieser Wirkung nach Ablauf des Kurses zu ermitteln. Damit sind wiederum Rückschlüsse auf den (subjektiven) Zuwachs an Lernerautonomie möglich sowie auf die Rolle des Internets bei diesem Zuwachs.
Der Grad bzw. der subjektive Zuwachs an Lernerautonomie kann gegen die Präferenz bzw. Akzeptanz von Sprachlernmöglichkeiten im Internet getestet werden.

Der zweite Schwerpunkt des zweiten Fragebogens bezieht sich auf die Beurteilung der Sprachlernmöglichkeiten im Internet. Zunächst sollen die Probanden eine erste allgemeine Beurteilung abgeben, die – im Vergleich zu einer abschließenden Beurteilung- Aufschluss geben soll über eine mögliche Veränderung der Reaktion. Die weiteren Items gliedern die

Beurteilung in weitere Einzelgründe auf, wie die Abwechslung zu anderen Medien (was im Wesentlichen Rückschlüsse zulässt auf die positive Bewertung didaktischer Vielfalt im Allgemeinen), die mögliche Individualisierung sowie den Grad der Motivation. Die Gründe für eine eventuelle höhere Motivation werden ebenso erfragt. Als mögliche, negative Variable wird der Grad der Isolation beim Lernen mit dem Medium in der Frage „Ich fühle mich beim Lernen mit dem Internet allein gelassen.“ gemessen. Außerdem wird die Möglichkeit eines freien Kommentars gegeben.

Die subjektive Beurteilung der Effektivität der einzelnen Angebote und Aktivitäten wird exemplarisch an zwei Angeboten erfragt, von denen das eine als wenig komplex und kontextarm zu bezeichnen ist (und demnach im Sinne der theoretischen Annahmen über Annahmen über Lernerautonomie weniger zur Entwicklung von Lernerautonomie weniger beitragen kann), das andere als authentisches Material, das eingebettet ist in eine komplexe Lernaktivität, eher potenziell geeignet ist, lernerautonomisierend zu wirken.

Hier ist es möglich zu untersuchen, welche Probanden welche Angebote präferieren, z.B. ob die den Sprachlernmöglichkeiten des Mediums positiv Eingestellten eher simple oder komplexe Aktivitäten bevorzugen oder welchen Einfluss der (subjektiv empfundene) Grad der Lernerautonomie auf die Art der Bevorzugung ausübt.
Die Gründe der Bevorzugung werden in verschiedenen vorgegebenen negativen und positiven Aspekten zur Auswahl operationalisiert, wobei die beiden exemplarischen Beispiele getrennt ausgewiesen werden.

Im dritten Fragebogen schließlich wird der (subjektive) Lernfortschritt im sprachlichen Bereich als Variable erfragt, wobei das Item im Fragebogen verschiedene Bereiche der Sprachkompetenz, die in Fragebogen 1 als Skills auftreten, wieder aufgreift. Auch die Differenzierung in Grob- und Detailverständnis wurde beibehalten.
Im Gegensatz zu Fragebogen 2, bei dem das Konstrukt der Lernerautonomie in verschiedene Variablen aufgeteilt wurde, dient die Frage „Sind Sie der Meinung, dass Sie eher als vor dem Kurs in der Lage sind, Ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen?“. Zwar besteht die Gefahr, dass bei einer solch allgemeinen Frage wichtige Aspekte der Lernerautonomie nicht erfasst werden können, aber es geht um eine abschließende Beurteilung des Strategientrainings, das wesentlicher Bestandteil der Maßnahme zur Förderung von Lernerautonomie und somit auch für die Probanden greifbar war. Im Fragebogen 3 kann man zudem davon ausgehen, dass die

Probanden durch die Evaluationsphasen des Strategientrainings eine gewisse Übung bei der Beurteilung erlangt haben.
In diesem Fragebogen ist bei der Skalierung eine sechsfache Antwortmöglichkeit vorgesehen, um ein so weit wie möglich differenziertes Meinungsbild zu erhalten.

Die Beurteilung der lernfördernden Wirkung des Internet bzw. der bearbeiteten Sprachlernmöglichkeiten ist in Form des Items „Meinen Sie, das multimediale Lernen (Lernen mit dem Internet) hat Ihnen dabei geholfen?“ operationalisiert worden; dieses Item wird getestet gegen die Beurteilung des subjektiven Zuwachses an Lernerautonomie und gibt somit Aufschluss über einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Zuwachs an Lernerautonomie und dem möglichen Anteil des Internets und dessen Sprachlernmöglichkeiten.
Die persönliche Reaktion zum Lernen mit dem Internet wird an Hand von zwei Variablen ermittelt, zum einen der expliziten Veränderung der Einstellung, zum anderen der erneuten Befragung nach der persönlichen Reaktion zum Medium. Sie werden mittels $\chi^2$-Test gegen die erste Reaktion getestet sowie mit den Antworten zur Frage 3.4 ("Hat sich etwas an Ihrer Einstellung zum multimedialen Lernen im Vergleich zum Anfang des Kurses verändert?") verglichen.
Wiederum werden die exemplarischen Angebote in ihren positiven und negativen Aspekten beurteilt, um sie mit den Reaktionen aus Fragebogen 2 vergleichen zu können.
Auch wird abschließend nochmals die Bereitschaft zum Weiterlernen mit Hilfe des Internets erfragt, was die Variable medial gestützte Lernerautonomie erfasst. Dabei werden in der Fragestellung die technischen Bedingungen als  erfüllt vorausgesetzt.

Das Konstrukt Grad der Lernerautonomie schlägt sich z.T. nieder in der Variable Bereitschaft zum Weiterlernen außerhalb des Kurses und gibt Auskunft über die Wirkung des Strategientrainings. Die Probanden werden gefragt, ob sie bereit sind, mit Hilfe ihrer Kenntnisse über Lerntechniken und –strategien nach Abschluss des Kurses weiter zu lernen. Diese abschließende Beurteilung werden den ersten Reaktionen aus Fragebogen 2 gegenüber gestellt.

Lehrertagebuch

Als weiteres Erhebungsinstrument ist das Lehrertagebuch, basierend auf Beobachtungen der Lehrkraft im Kurs, hinzu gezogen worden. Es war ursprünglich zusätzlich geplant, als weitere Ergänzung Daten aus der Perspektive der Probanden in Form eines Lernertagebuches zu erheben. In keinem der Kurse war jedoch ein Proband bereit, ein Lernertagebuch zu führen bzw. zur Verfügung zu stellen.

Die Art der Datenerhebung in Form eines Lehrertagebuches, das als Forschungsinstrument auch von Soule-Susbielles (1990) erwähnt wird, hat ebenfalls etwas mit der Handlungsforschung zu tun, weil in allen Fällen die Forscherin auch die Kursleiterin war. Bei einer solchen Konstellation besteht die Gefahr der Forschererwartung (Brown 1988), das heißt, dass nur die Aspekte aufgenommen werden, die dem "gewünschten" Ergebnis förderlich sind. Andererseits impliziert der Forschungsgegenstand subjektive Aspekte wie Einstellungen und persönliche Reaktionen, und beim theoretischen Konzept der Lernerautonomie ist auch die Lehrkraft massiv betroffen. So kann diese Art der Datenerhebung auch Einblick geben in die Eindrücke des Lehrers und vervollständigt so die Lernerperspektive, die mittels Fragebögen ermittelt wird.
Darüber hinaus werden im Verlauf des Lehrertagebuchs viele kritische Fragen aufgeworfen, so dass die o.g. Gefahr gemindert wird.

Um die Ergebnisse zu objektivieren und um vor allem rückblickende Verfälschungen zu vermeiden, die die Beobachtungen in die gewünschte Richtung uminterpretiert, sind zwei Verfahren angewandt worden. Zum einen wurden die Beobachtungen und Kommentare direkt nach der Sitzung aufgezeichnet, um Ergebnisse so wenig wie möglich zu verfälschen.
Zum zweiten wurden die Ergebnisse in der Forschergruppe diskutiert und kritisch betrachtet. Nach der Diskussion wurden sie nach bestimmten Aspekten zusammengefasst, und zwar die Anfangssituation der Probanden, der Entwicklung von Lernerautonomie und den Sprachlernmöglichkeiten im Internet.
Die Anfangssituation beleuchtet im Wesentlichen den "Istzustand" der Probanden, was Strategien und Techniken zum Fremdsprachenlernen angeht. Hierbei werden zusätzliche Daten, die aus einem offenen Fragebogen sowie der anschließenden Gruppendiskussion der Ergebnisse gewonnen wurden (Fragen zum Lernen von Fremdsprachen, die den

Anfangsbestand des Strategieninventars ermitteln, aber auch Anstöße zur Reflexion geben sollen), hinzu gezogen.

Die Entwicklung von Lernerautonomie bezieht sich auf das Übernehmen von Verantwortung seitens der Teilnehmer in Form von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen, deren Reaktion auf eine erhöhte Verantwortung sowie Möglichkeiten und Grenzen derselben. Auch Reaktionen auf konkrete Elemente des Kurses wie das Strategientraining, Medien, Sozialformen etc. werden berücksichtigt, und zwar ausgehend von beobachtbaren Verhaltensweisen der Probanden als auch der Reaktion der Kursleiterin.

Ein wesentlicher Punkt betrifft den Einsatz des Internets. Hierbei werden sowohl erste Reaktionen als auch Kritik und Probleme, die bei den Probanden beobachtbar sind, eingeschlossen. Auch der Zusammenhang zwischen Internet und Lernerautonomie wird beleuchtet.

Abschlussinterviews

In allen Gruppen wurden am Ende des Kurses Gruppeninterviews durchgeführt, die zwar per Tonband aufgezeichnet wurden, wegen der schlechten Tonqualität aber nicht wörtlich transkribiert werden konnten. Mit Hilfe der Tonband- und schriftlichen Aufzeichnungen wurden Gedächtnisprotokolle erstellt, die so genau wie möglich die Gesprächsbeiträge der Probanden wiedergeben (s. Anhang). Auch hier wurden Tendenzen von einer Forschergruppe zusammengefasst nach den Bereichen allgemeine Beurteilung, Reaktionen auf das Strategientraining und auf die Sprachlernmöglichkeiten im Internet strukturiert.

Fallstudie

An Hand eines Einzelfalls soll die Entwicklung von Lernerautonomie sowie die Reaktion auf Sprachlernmöglichkeiten in einem lernerautonomisierenden Unterricht intensiver beschrieben werden.

Hierzu ist ein Proband ausgewählt worden, bei dem eine typische Entwicklung gut beobachtbar war. Nach der Beschreibung des Probanden im Hinblick auf Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen soll an diesem Einzelfall aufgezeigt werden, welche individuellen Lernwege der Teilnehmer beschritten hat, um zu mehr Lernerautonomie zu gelangen. Auch die individuelle Reaktion auf die Sprachlernmöglichkeiten im Internet werden eingehend beschrieben sowie die Gründe für seine Präferenzen in diesem Bereich. Ebenso werden die Fortschritte bzw. die Leistung im Bereich der Reflexion, der Evaluation von Lernergebnissen berücksichtigt wie auch die persönlichen Unterschiede in der abschließenden Beurteilung.
Für die Fallstudie wurden Daten aus den Fragebögen, den Beobachtungen, dem Schlussinterview sowie persönlichen Gesprächen am Telefon hinzu gezogen. Um den Hawthorne-Effekt zu vermeiden, wurden keine zusätzlichen Einzelinterviews geführt (vgl. Brown 1988).

### 4.2.3. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden geordnet nach der Art der Datenerhebung dargestellt; diese sind im einzelnen die Fragebögen, das Lehrertagebuch basierend auf Unterrichtsbeobachtungen, die Schlussinterviews sowie die Fallstudie. Zunächst erfolgt eine tabellarische Zusammenfassung. Um insbesondere die Ergebnisse der Fallstudie, die als ganzheitliches Erhebungsinstrument gilt, nicht auseinander zu reißen, ist auf eine Darstellung der Ergebnisse nach den Hypothesen verzichtet worden, selbst wenn die Gefahr besteht, dass sich bestimmte Ergebnisse wiederholen.
Eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse wird zusammen mit der Interpretation im folgenden Kapitel geleistet.
Bei dem Erhebungsinstrument der Fragebögen waren insbesondere die Reaktionen von erwachsenen Lernern auf Sprachlernmöglichkeiten im Internet in einem lernerautonomisierenden Sprachunterricht von Interesse, also deren Reaktionen im einzelnen und die Veränderungen im Laufe der Zeit. Außerdem lag das Hauptaugenmerk auf der subjektiv empfundenen lernfördernden Wirkung dieser Sprachlernmöglichkeiten, d.h. der Beurteilung der Effektivität und der Veränderung im Laufe des Kurses. Ein weiterer Punkt betraf die Präferenz von Sprachlernmöglichkeiten, einmal bei dem Zusammenhang der positiven Beurteilung dieser Sprachlernmöglichkeiten sowie deren motivational günstige

Einschätzung mit der Bevorzugung bestimmter Arten von Angeboten sowie dem möglichen Zusammenhang zwischen dem Zuwachs an Lernerautonomie und der Bevorzugung komplexer Angebote. Letztlich war auch noch der Zusammenhang zu untersuchen zwischen einem subjektiv empfundenem Zuwachs an Lernerautonomie und den Sprachlernmöglichkeiten im Internet.

| Art der Datenerhebung | Ergebnisart | Ergebnisse |
|---|---|---|
| ***Fragebögen*** | Lernerautonomie | s. Diagramme |
| | Internet<br><br>• Reaktion auf Sprach-lernmöglichkeiten im Internet: | • Verteilung signifikant geändert, Meinungsbild differenzierter<br>• Gründe für die Reaktion:<br>- guter Ausgleich zu anderen Medien<br>- Individualisierung<br>- Motivation (Themenfülle, Freiheit Navigation, spielerischer Charakter) |
| | • Beurteilung der verschiedenen Möglichkeiten: | 1. Onlineübungen<br><u>Positiv:</u><br>• Feedback<br>• Individualisierung, eigenes Arbeitstempo<br><u>Negativ:</u><br>• Zeitfaktor<br>• Einförmigkeit<br><br>2. Authentische Seiten<br><u>Positiv:</u><br>• Freiheit Navigation<br>• Aktualität und Informa-tionsfülle<br>• Erfolgserlebnis<br><u>Negativ:</u><br>• Zeitfaktor<br>• Information overload<br>• Desorientierung |
| | • Subjektive lernfördernde Wirkung der Sprachlernmöglich-keiten | • Onlineübungen 56% effektiv;<br>• authentisches Sprachmaterial 38 %<br>• Bereitschaft zum Weiterlernen mit dem Internet: differenziertes Meinungsbild; 53% ja, 31% unentschlossen<br>• Weiterlernen ohne Internet: Verteilung geändert; positivere Reaktion |

| | | |
|---|---|---|
| ***Fragebögen Fortsetzung*** | • Präferenz von Sprachlernmöglich-keiten im Internet | • Präferenz zugunsten authentischer Sprachmaterialien 59% zu 41% Onlineübungen<br>• Kontingenz positiver Beurteilung zu Bevorzugung komplexerer Lernangebote => Abhängigkeit der Merkmale<br>• Kontingenz Zuwachs an Lernerautonomie zu Bevorzugung komplexer Angebote => Abhängigkeit der Merkmale |
| | Zusammenhang zwischen Sprachlernangeboten im Internet und Lernerautonomie | • kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem subjektiven Zuwachs an Lernerautonomie und den Sprachlernmöglichkeiten im Internet |

| **Art der Datenerhebung** | **Ergebnisart** | **Ergebnisse** |
|---|---|---|
| ***Lehrertagebuch*** | Entwicklung von Lernerautonomie<br>• Anfangssituation | • unbewusste bzw. unreflektierte Anwendung von Strategien<br>• Orientierung an bekannten Sprachlernmustern<br>• Ängste und Hemmungen verschiedener Art |
| | • Entwicklung von Lernerautonomie | • nur kleinschrittig; schwierige Punkte: Evaluation und Strategien<br>• Einstellungsänderung notwendig<br>• Mitentscheidung am leichtesten im inhaltlichen Bereich |
| | Sprachlernmöglichkeiten im Internet | • technische Schwierigkeiten beeinflussen inhaltliche Beurteilung<br>• Qualität der Angebote wird kritisch betrachtet<br>• komplexe Anwendungen erzeugen zunächst Angst, werden dann positiv beurteilt |
| | Zusammenhang zwischen Sprachlernangeboten im Internet und Lernerautonomie | • kein beobachtbarer Zusammenhang |

| Art der Datenerhebung | Ergebnisart | Ergebnisse |
|---|---|---|
| ***Schlussinterviews*** | Lernerautonomie | • Strategientraining: Überforderung bei mangelnder Transparenz<br>• Trainingseffekt bei der Evaluation |
| | Sprachlernmöglichkeiten im Internet | • technische Schwierigkeiten beeinflussen die Motivation<br>• Beurteilung der Sprachlernaktivitäten:<br>Positiv:<br>• eigenes Tempo, Individualisierung<br>• Freiheit Navigation<br>• Ausgleich zu anderen Medien<br><br>Negativ:<br>• Qualität der Seitengestaltung (Feedback, Informationsprä-sentation)<br><br>• Vorschlag zur Auslagerung bestimmter Angebote |
| Fallstudie | Lernerautonomie<br><br>Anfangssituation<br><br><br>Zuwachs an Lernerautonomie | • Gerd, 47 Jahre<br><br>• Strategien teils unbewusst, teils nicht vorhanden<br>• mangelnde Übung in Evaluation<br>• Zunahme des Reflexionsvermögens; Revision von ineffizienten Strategien<br>• Erstellung eigenen Lernmaterials auch für andere<br>• Eigeninitiative: Lerngruppe außerhalb des Kurses<br>• positive Beurteilung des Strategientrainings (hilfreich für Auswahl von Verfahren, Lernorganisation, Impulse |

| | | |
|---|---|---|
| | | für das Weiterlernen) |
| | Individuelle Reaktion auf Sprachlernmöglichkeiten | • positive Beurteilung des Internets (Ausgleich, Individualisierung, Motivation)<br>• Bevorzugung authentischen Materials zusammen mit komplexen Lernaufgaben |
| | Zusammenhang zwischen Sprachlernangeboten im Internet und Lernerautonomie | • kein Zusammenhang zwischen Zuwachs an Lernerautonomie und Internet |

4.2.3.1.Fragebögen

Reaktion auf Sprachlernmöglichkeiten im Internet

Der erste Themenbereich, der mit Hilfe statistischer Tests geprüft wurde, war die Reaktion von erwachsenen Lernern auf die Sprachlernmöglichkeiten in einem lernerautonomisierenden Unterricht. Die persönliche Reaktion auf das Internet in Item 2.2.1. hat sich im Vergleich zum Item 3.5 (Fragebogen 3), wo die gleiche Frage nach Ablauf des Kurses gestellt wurde, geändert.

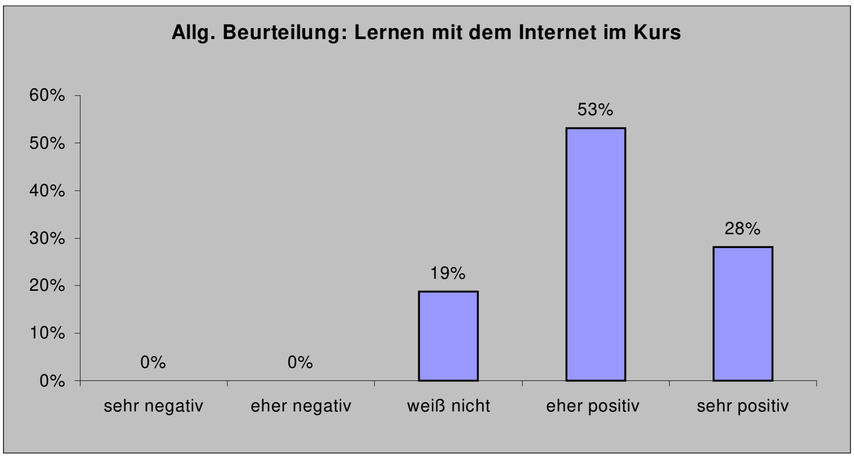



Abb 1. : Item 2.2.1

An den Prozentzahlen ist zu erkennen, dass die Probanden zu Anfang des Kurses eine eher abwartende Haltung einnehmen (mit 19% "weiß nicht", 53% "eher positiv", 28% "sehr positiv"). Zum Ende des Kurses präsentiert sich das Meinungsbild differenzierter.

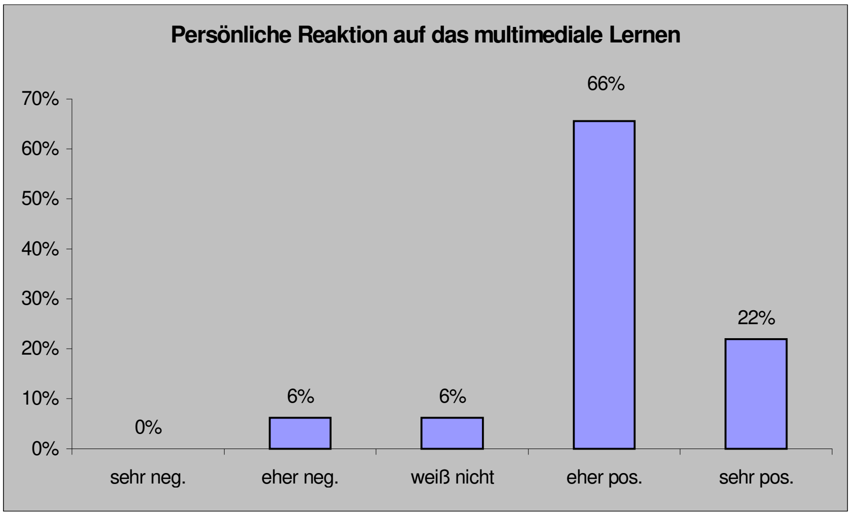


Abb.2: Item 3.5 Die persönliche Reaktion auf das multimediale Lernen

Somit sind auch 6 % der Probanden vorhanden, die das Lernangebot eher negativ beurteilen. Insgesamt sprechen 88% positive Beurteilungen aus, davon 66% eher positiv und 22% sehr positiv.

Insgesamt ist zu beobachten, dass sich die Verteilung signifikant geändert hat, was überprüft wurde durch einen Chi-Quadrat-Anpassungstest. Der Test wurde auf einem Signifikanzniveau von 95% durchgeführt.

Bei einem Chi-Quadrat-Anpassungstest wird ausgehend von einer bekannten Ausgangsverteilung überprüft, ob sich die Endverteilung gegenüber der Ausgangsverteilung signifikant geändert hat.

Es wird die $H_0$-Hypothese formuliert, d.h. hier als:

$H_0$: Die Verteilung hat sich nicht signifikant geändert.

$H_1$: Die Verteilung hat sich signifikant geändert.

Es wird zunächst der Testfunktionswert gemäß der Formel:

$$v = \sum_{j=1}^{k} \frac{(h_j - np_j)^2}{np_j} = \frac{1}{n}\sum_{j=1}^{k} \frac{h_j^2}{p_j} - n$$

bestimmt.

Dann wird mit dem Fraktilswert $x_{1-\alpha}$ der $\chi^2$(k-1)–Verteilung der Verwerfungs-bereich B = ($x_{1-\alpha}$,$\infty$) festgelegt.

$H_0$ wird genau dann abgelehnt, wenn v $\in$ B.

Als Ausgangsverteilung wurde das Item 2.2.1. gewählt und überprüft, ob sich die Verteilung in Item 3.5. signifikant geändert hat. Das Ergebnis dieses Tests zeigt, dass sich der errechnete Testfunktionswert mit 29,05 im Verwerfungs-intervall (9,49; unendl.) befindet und somit die Hypothese, die Ausgangsverteilung hat sich nicht signifikant geändert, verworfen werden muss.

Zu den Reaktionen im Einzelnen ist zu sagen[21], dass die Probanden vor allem die Abwechslung schätzen, die die Sprachlernangebote bieten. In 2.2.2 haben 28% absolut ihre Zustimmung ausgedrückt, dass das Lernen mit dem Internet ein guter Ausgleich zu anderen Medien sei. 44% waren größtenteils der Meinung, 25% etwas und nur 3% weniger.

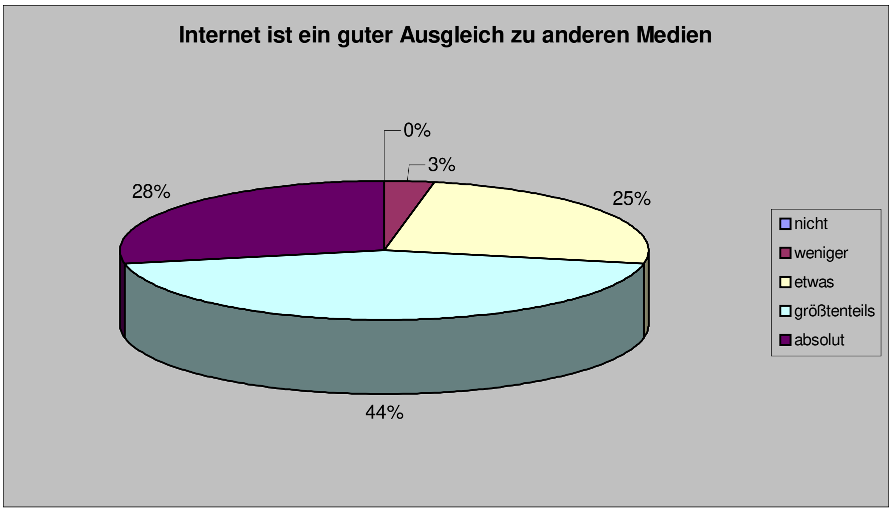



Abb. 3 : Item 2.2.2 Das Internet ist ein guter Ausgleich zu anderen Medien

Auch die Möglichkeit der Individualisierung wurde insgesamt von 56% der Befragten als positiv beurteilt (28% waren sich nicht sicher, während 13% eine ablehnende Haltung bezogen.)

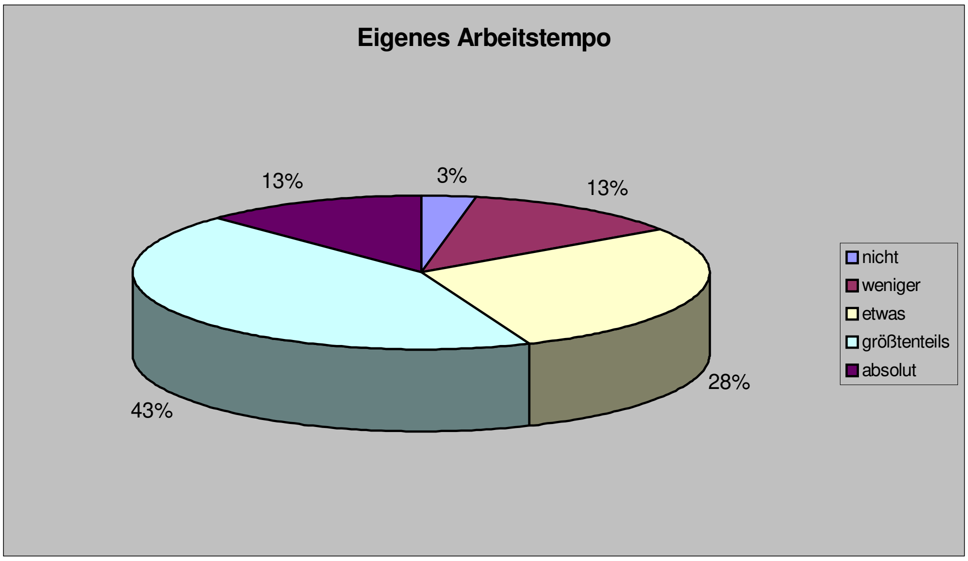



Abb. 4: Item 2.2.3 Möglichkeit der Individualisierung

Knapp 60% waren der Meinung, dass sie die Sprachlernmöglichkeiten im Internet mehr motivieren als andere Medien; 32% waren zurückhaltender in ihrer Zustimmung, während 6% weniger und 3% überhaupt nicht dieser Meinung waren.

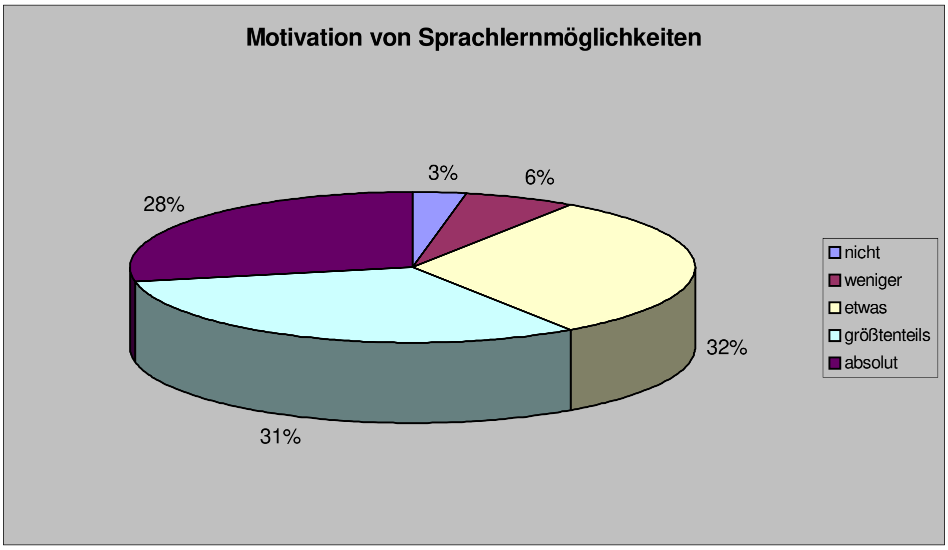



Abb. 5: Item 2.2.4 Motivation von Sprachlernmöglichkeiten im Internet

Die Gründe für die größere Motivation waren vor allem die Themenfülle (69%), die Freiheit bei der Navigation, d.h. bei der Entscheidung für bestimmte Themen, 50% haben den spielerischen Charakter der Möglichkeiten hervorgehoben, insbesondere bei den Übungen, z.B. in Form von Quizzes und Spielen, 47% mochten die Dynamik des Mediums als solches. Der Reiz des Neuen und der Aktualität war für weniger Teilnehmer wichtig; ebenso verhält es sich mit der Interaktivität (28% / 28% / 22% für Neues / Aktualität / Interaktivität). Insgesamt waren bei diesem Item Mehrfachnennungen möglich, so dass als Ergebnisse nur Prozentzahlen präsentiert werden können.

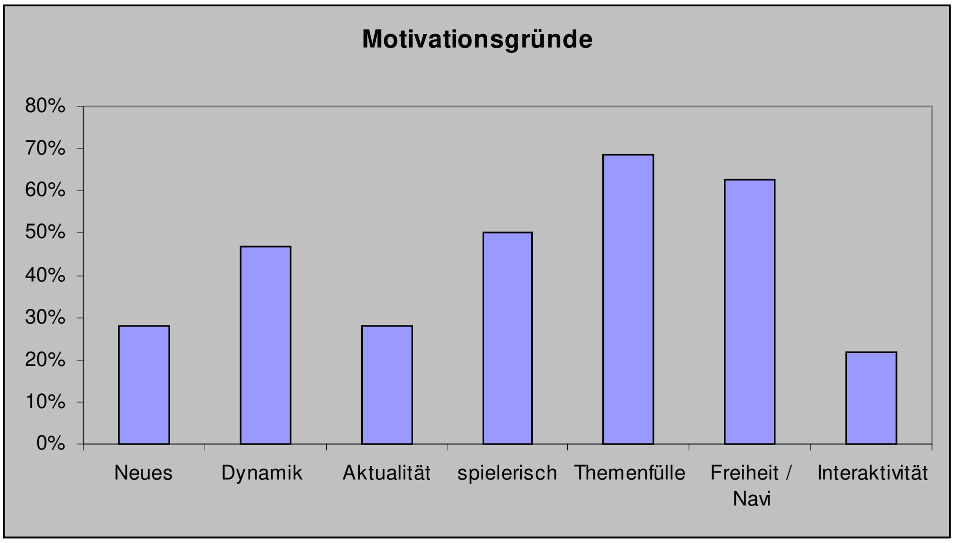



Abb. 6: Item 2.2.4a Gründe, die zur Motivation beitragen

Ein negativer Aspekt, der in der Literatur oft im Zusammenhang mit dem computerunterstützten Lernen genannt wird, nämlich die Isolation des Lerners vor dem Computer, wird auch in einem Item angesprochen, nämlich 2.2.5. Hier stimmten 53% der Befragten überhaupt nicht zu, dass sie sich isoliert und allein gelassen fühlten, so dass man davon ausgehen kann, dass die Mehrheit der befragten Lerner dieses Phänomen nicht erlebt haben. Dies kann auch an der Einbindung in einen Kurs liegen, der im "klassischen" Computer-based training nicht vorgesehen ist.

Die Reaktionen im einzelnen wurden getrennt nach den exemplarisch ausgewählten Möglichkeiten ausgewiesen, und zwar in der Mitte des Kurses (Fragebogen 2) und nach

Ablauf des Kurses (Fragebogen 3). Wiederum waren Mehrfachnennungen möglich, so dass kein Chi-Quadrat-Anpassungstest zum Testen der Verteilungsänderung erfolgen konnte.

Insgesamt haben sich die Aussagen im Laufe des Kurses nicht wesentlich verändert. In Fragebogen 2 ist der am häufigsten genannte positive Aspekt von Onlineübungen das Feedback (78%) und die Individualisierung in Bezug auf das eigene Tempo und die Auswahl der Inhalte (59% bzw. 56%).

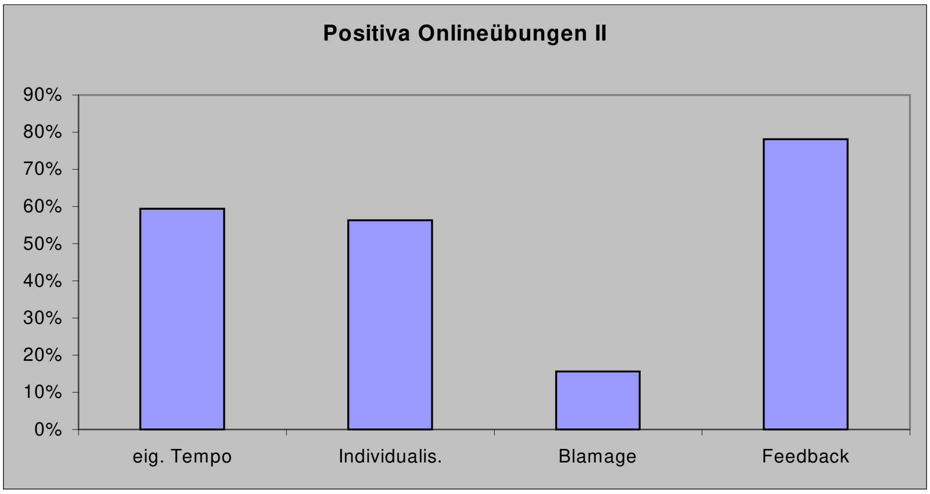



Abb. 7: Item 2.2.8 Positive Aspekte von Onlineübungen am Anfang des Kurses

Es störte 31% der Zeitfaktor, wenn Schwierigkeiten mit der technischen Seite (z.B. lange Ladezeiten) auftauchen und dadurch ein Zeitverlust entsteht. Technische Probleme individueller Art machen noch einen weiteren Störfaktor zu 28% aus.

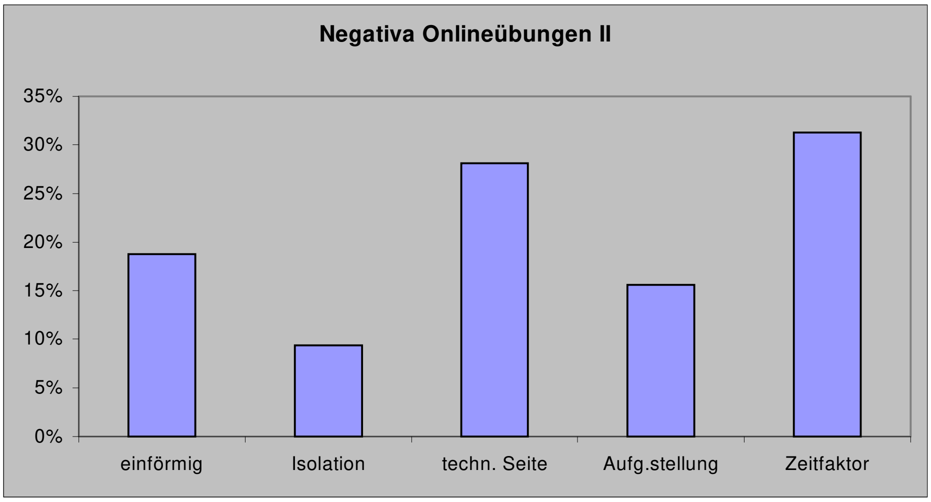



Abb. 8: Item 2.2.9 Negative Aspekte von Onlineübungen am Anfang des Kurses

Die Komponente des Feedbacks wird in Fragebogen 3 zu Ablauf des Kurses als wichtigste Komponente zu 91% genannt; die der Individualisierung bei der Entscheidung, welche Übung der Lerner durchführen möchte, wird von 66% angeführt und das eigene Arbeitstempo, das individuell bestimmt werden kann, spielt für 56% eine Rolle.
Die Tatsache, dass man sich bei falschen Antworten nicht vor der Gruppe blamieren muss, spielt nur eine untergeordnete Rolle (16% in Fragebogen 2 zu 19% in Fragebogen 3).

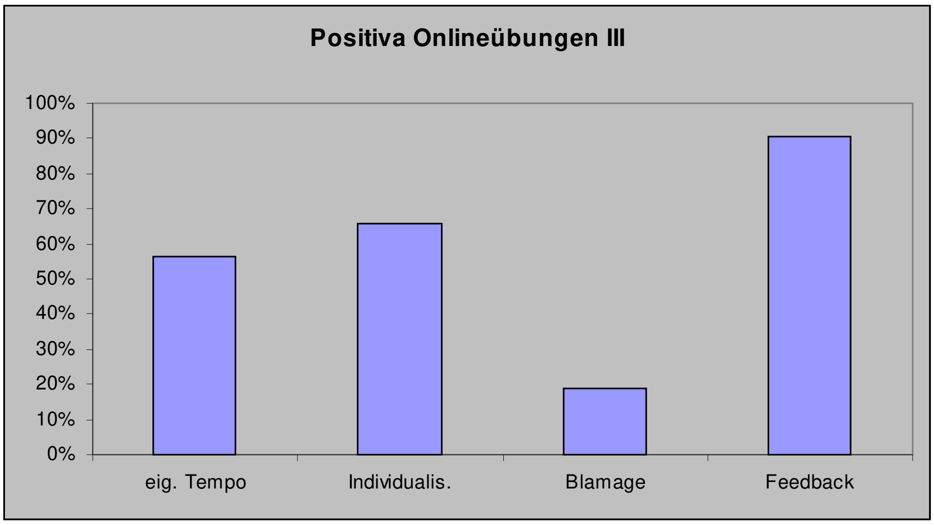



Abb. 9: Item 3.6.1 Positive Aspekte von Onlineübungen am Ende des Kurses

In Fragebogen 3 hat sich bei den negativen Punkten in Bezug auf die Onlineübungen die Einförmigkeit der Übungen als Kritikpunkt verstärkt (22% gegen 19% in Fragebogen 2).

Technische Probleme, durch die Übungszeit verloren geht, spielen eine geringere Rolle (nur noch 19%), auch die Aufgabenstellung, die nicht sofort klar ist, wird von 19% als Problem gesehen.
Isolation und das Gefühl des Alleinseins empfinden 16% als Problem, während es in Fragebogen 2 nur 9% waren.

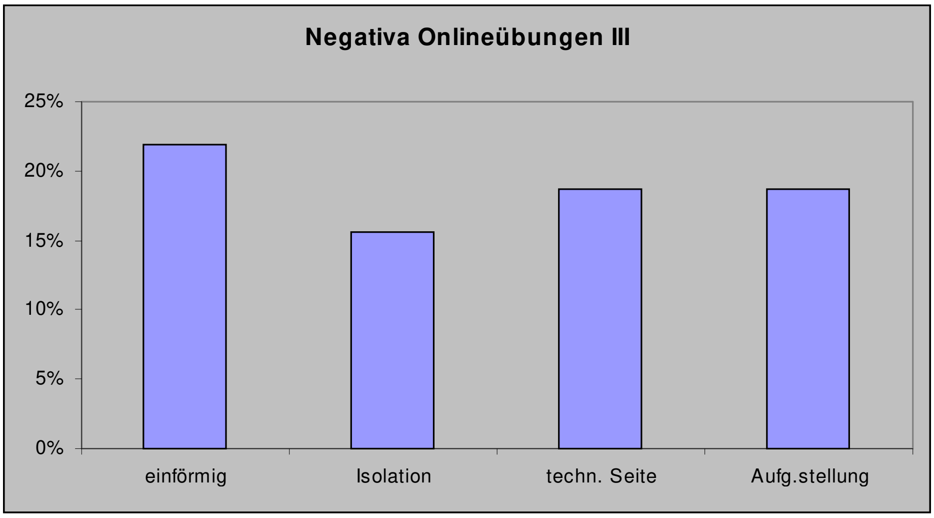



Abb. 10: Item 3.6.2 Negative Aspekte von Onlineübungen am Ende des Kurses

Freie Kommentare zu den Negativa bei den Onlineübungen waren Kritikpunkte bei der Art der Rückmeldung von Fehlern etc. und die Tatsache, dass es kein "richtiges" Lernen sei.

Hinsichtlich der Sprachlernmöglichkeiten, die authentisches Sprachmaterial nutzen, halten 63% die Freiheit bei der Navigation für einen wichtigen Punkt; die steigert sich im Laufe des Kurses, so dass in Fragebogen 3 72% der Nennungen auf diesen Punkt fallen. 47% gehen in Fragebogen 2 auf die Aktualität und Informationsfülle; auch dieser Posten erhöht sich auf 69% nach Ablauf des Kurses. Außerdem schätzen die Teilnehmer bei dieser Art des Lernens das Erfolgserlebnis mehr, authentische Texte verstehen zu können und nicht nur solche aus dem Lehrbuch (Zustimmung steigt von 34% auf 47% zum Kursende). An positiven Punkten werden darüber hinaus die Vielfalt der Adressen sowie die Abwechslung genannt.
An negativen Punkten wurde der Zeitfaktor angeführt (jeweils 41% in Fragebogen 2 und 3), d.h. dass das Lernen mit dieser Art von Sprachmaterial viel Zeit kostet. Einen weiteren Kritikpunkt, der ebenfalls mit 38% stabil bleibt, stellt der *Information Overload*, ebenfalls ein vieldiskutiertes Phänomen bei Hypertextsystemen, dar. Zu der ungewohnten Hypertextstruktur kommt die Schwierigkeit, die authentisches Sprachmaterial darstellen kann,

hinzu, so dass Teilnehmer sich teilweise überfordert fühlen. Desorientierung, d.h. der Überblicksverlust, der sich besonders bei ungewohnten Lernern bei einem Hypertextsystem einstellen kann, geben 19% der Probanden bei dieser Art des Sprachlernens an, wobei sie im Laufe des Kurses das Problem als schwerwiegender erkennen, geht man von der gestiegenen Zustimmung bei diesem Item aus (25% in Fragebogen 3).

<u>Subjektive lernfördernde Wirkung der Sprachlernmöglichkeiten im Internet</u>

Außer nach den allgemeinen Reaktionen auf die Sprachlernmöglichkeiten im Internet wurde auch deren subjektive lernfördernde Wirkung erfragt, insbesondere die Beurteilung der Effizienz. Dabei wurden, wie schon im Kapitel 4.2.2.3 erläutert wurde, zwei exemplarisch ausgewählte Arten von Sprachlernmöglichkeiten präsentiert und erprobt, die anschließend auch beurteilt wurden, und zwar die sogenannten Onlineübungen (vgl. 3.6.) und die Sprachlernaktivitäten, die authentisches Sprachmaterial einbinden.

Bei den Onlineübungen handelt es sich zum Großteil um klassische Multiple choice-Übungen, Einsetzübungen etc.; diese wurden von 19% als mäßig effektiv eingestuft, 25% der Probanden waren sich nicht sicher, wohingegen 56% der Probanden die Onlineübungen als recht oder sehr effektiv (47% recht effektiv und 9% sehr effektiv) einstuften.

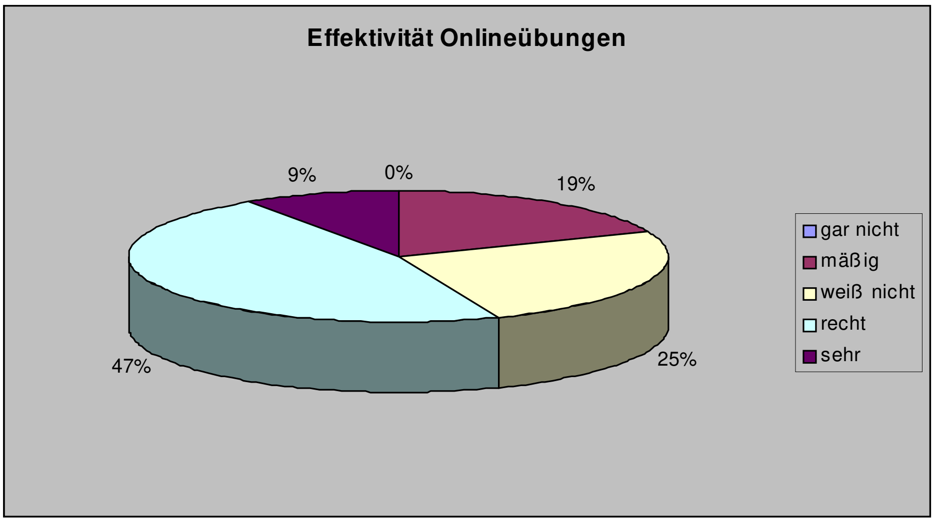



Abb. 11: Item 2.2.6a Effektivität der Onlineübungen

Die  Beurteilungen des authentischen Sprachmaterials fällt etwas negativer aus; 3% der Befragten hielten diese Art des Sprachlernens für überhaupt nicht effektiv, 31% für nur mäßig effektiv, 28% hatten keine Meinung und nur 38% insgesamt hielten sie für vorteilhaft und lernfördernd.

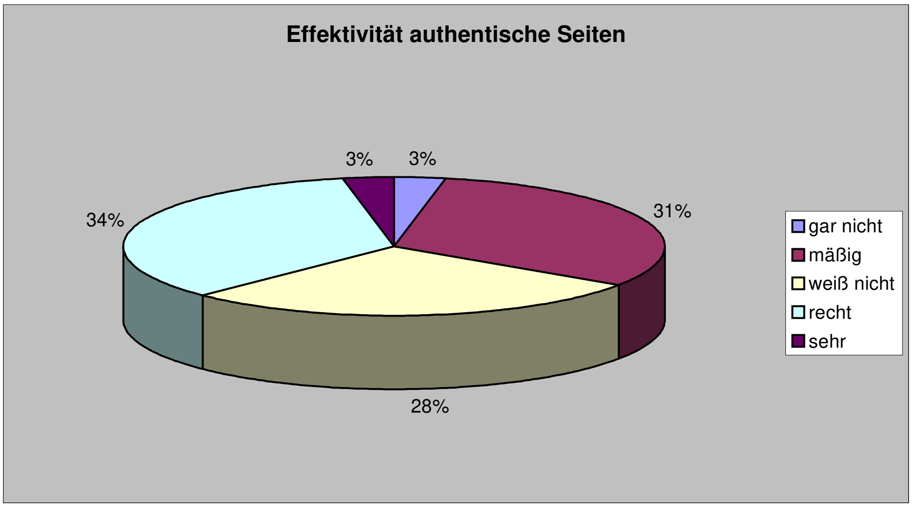



Abb. 12: Item 2.2.6b Effektivität des authentischen Sprachmaterials

In Fragebogen 2 wurde außerdem ein Item so formuliert ("Das Nachdenken über Lernen eröffnet mir persönlich neue Perspektiven für mein eigenes Fremdsprachenlernen."), dass es Impulse für eine Bereitschaft zum Weiterlernen signalisiert. Diese Frage ist durch Chi-Quadrat-Anpassungstestest getestet worden gegen ein anderes Item (3.7.) aus dem Fragebogen 3 ("Ich kann mir vorstellen, technische Gegebenheiten vorausgesetzt,  nach Ablauf des Kurses mittels des Internets weiter Englisch zu lernen.") bzw. die Bereitschaft zum Lernen mit Hilfe der erlernten Strategien und Techniken ("Können Sie sich vorstellen, mit Hilfe Ihrer Kenntnisse über Lerntechniken und –strategien allein weiter zu lernen?", 3.8). Während im Fragebogen 2 die meisten Teilnehmer zu 41% unentschlossen waren, (9% dagegen, 50% dafür), hat sich die Einstellung im Vergleich zum Lernen mit dem Internet geändert. Auch hier ist das Meinungsbild differenzierter, weil 16% sich gegen das Lernen mit dem Internet entschlossen haben, während insgesamt 53% größtenteils oder absolut bereit waren, mittels Internet weiter zu lernen - technische Gegebenheiten vorausgesetzt-, während nur 31% relativ unentschlossen waren.

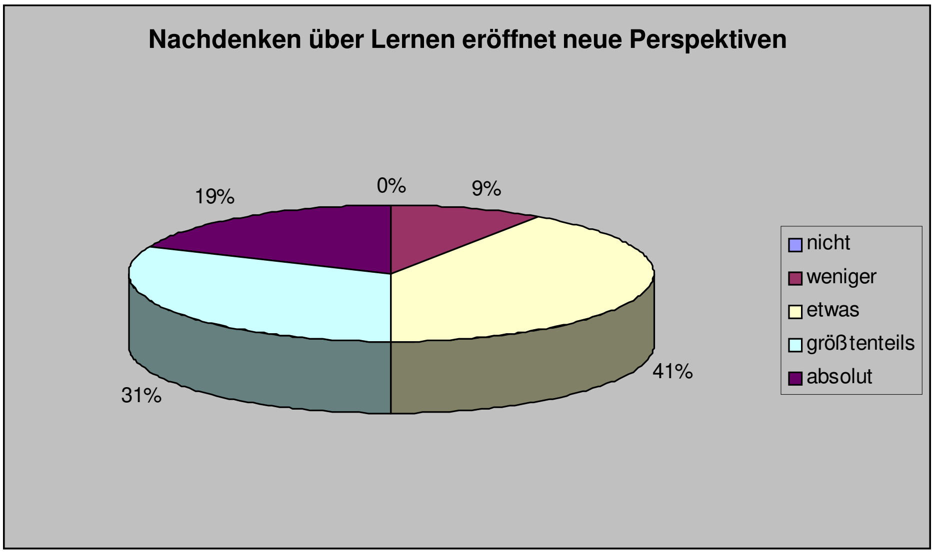



Abb. 13: Item 2.1.7 Das Nachdenken über Lernen eröffnet neue Perspektiven

Der Anpassungstest zwischen Item 2.1.7. und 3.7. zeigt eine signifikante Änderung der Antworten, d.h. die Ausgangsverteilung, die sich in Item 2.1.7. ergeben hat, hat sich hinsichtlich der Verteilung in 3.7. signifikant geändert.
Das Ergebnis dieses Tests zeigt, dass sich der errechnete Testfunktionswert mit 30,13 im Verwerfungsintervall (9,49; unendl.) befindet und somit die Hypothese, die Ausgangsverteilung hat sich nicht signifikant geändert, verworfen werden muss.

Bei dem Test gegen die Frage 3.8., nämlich die Bereitschaft zum selbstständigen Weiterlernen mit Hilfe der erlernten Strategien und Techniken, hat sich die Verteilung ebenfalls signifikant geändert, und zwar im positiven Sinne. Nur 6% lehnen diese Form des Lernens grundsätzlich ab; 41% etwas, 28% größtenteils und 25% absolut, so dass im Vergleich zur Frage 3.7. hier eine positivere Reaktion vorliegt.
Hier zeigt das Testergebnis, dass sich der errechnete Testfunktionswert mit 29,1 ebenfalls im Verwerfungs-intervall (9,49; unendl.) befindet und somit die Hypothese, die Ausgangsverteilung hat sich nicht signifikant geändert, wie schon im vorherigen Testfall verworfen werden muss.

Präferenz von Sprachlernmöglichkeiten im Internet

Insgesamt gibt es bei der Präferenz der Arten von Sprachlernmöglichkeiten eine Präferenz zugunsten des authentischen Sprachmaterials, und zwar bevorzugen 59% diese Art des Lernens, während 41% der Probanden die Onlineübungen vorziehen.

Bei der Untersuchung bestimmter Zusammenhänge, d.h. in anderen Worten, welche Art von Probanden welche Art der Sprachlernmöglichkeiten bevorzugt, wurden jeweils Kontingenztests durchgeführt. Zum einen wurde der Zusammenhang untersucht zwischen der positiven Beurteilung des Internetlernens bzw. der günstigen motivationalen Einstellung der Teilnehmer in dieser Hinsicht mit der Bevorzugung komplexerer Lernangebote, d.h. des authentischen Sprachmaterials zum Fremdsprachenlernen. Hier ist zum methodischen Vorgehen zu sagen, dass die höhere Motivation ermittelt wurde aus einer Extraktion der Antworten des Items 2.2.1., nämlich die allgemeine Beurteilung und des Items 2.2.4 des Fragebogens 2 ("Die Arbeit mit dem Internet motiviert mich mehr als andere Medien"). Sie wurden zusammengefasst[22] und gegen 2.2.7.b. , also die Bevorzugung des Internets als Informationsquelle und damit des authentischen Sprachmaterials[23] mit komplexer Lernaufgabe getestet.

Ein Kontingenztest gibt Aufschluss über die Unabhängigkeit zweier Merkmale. Es wurde hier die Unabhängigkeit zwischen der allgemeinen positiven Beurteilung der Sprachlernmöglichkeiten im Internet und der Bevorzugung komplexer Angebote geprüft.

Die Hypothesen lauten:

$H_0$: Die Merkmale in der Grundgesamtheit G sind unabhängig.

$H_1$: Die Merkmale in der Grundgesamtheit G sind abhängig.

Der Testfunktionswert wird mit:

$$v = \sum_{i=1}^{k} \sum_{j=1}^{l} \frac{\left(h_{ij} - \tilde{h}_{ij}\right)^2}{\tilde{h}_{ij}}$$

errechnet.

Mit dem Fraktilswert $x_{1-\alpha}$ der $\chi^2$(k-1) (l-1)–Verteilung wird der Verwerfungs-bereich $B = (x_{1-\alpha,\infty})$ festgelegt.

$H_0$ wird genau dann abgelehnt, wenn $v \in B$.

Der ermittelte Tesfunktionswert beträgt 18,06 und liegt somit im Verwerfungsbereich (12,59; unendl.), d.h. die $H_0$-Hypothese muss verworfen werden, es liegt also keine Unabhängigkeit der Merkmale vor.

Der zweite Test bestand in der möglichen Kontingenz zwischen dem Zuwachs an Lernerautonomie und der Bevorzugung komplexer Lernangebote. Auch hier wird der subjektive Zuwachs an Lernerautonomie ermittelt aus verschiedenen Items, und zwar wiederum exemplarisch (vgl. 4.2.2.3) aus Items 2.1.5. ("Ich kann für mich besser beurteilen, welche Verfahren ich beim Lernen anwenden muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.") und 2.1.6. ("Mit anderen Kursteilnehmern zu kooperieren empfinde ich als effektiver als alleine zu arbeiten.").
Diese Zusammenfassung der Items wurde wiederum mittels Kontingenztest getestet gegen Frage 2.2.7.b ("Welche Form des Lernens ziehen Sie vor?") , und auch hier gibt es mit einem Testwert von 6,21 einen Zusammenhang zwischen dem subjektiv empfundenen Zuwachs an Lernerautonomie und der Bevorzugung komplexer Lernangebote eingebettet in entsprechende Lernaufgaben, da der Verwerfungsbereich von 5,99 bis unendlich reicht.

Möglicher Beitrag von Sprachlernmöglichkeiten im Internet zu einem Zuwachs an Lernerautonomie

Die Frage, ob das systematische Nutzen von Sprachlernmöglichkeiten im Internet den Probanden helfen kann, mehr Lernerautonomie zu erlangen, also der Zusammenhang zwischen dem subjektiven Zuwachs an Lernerautonomie und den Internetangeboten, wurde ebenso mit Kontingenztests ermittelt, und zwar wurde das Item 3.2. ("Sind Sie der Meinung, dass Sie eher als vor dem Kurs in der Lage sind, Ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen?") gegen das Item 3.3. ("Meinen Sie, das multimediale Lernen (Lernen mit dem Internet) hat Ihnen dabei geholfen?") getestet.
Hier wurde ein Testwert von 3,87 errechnet, so dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem subjektiven Zuwachs an Lernerautonomie und den Sprachlernmöglichkeiten im Internet festgestellt werden konnte.

4.2.3.2. Lehrertagebuch

Im Lehrertagebuch wurden, wie schon in 4.2.2.3. erläutert, basierend auf den Beobachtungen im Kurs seitens der Kursleiterin, Aufzeichnungen gemacht, die zu verschiedenen Tendenzen zusammengefasst wurden, und zwar zum einen die Anfangssituation betreffend, bei der zusätzlich noch die bereits erwähnten Fragen zum Lernen zum Fremdsprachen des offenen Fragebogens und der daraus folgenden Gruppendiskussion hinzu gezogen wurden. Außerdem wurde die Entwicklung der Lernerautonomie und das Sprachlernen mit dem Internet sowie die Reaktionen darauf betrachtet.

*Anfangssituation*

Zu den Anfangssituationen ist zu bemerken, dass es in allen Kursen keine Bereitschaft zum Führen eines Lernertagebuchs gab. Zu Anfang des Kurses wurde der Sinn eines solchen Tagebuches, das keinem der Probanden bekannt war, erläutert, aber auch mit dieser Transparenz war niemand bereit, der Kursleiterin Einblick zu verschaffen.
Die Teilnehmer wenden die ihnen bekannten Strategien an, es handelt sich aber um eine unbewusste oder zumindest unreflektierte Anwendung. Bei der Thematisierung dieser Strategien seitens der Kursleiterin wird von den Teilnehmern ein gewisses Unverständnis signalisiert.
Bei fast allen Probanden wurden außerdem zu Anfang des Kurses Hemmungen in irgendeiner Form beobachtet, sei es, dass Versagensängste wegen eines bevorstehenden Tests entstanden oder Hemmungen bei inhaltlichen oder methodischen Entscheidungen zum Kursablauf, das sich in rezeptivem Verhalten niederschlug. Sprechhemmungen waren insbesondere bei den Frauen, aber auch bei anderen Teilnehmern insbesondere in den ersten Kurssitzungen vorhanden. Bei einigen Teilnehmern gab es multiple Erscheinungsformen von Hemmungen.

Bei dem Skript bezüglich des Strategieninventars der Probanden ("Fragen zum Lernen von Fremdsprachen") werden die tendenziell gegebenen Antworten auf die insgesamt 10 Fragen zusammengefasst, die komplexe und einfache Lernstrategien einschließen, und zwar nach dem Gebrauch eines zweisprachigen Wörterbuches, Strategien zur Worterschließung, Vokabellernstrategien, Strategien bei der Erschließung und Übung von Strukturen, fremdsprachliche Notizen (eher eine Technik), Elaborationsstrategien bei globalem

Leseverständnis, Strategien für das Detailleseverständnis, für das Hörverständnis, Tricks zum Verringern von Fehlern sowie das Vorbereiten einer mündlichen Produktion in der Fremdsprache (hier Telefongespräch).

Bei dem Nutzen eines zweisprachigen Wörterbuches wurde das Nachschlagen unbekannter Wörter am häufigsten genannt, gefolgt von der Prüfung der Rechtschreibung und der Gegenprüfung der Bedeutung eines Wortes.

Die Strategien zur Worterschließung sind nicht sehr ausgeprägt; ansatzweise sind Elaborationsstrategien vorhanden, z.B. Kontexterschließung, andere Fremdsprachen hinzuziehen, aber auch den Kollegen fragen.

Zum dritten Bereich der Vokabellernstrategien ist zu sagen, dass fast alle befragten Teilnehmer zu Anfang des Kurses keine Vokabeln lernen oder aber auf ihnen (aus dem Schulunterricht) bekannte Verfahren zurückgreifen wie die zweisprachige Liste, deren eine Spalte verdeckt wird.

Im Bereich Syntax ist festzustellen, dass die Mehrheit der Probanden sich seit der Schule nicht mehr mit Grammatik befasst hat; zudem scheint unter Grammatik im wesentlichen die deduktive Art des Regellernens verstanden zu werden.

Fremdsprachliche Notizen werden von der Überzahl der Befragten zunächst in Stichworten in der Muttersprache gemacht und dann in die Fremdsprache übersetzt. Scheinbar gibt es wenig andere Strategien.

Das Grobverständnis eines fremdsprachlichen Textes wird von den meisten Teilnehmern so angegangen, dass sie die Schlüsselwörter identifizieren und ggf. ins Deutsche übersetzen, auch dies meist mit Hilfe eines Wörterbuches.

Zum Detailverständnis einer Textstelle (Leseverständnis) ist anzumerken, dass im Allgemeinen versucht wird, das Unverständnis einer Stelle mit der Lesefrequenz zu kompensieren; anschließend wird für Schlüsselwörter bzw. für jedes einzelne Wort das Wörterbuch oder fremde Hilfe (z.B. in einem Fall das Lektorat des Unternehmens) in Anspruch genommen. Auch hier gibt es wenig Alternativen, die genannt werden.

Im Bereich Hörverständnis erkennen viele Teilnehmer die Wichtigkeit des Sinns; aus wesentlichen verstandenen Wörtern wird ein Sinn erschlossen; andere Hilfen, z.B. Kontext, Situation, Notizen als externe Speicher werden nur vereinzelt genannt.

Es gibt durchweg keine Tricks zum Verringern von Fehlern; eine Fehlerstatistik ist den Probanden nicht bekannt.

Auch zur Vorbereitung eines Telefongesprächs wird das Modell des deutschen Konzeptes favorisiert, das mittels Wörterbuch in die Fremdsprache übertragen wird. Auch hier werden

wiederum Kollegen, externe Hilfen etc. in Anspruch genommen, so dass angenommen werden kann, dass die Ambiguitätstoleranz recht niedig anzusiedeln ist.
Alles in allem kann Rampillons (1995) Eindruck in abgeschwächter Form bestätigt werden, dass Erwachsene über wenige Strategien verfügen; meistens orientieren sich an bekannten, traditionellen Sprachlernmustern, wobei die Tendenz beobachtbar ist, dass jüngere Teilnehmer über mehr oder andere Strategien verfügen. Bei dieser Gruppe besteht die Chance, dass sie in der Schule bereits anderen Strategien begegnet sind. Ganz ohne Strategien sind die Teilnehmer allerdings nicht ausgestattet; erwachsene Lerner sind in vielen Fällen zu Anfang des Kurses oder bei wenig Übung nur unzureichend in der Lage, diese auch zu thematisieren.

*Entwicklung von Lernerautonomie*

Insgesamt ist in allen Kursen festgestellt worden, dass die Entwicklung von Lernerautonomie nur kleinschrittig erfolgen kann, weil von Teilnehmerseite, aber auch von der Seite der Kursleiter gefestigte Einstellungen, die man eventuell als subjektive Theorien bezeichnen kann, bezüglich des Lern- / Lehrarrangements und der Rollenverteilung vorherrschen.
Die Gefahr des Verfallens in alte Rollenmuster ist ständig vorhanden und äußert sich z.B. in der Einforderung von traditionellen Sozialformen, bei der eine Lenkung seitens der Teilnehmer gewünscht wird, gerade wenn sie an den Entscheidungen methodischer Art beteiligt werden.
In Übungsformen herrscht eher die Präferenz kooperativer Lernformen vor; dies gilt auch für den Computer. Während der Phasen im Internet konnte oft beobachtet werden, dass zu zweit gearbeitet wurde, um z.B. sich bei aufkommenden Problemen gegenseitig unterstützen zu können. Dies bestätigen auch die Ergebnisse des Fragebogenitems 2.1.6., bei dem insgesamt 87% der Teilnehmer kooprative Sozialformen els effizienter beurteilen (s. Anlage).
Im Laufe des Kurses wurde eine wachsende Gewöhnung an Mitentscheidung seitens der Teilnehmer festgestellt, aber bevorzugt im bekannten inhaltlichen Bereich. Methodenentscheidungen, z.B. zur Sozialform, waren teilweise kontraproduktiv, weil oft nicht kooperative und selbstständige, sondern lehrerzentrierte Formen gewünscht waren. Auch hier ergibt sich der Hinweis auf alte Einstellungen, die schwer abzulegen sind.
Die Evaluation ist der schwierigste Punkt bei der Erlangung von Lernerautonomie und bedarf absolut längerfristiger Übung. Teilweise wurde die Evaluation von Verfahren,

Lernergebnissen usw. erleichtert durch das *Class Diary*, teilweise rief es aber auch Unverständnis hervor wie in einem Kurs, in dem es als Strukturierungshilfe für die Kursleiterin vermutet wurde.
Auch bei dem Strategietraining herrschte teilweise Unverständnis und Frustration, wenn beispielsweise die Transfermöglichkeiten nicht gegeben sind. Eine Übung und eine Anwendung der vorgestellten und präsentierten Strategien ist unabdingbar, denn gerade bei Erwachsenen steht der Anwendungsnutzen des Gelernten im Vordergrund und muss daher transparent und unmittelbar sein.

*Sprachlernmöglichkeiten im Internet*

Die ersten Reaktionen auf die Sprachlernmöglichkeit, die den Teilnehmern in Form von Onlineübungen präsentiert werden, sind durchweg positiv, beziehen sich aber weniger auf die lernfördernde Seite als auf eine allgemeine Beurteilung im Sinne der Arbeitsweise (z.B. "Macht Spaß.").
Technische Schwierigkeiten bei den individuellen Teilnehmern sind eher selten, aber wenn sie auftreten, beeinflussen sie die Beurteilung der Sprachlernmöglichkeit als solche. Häufiger verbreitet sind Wartezeiten durch längere Ladezeiten, bei denen sich die reine Übungszeit verkürzt.
Trotz einer ersten im Allgemeinen positiven Beurteilung seitens der Probanden wird die Qualität der Angebote durchaus kritisch gesehen, wenn z.B. Links nur oberflächliche Informationen offenbaren oder die Art der Rückmeldung keinen Aufschluss gibt über die einzelne Teilaufgabe. Komplexere Anwendungen werden letztendlich positiv beurteilt, aber zunächst rufen sie Versagensangst und Frustration hervor. Diese negativen Gefühle werden im Verlauf der Lernaufgabe meist aufgehoben vom Erfolgserlebnis (s. Anlage Protokoll).
Der Zusammenhang zwischen den Lernmöglichkeiten im Internet und Lernerautonomie basierend auf den Beobachtungen und dem Lehrertagebuch ist nicht direkt beobachtbar, denn die Teilnehmer, die entweder schon zu einem gewissen Grade autonom sind oder Lernerautonomie erlangen konnten, nutzen das Internet wie andere Werkzeuge oder Medien auch - oder auch nicht. Es gibt auch Teilnehmer, die durchaus ihren Lernprozess gut organisieren können, aber das Internet trotzdem nicht zum Lernen nutzen, weil sie andere Präferenzen haben.

4.2.3.3. Zusammenfassung der Schlussinterviews

Die Schlussinterviews wurden zu Ende eines Kurses in allen Kursen durchgeführt; es handelt sich dabei um Gruppeninterviews, von denen ein Gedächtnisprotokoll aufgezeichnet wurde. Anschließend sind die Schlussinterviews nochmals gesichtet und nach bestimmten Themenbereichen zusammengefasst worden. Die vollständigen Protokolle finden sich in der Anlage.

Die Themenbereiche gliedern sich in einen allgemeinen Eindruck vom Kurs, in das Strategientraining im Hinblick auf die Entwicklung der Lernerautonomie sowie die Sprachlernmöglichkeiten im Internet.

Insgesamt wird - durchgängig in allen Kursen - dieser Fremdsprachenkurs als "anders" bezeichnet als der ihnen bekannte Schulunterricht.

Dies liegt teilweise an der Mischung der Arbeitsweisen, also die Übungsformen am Computer, die vorher nicht bekannt waren, aber auch an dem Strategientraining und an dem Schwerpunkt, der auf die Kooperation gelegt wird. Der Ausdruck "anders" ist dabei eher wertfrei benutzt worden.

Zum Strategientraining im Hinblick auf die Erlangung von Lernerautonomie ist zu sagen, dass beim Strategientraining teilweise Überforderung bzw. Frustration vorgeherrscht hat, und zwar vor allem dann, wenn den Probanden der Sinn nicht transparent war, also wenn die Einsicht fehlte, wofür diese Maßnahme hilfreich sein sollte. Auch der Zusammenhang zwischen den einzelnen Themenbereichen Wortschatz, Syntax etc. war nicht immer klar. Ein Teilnehmer sagte in dem Schlussinterview zur Frage, ob die Teilnehmer überfordert gewesen seien:

> "Wenn ich gemerkt habe, das ist zu viel, da habe ich abgeschaltet. Ich habe hier im Kurs viele Anregungen bekommen, aber wenn ich gemerkt habe, das ist zu viel, habe ich das in Ruhe zu Hause nachgearbeitet."

Dennoch stellte sich im Laufe des Kurses ein Trainingseffekt im Hinblick auf die Evaluation ein. Das Strategientraining an sich wurde bewertet als ein neuer Impuls zum Lernen; ein Teilnehmer sagt dazu:

> "Man lernt ja klassisch, es ist ja die alte Methode, an der man hängt. Ich hätte mir zum Beispiel alte Bücher hervorgekramt und die Zeiten oder so wiederholt. Aber ich wäre auch nie auf die Idee gekommen, die Tipps zum Lernen zu lernen [Anmerkung von mir: er meint selbstständiges Lernen]. Aber mir war nicht immer klar, wie diese Tipps zusammen hängen."

Zu der Rekursivität von Strategien ist zu sagen, dass sie von den Teilnehmern als positiv eingestuft wurde ("Durch diese Tipps war es schöner als herkömmlicher Unterricht und auch lebhafter. Ich finde, es ist interessanter, wenn verschiedene Elemente wiederkehren. So kann man sich die auch besser merken.").
Auch Erschließungsstrategien wie z.B. die Induktion in der Grammatik wirken bewusstseinsfördernd:

> "Früher hatte man ja nur eine Regel, in der Grammatik und ein Beispiel. Jetzt wird durch die vielen Beispiele die Erklärung viel klarer."

Strategien werden von einigen Probanden auch außerhalb des Unterrichts angewandt. Eine Probandin sagte dazu:

> "Also, mir ist es jetzt egal, früher habe ich immer Angst gehabt, Englisch zu sprechen, oh, jetzt ruft einer aus England an, da weiß ich nicht, was ich sagen soll. Und jetzt, wenn das Telefon klingelt, man ist selbstbewusster. Das habe ich so aus dem Kurs mitgenommen, dass es echt egal ist, wenn man Fehler macht, das hat mir der Kurs auch mitgegeben, dass wir viel geredet haben. (...) Und auch die Vokabeln, ich habe jetzt Lust, Vokabeln zu lernen, ich hab keine Zeit, eine Mörderliste auswendig zu lernen, aber ich nehme einen Text in Englisch und lese den, dann will ich den auch verstehen und gucke die Vokabeln nach, schreibe die raus und so. Und dann, nach ein paar Tagen, dann nehme ich ihn wieder und habe jetzt die Vokabeln nicht gelernt oder so, sondern weiß dann wieder, was das war. Das war dann auch ein Erfolgserlebnis. Ich habe das gemacht, erst jeden Tag eine halbe Stunde, dann ist es länger geworden, eine Dreiviertelstunde, und das hat was gebracht."

Somit kann bei einigen Teilnehmern davon ausgegangen werden, dass sie durch das Strategietraining Impulse für das eigene Lernen mitgenommen und so ihre eigenen, für sie effizienten Strategien (weiter-)entwickelt haben.
Die im Schlussinterview beobachteten Hemmungen bei inhaltlichen und methodischen Entscheidungen etc. wurden folgendermaßen erklärt:

> "Wenn man nichts gesagt hat, dann hatte man vielleicht eine Idee, man wollte den anderen aber nichts aufdrücken, das war eher aus Rücksichtnahme."
> "Jetzt, wo man sich besser kennt ..., aber es war schon so eine Hemmschwelle. Wenn der Kurs länger gegangen wäre..."

Komplexe Lernangebote scheinen wegen des Erfolgserlebnisses motivational günstig zu sein:

> "Also, das Beste fand ich war die Sache mit den Urlaubsländern [Anmerkung von mir: die Präsentation basierend auf authentischem Sprachmaterial]. Das war mit die beste Sache im Kurs, da war man so richtig gefordert. Obwohl die Seiten lesen war ziemlich schwer, da habe ich viele Worte nicht verstanden. Aber dann daraus etwas machen, das ist super gewesen, da hat man das Gefühl, man ist ein ganzes Stück vorwärts gekommen."
>
> "Ich hatte erst ziemliche Probleme mit der Sprache auf meiner Seite, aber es hat echt etwas gebracht, die Sache selbst zu strukturieren, nicht einfach lesen und zusammenfassen. Die Informationen strukturieren, zurecht legen und den anderen vorstellen, das war gut. Dabei muss man selber etwas machen."
>
> "Ich fand es ziemlich schwer, aber dann ging es. Die Sache als solche war gut, erst hatte ich Schwierigkeiten, weil die Sprache nicht so einfach war. Da haben wir uns hat was Witziges ausgesucht - alles konnte man auch nicht nehmen. Die Teamarbeit war da gut, denn da konnte man sich gegenseitig helfen."

Zu den Sprachlernmöglichkeiten im Internet

Technische Schwierigkeiten, die insgesamt aber eher selten vorkamen, beeinflussten die Motivation bzw. die Beurteilung des Lernens mit dem Internet als Ganzes.

> "Ich weiß nicht, ich kenne mich nicht so mit dem Internet aus, und da hatte ich so ein paar Probleme: Wie komme ich auf die nächste Seite? Manchmal war ich ganz woanders. Das hat ziemlich Zeit gekostet, und das war nicht so toll."
>
> "Also, ich habe zwar mal zwischendurch meinen Sohn gefragt, aber ich hatte auch Schwierigkeiten mit den Seiten. Da verliert man die Lust, wenn's nicht so klappt."

Das Internet wird zwar im Allgemeinen positiv beurteilt(siehe Fragebögen), es gibt aber auch kritische Stimmen im Hinblick auf dessen möglichen Beitrag zum Fremdsprachenlernen.

"Ich weiß nicht, ob das Internet jetzt so viel an meinem Lernen verändert hat. Es ist halt eine Maschine, die man benutzen kann. Ob sie soviel bringt, weiß ich nicht."

Meistens werden die Übungen im Internet, also die weniger komplexen Sprachlernmöglichkeiten, als guter Ausgleich zu den anderen Aktivitäten im Kurs bezeichnet. Ein Teilnehmer bezeichnet dies als "eine gesunde Mischung aus Theorie und Praxis". Andere Teilnehmerinnen berichten:

"Ich fand, gerade die Übungen waren für mich das Zeichen, jetzt fängt das Spielerische an. Ich fand die Übungen einen guten Ausgleich."

"Ich find, das ist auch so spielerisch mit dem Internet. Da stört mich dann auch nicht, wenn ich einen Fehler mache. Also, ich arbeite dann schon und mache die Übungen, aber man bekommt ja auch sofort die Rückmeldung, ob das falsch ist, was man gemacht hat oder nicht. Sonst würde man vielleicht nicht so arbeiten mit einem Buch; das ist schon anders. Da kann man das nicht gleich erfahren."

"Man kann auch die Übungen so oft machen, wie man will. Dann klickt man sich eben weiter und so. Das ist ein angenehmes Arbeiten."

"Ich muss sagen, ich finde das mit dem Internetlernen angenehmer, weil ich das Tempo bestimmen kann und ich kann mir das herauspicken, was mir am besten passt."

Das eigene Tempo, die Freiheit der Auswahl und die beliebige Wiederholung, somit die Individualisierung in Bezug auf die Interessen und die Schwerpunkte, die sich der Lerner gesetzt hat, werden von vielen Probanden als positiv betrachtet. Fehler wiegen nicht zu schwer, aber die Qualität der Seiten im Hinblick auf die Art des Feedbacks (bei den Onlineübungen) oder die Art der Informationspräsentation (bei authentischem Sprachmaterial) wird oft als beeinträchtigend empfunden:

"Aber das mit dem Score in der einen Übung, damit kommt man nicht so klar, da weiß man gar nicht, wie das jetzt war [Gemeint ist eine Rückmeldung seitens der Anwendung, die nur die Prozentzahl der insgesamt richtig gelösten Aufgaben anzeigt und kein Feedback bezüglich der einzelnen Aufgabe gibt]."

Kritisch angemerkt wurde in einigen Fällen, dass im Kurs zu wenig Zeit mit dem Internet verbracht worden ist. Vorschläge zur Auslagerung bestimmter Internetangebote aus dem Kurs wurden vereinzelt diskutiert:

> "Ja, diese Übungen hätte man auch zu Hause machen können. Ich fand auch gerade die Hausaufgaben gut, man konnte sie machen, wenn man wollte, aber wir haben nicht jede Stunde die ganze Zeit mit Hausaufgabenvergleichen vergeudet. So sollte das vielleicht auch mit den Übungen sein. Wer die machen will, soll sie machen, aber zu Hause. Und im Kurs können wir mehr sprechen."

In den Kursen ist außerdem der Punkt angeführt worden, dass die Ansätze, die im Kurs zum Sprachenlernen mit dem Internet aufgezeigt worden sind, für das weitere Sprachlernen über den Kurs hinaus genutzt werden können.

> "Aber wir haben doch die Ansätze bekommen, ich weiß jetzt, wie es funktioniert. Wir haben dann auch die Zeit genutzt, um zu sprechen."

> "Für mich waren auch die Adressen wichtig. Jetzt kann ich ja weitermachen."

Teilweise haben sich Probanden mit anderen Lernern (z.T. außerhalb des Kurses) zusammengeschlossen, um das Medium zum Sprachlernen zu nutzen:

> "Ich habe die Adressen schon an meine Kollegen weitergegeben. Wir lernen jetzt auch schon damit."

> "Also, ich werde auf jeden Fall mit dem Internet weiterlernen. Ich hätte vor diesem Kurs auch nie gedacht, dass man mit dem Internet Englisch lernen kann. Aber jetzt habe ich ja die Adressen."

#### 4.2.3.4. Fallstudie

Um noch besser Aufschluss zu bekommen über einen einzelnen Teilnehmer, der diesen Kurs absolviert hat und hier zum ersten Mal mit den Sprachlernmöglichkeiten im Internet konfrontiert worden ist, ist eine Fallstudie hinzugezogen worden. Die Daten, die für diese Fallstudie erhoben worden sind, sind bereits erläutert worden (vgl. 4.2.2.3.). Bei dieser Fallstudie handelt es sich um Gerd (Name geändert), 47 Jahre und von Beruf staatlich geprüfter Betriebswirt. Er verfügt über die Fachoberschulreife.

Seine Vorkenntnisse im Bereich Computer belaufen sich auf die Nutzung der Anwenderoberflächen und Anwenderprogramme sowie erste Kenntnisse im Umgang mit dem Internet.

Seine Vorkenntnisse in der Fremdsprache sind mit zwei Jahren Schulunterricht sehr gering; Kontakt hat er lediglich im beruflichen Leben mit der Fremdsprache.

Betrachtet man die allgemeinen Angaben und die Vorkenntnisse des Probanden, so decken sie sich in vielen Punkten mit den "typischen" Angaben der Nachfrager von fremdsprachlichen Weiterbildungsmaßnahmen.

Der Teilnehmer ist zu Anfang des Kurses auf mich als Kursleiterin zugekommen und hat sich selbst als nicht sehr erfolgreich in der Fremdsprache dargestellt. Er hat sogar bezweifelt, dass er den Anforderungen des Kurses standhalten könnte. Ich konnte ihn zu Anfang vom Absolvieren des Kurses überzeugen.

Im ersten Fragebogen hat er als Lernziele angegeben, sein Leseverständnis im Detail zu verbessern, sein Hörverständnis im Detail und das Grobverständnis zu optimieren, flüssiger und freier zu sprechen, sowohl Alltagssituationen als auch komplexere Sachverhalte mündlich darstellen zu können und flüssiger und leichter zu schreiben als auch leichter zusammenhängende Texte schreiben zu können.

In Fragebogen 3 hat er von diesen Lernzielen als erreicht bestätigt: das Leseverständnis im Detail, zusätzlich das Globalverständnis beim Lesen, das globale Hörverständnis sowie das flüssige und freie Sprechen. Beim Schreiben hat er die Bereiche flüssiges Schreiben, leichter zusammenhängende Texte zu schreiben, das Schreiben besser vorzubereiten und einen bestimmte persönliche Textarten (Brief, e-mail etc.) leichter schreiben zu können, angegeben.

Im Pretest gab es viele Schwächen insbesondere in der Rechtschreibung, die Zeitenstruktur schien nicht klar zu sein; in einem freien Teil (Schreiben eines persönlichen Briefes) gab es

zahlreiche Fehler im Bereich Wortschatz und Satzstellung. Man könnte seinen Stil als wenig idiomatisch beschreiben ("Denglisch").
Im Posttest wurden gute Verbesserungen vor allem im Bereich der Zeitenstruktur (fehlerfrei), Rechtschreibung und Wortschatz erzielt.
Das Potenzial des Internets zur Erreichung der gesetzten Lernziele schätzt Gerd als mäßig ein, ist also nicht sehr überzeugt vom Lernpotenzial dieses Mediums.
Besonderheiten des Probanden im Hinblick auf dessen Persönlichkeitsstruktur liegen darin, dass er keine Sprechhemmungen hat; nach Quetz' (1992) Maßstäben ist er eher extrovertiert, weil er sich recht häufig äußert.

Die Ergebnisse der Fallstudie werden gegliedert in die Bereiche Zuwachs an Lernerautonomie, individuelle Reaktion auf Strategientraining und Sprachlernmöglichkeiten im Internet sowie die Präferenz bei den Sprachlernmöglichkeiten und schließlich die Besonderheiten in der abschließenden Beurteilung der Sprachlernmöglichkeiten und des Strategientrainings.

*Zuwachs an Lernerautonomie*

Seine Ergebnisse bei der Feststellung des Istzustandes an Strategien liegen zum Teil im Durchschnitt, wenn er z.B. externe Hilfen bei der Bedeutungserschließung wählt oder mit Hilfe des Wörterbuches Textstellen Wort für Wort übersetzt. Andererseits nimmt er bereits vor dem Kurs einen Vokabeltrainer auf CD-Rom zu Hilfe. Dieser verwendet zwar auch die "traditionelle" zweisprachige Abfragemethode, aber der Proband ist sich bewusst, dass das Programm ihm bei der Verringerung seiner Fehler zumindest im Wortschatzbereich helfen kann. Als Antwort auf die Frage, ob er einen Trick habe, seine Fehler zu verringern, nennt er die CD-Rom mit den Rückmeldungsfunktionen im Zusammenhang mit zusätzlichen schriftlichen Übungen.
Auch bei den Erschließungsstrategien, die das Globalverständnis betreffen, sind schon einige Strategien vorhanden, denn er betont die Wichtigkeit des sinnentnehmenden Lesens / Hörens ("Sinnübersetzung"; "Zusammenhänge zu verstehen, nicht jede Vokabel"). Auch beim Lernen von syntaktischen Strukturen verfolgt er einen ganzheitlichen Ansatz, denn neben dem Konsultieren vorgenannter CD-Rom hält er das Nachsprechen von Vokabeln im Zusammenhang für hilfreich, aber er erwähnt auch das Sprachgefühl, das er hinzu zieht.

In anderen Bereichen, z.B. dem Sprechen und Schreiben, scheinen Strategien wiederum nicht ausgeprägt oder nicht bewusst zu sein, weil er auf die Frage, wie ein Telefongespräch bzw. ein Brief vorbereitet wird und die Frage, wie fremdsprachliche Notizen angefertigt werden, entweder mit "gar nicht" / "locker drauf los" (Notizen; Telefongespräch) antwortet oder den Brief Wort für Wort übersetzt und dann "gefühlsmäßige Gestaltung" propagiert. Hier scheinen keine bewussten bzw. ineffiziente Strategien vorzuliegen.

Der Proband war sich zu Anfang des Kurses seiner Fähigkeiten im sprachlichen Bereich nicht sicher und bat um eine Beratung hinsichtlich der Einstufung seiner Fähigkeiten, zeigte also mangelnde Übung in der Evaluation seiner Fähigkeiten, seiner Lernfortschritte sowie der Planung des Lernens. Es zeigt sich insbesondere an Fragegogen 1, dass er bei der Erreichung seiner gesetzten Lernziele nicht selektiert hat, d.h. er wollte in allen Bereichen besser sein. Es ist also eine Schwäche zu verzeichnen im Hinblick auf die gezielte Auswahl bestimmter Bereiche, die zu verbessern sind.

Nach einigen Sitzungen und der entsprechenden Präsentation und Übung von Strategien hat der Proband gemerkt, dass er ungeeignete Verfahren angewendet hat. In diesem Fall hat er unstrukturiert gearbeitet, um seine Sprachkompetenz zu verbessern und hat insbesondere seinen Wortschatz unsystematisch und planlos versucht zu vergrößern statt Strukturen zu verbessern. Die Reflexion, die den Probanden zu dem Ergebnis geführt hat, ist beobachtbar gewesen in der Unterrichtung der Kursleiterin via e-mail sowie im persönlichen Gespräch. Gerd berichtet in der e-mail (s. Anlage) explizit, dass er einsieht, bisher die falschen Verfahren verwendet und falsche Lernziele gesetzt zu haben. Hier ist ein Zuwachs an Lernerautonomie zu verzeichnen in Form einer Zunahme des Reflexionsvermögens; er hat die Verfahren, die er in der Vergangenheit verwendet hat, in Frage gestellt. Dies würde einem Deconditioning im Sinne Holecs (1979) nahe kommen.
Außerdem hat er aktiv die Hilfe der Kursleiterin als Tutorin in Anspruch genommen, und zwar in Gesprächen per Telefon sowie in e-mails, bei denen er hauptsächlich seine neuen Konstruktionen in Form von strukturierten Zeitenfolgen etc. abgleichen wollte mittels Interaktion. Er hat also seine Annahmen der Wirklichkeit bzw. seine Konstruktionen bestimmter Themenbereiche dargelegt, um sie in der Interaktion abzugleichen.
Diese Verhaltensweise war auch mit anderen Teilnehmern beobachtbar, was in den Unterrichtsbeobachtungen festgestellt werden konnte. Das Abgleichen der Konstruktionen

manifestierte sich in der Erstellung von eigenen Lernmaterialien für andere Kursteilnehmern. Es handelte sich hier um eine Übersicht zur Grammatik. Er hat selbstständig mit dem Internet außerhalb des Kurses weiter gearbeitet und auch eine lose Lerngruppe mit anderen Lernern außerhalb des Kurses eröffnet. Er hat also Strategien sowohl kognitiver Art (Verfahren, die revidiert wurden zu Gunsten neuer Methoden und Arbeitsweisen) als auch die metakognitiven Verfahren, nämlich seine Lernorganisation angeglichen, und dies ist als Zuwachs an Lernerautonomie zu verzeichnen.

*Individuelle Reaktionen auf die Sprachlernmöglichkeiten und das Strategientraining*

Bei der Frage nach den ersten Erfolgen des Strategientrainings durch den Fragebogen 2 antwortete der Proband Gerd, dass er größtenteils die Verfahren zur Erlangung bestimmter Lernziele besser auswählen und anwenden kann. Auch die Evaluation und damit die Bestimmung neuer Lernziele fällt ihm durchaus leichter, obwohl er sich in diesem Punkt etwas zurückhaltender äußert. Dies kann auch an anderen Teilnehmern beobachtet werden, denn den Teilnehmern fällt im Allgemeinen die Evaluation schwerer als die Anwendung bestimmter Verfahren.

Die Kooperation mit anderen Kursteilnehmern empfindet er zum größten Teil als effektiver; er übernimmt in den Sitzungen zwar eine führende Rolle, braucht aber für den Abgleich seiner Konstruktionen von Wirklichkeit auch die Interaktion und Kooperation mit anderen.

Die Frage nach den Perspektiven, die sich durch das Strategientraining ergeben, beantwortet er positiv; es ergeben sich größtenteils neue Strategien für ihn; es ergibt sich damit insgesamt eine positive Beurteilung des Strategientrainings (alle Ergebnisse der Fragebögen siehe Anlage).

Auch das Internet wird mit seinen Sprachlernmöglichkeiten in der allgemeinen Evaluation eher positiv beurteilt. Er kann auch größtenteils zustimmen, wenn gefragt wird, ob das Sprachlernen mit dem Internet im Allgemeinen einen Ausgleich zu den anderen Medien darstellt. Auch das Arbeitstempo kann er sich bei dieser Arbeitsform zum Großteil selbst einteilen und schätzt dies auch. Weiterhin positiv (mit "größtenteils") beurteilt er für sich das Motivationspotenzial des Internet und gibt dafür folgende Gründe an: Das Lernen mit dem Internet stellt etwas Neues dar und hat außerdem einen spielerischen Charakter, der ihn reizt. Es bietet viele Themen zur Auswahl und hat einen gewissen Grad an Interaktivität, den andere Medien so nicht bieten können. Er fühlt sich weniger isoliert bei der Ausführung von

Übungen bzw. der Bearbeitung von authentischem Sprachmaterial; dies liegt an seinem Hang zur Kooperation sowie an seiner extrovertierten Persönlichkeitsstruktur.
Bei der Beurteilung des lernfördernden Potenzials der verschiedenen Sprachlernmöglichkeiten im Internet (Onlineübungen / authentisches Material) hält er beide exemplarischen Formen für recht effektiv, bevorzugt aber die authentischen Materialien insbesondere wegen der komplexen Lernaufgaben, die damit einher gehen.

Bei den Onlineübungen schätzt er insbesondere die freie Wahl des eigenen Arbeitstempos sowie die Individualisierung im Hinblick auf die Auswahl von Übungen und Themenbereichen. Auch das Feedback wird als positiv eingestuft. Diese Punkte ändern sich nicht in der abschließenden Beurteilung nach Ablauf des Kurses, denn hier nennt er dieselben drei Aspekte als positive Punkte, während sich die negativen Aspekte bei der Beurteilung der Onlineübungen verändern. In Fragebogen 2 benennt er als nachteilig, dass ihm die Aufgabenstellung nicht immer klar ist und dass die technische Seite (z.B. das Laden einer Seite) Übungszeit in Anspruch nimmt. Diese Probleme scheinen sich zum Ende des Kurses relativiert zu haben, denn zu diesem Zeitpunkt gibt er nur zu bedenken, dass die Arbeit mit den Onlineübungen teilweise zu einer Isolation führt. Hier hat sich offenbar die Präferenz für die Arbeit mit authentischem Sprachmaterial in Verbindung mit kooperativen Sozialformen verfestigt.
Die Sprachlernmöglichkeiten, die Gebrauch von authentischem Sprachmaterial machen, beurteilt er insofern positiv, dass er die Freiheit bei der Navigation, also die thematische Auswahl, schätzt sowie das Erfolgserlebnis als einen Vorteil sieht, einen authentischen Text verstanden zu haben. Die Authentizität des Sprachmaterials ist ihm auch nach Ablauf des Kurses ebenso wichtig wie die Freiheit der Navigation; hinzu kommt der Punkt der Informationsfülle und Aktualität, wohl, weil er mittlerweile einen besseren Überblick in die Möglichkeiten des Mediums in dieser Hinsicht gewonnen hat und dies noch als positiven Punkt anführen kann.
Ein negativer Aspekt ist in Fragebogen 2 der Zeitfaktor beim Lernen mit authentischen Internetseiten; dieser relativiert sich allerdings zu Lasten der Orientierung. Zum Ende des Kurses gibt er als negativen Punkt an, dass er Probleme bei der Orientierung innerhalb der Angebote sieht.
Die Präferenz dieses Probanden im Hinblick auf die Sprachlernmöglichkeiten liegt klar bei komplexen Angeboten. Bei einer Reflexionsphase über die Präsentation meinte er, es sei hilfreich, eine "schwere" Aufgabe lösen zu müssen, weil man danach das Gefühl habe,

wirklich etwas geschafft zu haben und weitergekommen zu sein. Das Erfolgserlebnis danach kompensiere die anspruchsvolle Aufgabe, und der Reiz bestehe auch darin, dass man die Aufgabe erst einmal in kleinere Elemente einteilen müsse.

Für diesen Teilnehmer gilt, dass der Zwang der Zusammenkunft durch den Kurs ihn in seinem Lernverhalten bestärkte bzw. ihm Motivation zum Weiterlernen außerhalb des Kurses gab (s. Fragebogen; Schlussinterview). Er will sich nach dem Kurs Zeit zum Selbstlernen freihalten, und zwar zu den Kurszeiten; es gab also eine Änderung der metakognitiven Lernstrategien im Hinblick auf die Lernorganisation.

*Besonderheiten bei der abschließenden Beurteilung des Probanden*

Der Teilnehmer ist in besonderem Maße bereit, sein Lernen auch mit dem Internet fortzusetzen; dies ergibt sich aus dem Schlussinterview und aus Fragebogen 3. Er hat die Adressen an Kollegen weitergegeben und hat eine informelle Lerngruppe an seinem Arbeitsplatz eröffnet (Schlussinterview, s. Anlage). Das heißt also, dass er eine beachtenswerte und im Vergleich zu anderen Teilnehmern des Kurses überdurchschnittliche Eigenmotivation beim Lernen entwickelt hat. Auch dies war schon während des Kurses zu beobachten, weil er der einzige Teilnehmer war, der regelmäßig außerhalb des Kurses Kontakt und Unterstützung bei der Kursleiterin suchte, z.B. durch Anrufe und e-mails. Trotz einer positiven Einstellung dem Strategientraining gegenüber und auch den Sprachlernangeboten im Internet, auch bei einer positiven Beurteilung hinsichtlich des lernfördernden Potenzials des Internets als solches sieht er selbst keinen Zusammenhang zwischen dem Internet und der Lernerautonomie, denn er äußert, dass das Internet nur in beschränktem Maße geholfen habe, das Lernen zu lernen (Fragebogen 3). Fazit ist also, dass es bei diesem Teilnehmer, der sehr wohl die Möglichkeiten des Internets zum Fremdsprachenlernen ausnutzt und sogar mehr nutzt als andere, keinen direkten Zusammenhang zwischen der Erlangung von mehr Lernerautonomie und dem aktiven Beitrag des Internet dazu festzustellen gibt.

### 4.2.4. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Zusammenfassend sollen die Ergebnisse der verschiedenen Arten der Datenerhebung geordnet und zusammengefasst dargestellt und interpretiert werden, und zwar unter drei Gesichtspunkten: zum einen die Lernerautonomie und deren Entwicklung in einem lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterricht der Weiterbildung, zum zweiten die Reaktion von erwachsenen Lernern auf Sprachlernmöglichkeiten im Internet, insbesondere ihre Präferenzen und ihre Einschätzung im Hinblick auf deren lernförderndes Potenzial und zum dritten die möglichen Zusammenhänge zwischen einem Zuwachs an Lernerautonomie und dem möglichen Beitrag von Sprachlernmöglichkeiten, zwischen dem Zuwachs an Lernerautonomie und der Präferenz bestimmter Arten von Sprachlernangeboten.

#### 4.2.4.1. Entwicklung von Lernerautonomie in einem autonomisierenden Unterricht: Tendenzen

Der empirischen Untersuchung ist zu entnehmen, dass bei erwachsenen Probanden, bei denen zu Anfang des Kurses der Istzustand an Strategien festgestellt wurde, durchaus nicht bei Null angefangen werden muss, was deren bereits verfügbare Strategien anbelangt. Dies wird z.B. von Rampillon (1995) postuliert, kann aber bei dieser Probandengruppe nicht uneingeschränkt bestätigt werden. Partiell verfügen Erwachsene durchaus über Strategien, wenn sie zum Teil auch die falschen sind (vgl. Vielau 1988) oder sich als nicht effizient genug erweisen, weil sie den wirklichen Lernbedürfnissen des Lerners nicht entsprechen (infra, S. 173). Auch erwachsene Lerner können durchaus in die Lage versetzt werden, außerhalb der organisierten Zeiten, z.B. im Rahmen eines Sprachkurses) selbstständig zu lernen, d.h. sie können eine in Anlehnung an Benson (1997) benannte technische Variante der Lernerautonomie erlangen (cf. Infra, S. 49). Dieser Zuwachs an Lernerautonomie ist allerdings nur schrittweise zu erreichen, und zwar durch Beteiligungen an Entscheidungen inhaltlicher, dann methodischer Art, durch Hilfestellungen durch den Kursleiter in Form eines vorgegebenen Menüs oder einer didaktischen Speisekarte. Auf dieser Grundlage ist es auch gelungen, bei den Probanden einen Zuwachs an Selbstständigkeit und Verantwortung für das eigene Lernen zu erreichen.
Dennoch, und dies hat sich bei den Probanden insbesondere in den Schlussinterviews gezeigt, sind zwei Voraussetzungen zu beachten, zum einen die Transparenz und der

Anwendungsbezug. Den Lernenden muss zu jeder Zeit die Art und die Funktion der Lernaufgabe, des Materials, des Mediums, kurz aller Elemente des Unterrichts unmittelbar einsichtig und transparent sein. Dies gilt in besonderem Maße für neue und für den Teilnehmer ungewohnte Elemente des Kurses wie z.B. das Strategietraining. Andernfalls führt es zu Frustrationen, was sich an den Aussagen einiger Probanden im Schlussinterview festmachen lässt.
Insbesondere bei den neuen Elementen wie dem Strategientraining ist in enger Anlehnung an die Forderung nach Transparenz auch ein unmittelbarer Anwendungsbezug für die Lerner wichtig, da sie andernfalls die Maßnahme als zeitverschwendend und unwichtig beurteilen. Für Erwachsene ist Zeit weniger frei verfügbar als z.B. für Jugendliche, somit stellen sie höhere Erwartungen an den Mehrwert solcher Qualifizierungsmaßnahmen, für die sie ggf. ihre Freizeit opfern.
Durch die festgefügten Vorstellungen darüber, welche Rolle ein Lehrer auszufüllen hat, wie Unterricht und Lernen stattzufinden haben, wie der Kursteilnehmer sich zu verhalten hat etc., ist es für den Kursleiter eine Herausforderung, in diesen Bereichen der Lernerautonomie aktiv zu werden und den Teilnehmern die Effizienz und den Nutzen solcher Maßnahmen plausibel zu machen (Little 1991).

Ein besonders wichtiger Punkt, bei dem der Kursleiter besonders behutsam vorgehen muss, stellt sich im Aufbrechen von ineffizienten Strategien dar, die dem Teilnehmer als solche nicht bewusst sind. In diesem Falle hat die Präsentation von anderen, „effektiven" Strategien zu einem Deconditioning in Holecs Sinne geführt; auch bei anderen Teilnehmern des Kurses war dies der Fall. Für den Kursleiter stellt sich das Aufbrechen der alten Gewohnheiten als eine Gratwanderung dar, denn wenn er den Lernern „seine" Strategien aufoktroyieren will, kann dies zu Blockaden führen .
Bei Lernern, die ineffiziente Strategien anwenden, diese Einsicht auch zu erzeugen, ist sicherlich nicht durchgängig möglich, gerade weil sie durch ihre langjährigen Vorerfahrungen im Bereich des Lernens festgefügte Vorstellungen von dem haben, was Lernen ist und ihre eigenen Strategieninventare angelegt haben. Die Möglichkeit der Auswahl aus vielen dargebotenen Strategien, Methoden etc. hat bei den Probanden überwiegend positive Reaktionen hervorgerufen.

Es ist aber, wie man an der Fallstudie sehen kann, durchaus möglich, auch bei "älteren Lernern" neue Perspektiven durch ein Strategientraining zu eröffnen und auch den Lernern plausibel klar zu machen, dass Teile ihrer Strategien ineffizient sind und ersetzt werden könnten; hierbei spielt das Lernen durch Einsicht eine große Rolle.

Wenn die Voraussetzungen der Transparenz und des Anwendungsbezuges erfüllt sind, reagieren die Probanden im Allgemeinen positiv auf das Strategientraining und bezeichnen es als anders als der ihnen bekannte Unterricht; zum Anfang frustrierend, wenn die Struktur nicht erkannt wurde oder der Nutzen nicht klar war, aber ab einem bestimmten Punkt hilfreich.

Die Übung der Evaluation des Lernfortschrittes, der angewandten Methoden und Verfahren etc. fiel den Probanden am schwersten, weil diese Komponente der Lernerautonomie den Teilnehmern am wenigsten vertraut ist. Eventuell sind auch metakognitive Fähigkeiten nicht ausreichend entwickelt; hier erfüllt eine langfristige Anlage des Strategientrainings und der Maßnahmen zur Erlangung von Lernerautonomie ihren Zweck. In der vorliegenden Untersuchung war dies aus Zeitgründen nicht möglich, und in der Weiterbildung im Allgemeinen, bei der eher kompakte Kurse als langfristig angelegte die Mehrheit bilden, ist dies schwierig zu realisieren.

#### 4.2.4.2. Sprachlernmöglichkeiten im Internet

Die allgemeine Reaktion erwachsener Lerner auf Sprachlernmöglichkeiten im Internet ist positiv; sie manifestiert sich in den Angaben aus Fragebogen 2 und 3. Es muss allerdings angemerkt werden, dass es sich um diffuse und unreflektierte Beurteilungen „aus dem Bauch heraus“ handelt, da sich die Präferenzen und die Gründe für die Präferenz teilweise widersprechen.

Das Internet wird als Ausgleich zu anderen Medien gesehen; der Großteil schätzt vor allem die Individualisierung bei der Themenauswahl als auch die Möglichkeit der Anpassung an das eigene Arbeitstempo.

Die in der Literatur (Meyer 1999) angeführte Isolation, die Lerner empfinden, wenn sie bestimmte Aufgaben allein am Computer arbeiten, hat sich bei der Probandengruppe nicht bestätigt. Im Fragebogen 2 geben 53% der Befragten an, dass sie sich „überhaupt nicht“ allein fühlen. Andererseits, und dies deutet auch auf eine eher unreflektierte Angabe seitens der Probanden hin, geben im zweiten Fragebogen gleichzeitig 9% an, dass die Isolation einen negativen Punkt bei den Onlineübungen darstellt. Diese Tendenz verstärkt sich im dritten Fragebogen, in dem 16% angeben, bei der Arbeit mit Onlineübungen fühlten sie sich allein gelassen. Ein anderer Grund für die widersprüchliche Angabe kann sein, dass bei der erstgenannten Frage das Sprachlernen mit dem Internet allgemein gemeint war und die beiden letzteren Fragen sich explizit auf die Onlineübungen beziehen.

Im Hinblick auf die subjektive lernfördernde Wirkung wird den Onlineübungen, der einen exemplarisch ausgewählten Art von Sprachlernmöglichkeiten, mehr Potenzial als dem authentischen Sprachmaterial bescheinigt. Dies hängt zusammen mit den traditionellen Vorstellungen von Teilnehmern vom Lernen als mühsamem, instruktivistischem Prozess[24] .
Motivational scheint die Arbeit mit authentischen Sprachmaterialien vorgezogen zu werden; dies zeigt sich in den Fragebögen und im Lehrertagebuch basierend auf den Kursbeobachtungen. Auch hier ist anzunehmen, dass es sich bei den Antworten um gefühlsmäßige, wenig reflektierte Aussagen handelt. Diese subjektiven Aussagen, die zu untersuchen ein Ziel dieser Arbeit ist, können andererseits nicht weiter isoliert werden.

Bei den Onlineübungen wird vor allem als positiver Aspekt die sofortige Rückmeldung angegeben, ein Schwerpunkt lässt sich aber auch in der positiven Bewertung der Individualisierung ausmachen, und zwar im Hinblick auf das individuell adaptierbare Arbeitstempo als auch die frei wählbaren Themenbereiche (z.B. welches Wortfeld mit welcher Übung zu vertiefen ist), so dass inhaltliche und organisatorische Elemente des Sprachlernprozesses auf die persönlichen Lernvoraussetzungen und –präferenzen des Lerners zugeschnitten werden können.
Negative Punkte bezüglich der Onlineübungen ändern sich im Laufe des Kurses, vor allem die Einförmigkeit der Übungen, die von den Teilnehmern zum Ende des Kurses massiv genannt wird. Teilweise wird die Isolation angeführt. Teilnehmer scheinen somit kooperative Lernformen vorzuziehen, und diese sind im vorliegenden Kurs verbunden mit dem Einsatz von authentischem Lernmaterial, was die Sprachlernmöglichkeiten im Internet angeht.

Bei den authentischen Materialien wird ebenso der Vorzug der Individualität gegeben; zu einem großen Prozentsatz wurden die Freiheit bei der Navigation sowie die freie Themenauswahl positiv benannt. Diese Tendenz hat sich im Laufe des Kurses noch bestätigt, genauso wie die Informationsfülle als positiver Aspekt angeführt wurde, wobei hiermit die

Qualität der Seiten beurteilt und in zunehmendem Maße geschätzt wurde. Die Probanden mussten vermutlich zunächst die Nutzung solcher Angebote verbunden mit bestimmten Strategien der Informationssuche und –verarbeitung kennen lernen, um ein fundiertes Urteil fällen zu können.
Das Erfolgserlebnis, einen authentischen Text verstehen zu können, wurde im Verlauf des Kurses immer mehr geschätzt. Wiederum kann die steigende Prozentzahl damit erklärt werden, dass die Probanden einerseits Hemmungen gegenüber dieser Art von Texten abbauen und gleichzeitig effiziente Strategien zum Erarbeiten solcher Texte entwickeln mussten.
Der Zeitfaktor bei der Arbeit mit authentischen Materialien im Internet wurde als negativer Punkt herausgehoben, denn das Lernen mit dem Internet erfordert einige Zeit, die zu verbringen nicht jedem Probanden einleuchtet, da es sich um ein ganzheitliches Lernen handelt, z.B. im Gegensatz zu geläufigen Strukturübungen.
Beitragen könnte zu diesem Ergebnis außerdem die Tatsache, dass die Probanden von den authentischen Texten sehr gefordert waren; die Beschäftigung mit anspruchsvollem Material ist dementsprechend zeitaufwändig.
Die negativen Aspekte des Sprachlernens mit authentischem Material umfassen des weiteren zwei typische Probleme, die bei der Arbeit mit Hypertextsystemen auftreten, nämlich die kognitive Überlast und die Desorientierung (cf. infra, S. 90). Die kognitive Überlast kann durch die zusätzlichen Schwierigkeiten, die das fremdsprachliche Material in sich birgt, im Einzelfall verstärkt werden.

#### 4.2.4.3. Ergebnisse der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Lernerautonomie und den Sprachlernmöglichkeiten im Internet

Es ist ein schwach ausgeprägter Zusammenhang zwischen der positiven Einstellung zum Lernen mit dem Internet und der Bevorzugung komplexer Angebote zu beobachten, also hier die authentischen Sprachlernmaterialien im Internet. Außerdem gibt es einen ebenfalls schwach ausgeprägten Zusammenhang zwischen einem Zuwachs an Lernerautonomie und der Bevorzugung komplexer Lernangebote im Internet. Die Teilnehmer, die also eine Affinität zum Internet haben, was sich in deren positiver Zustimmung manifestiert und die bereits in der Lage sind, eigene Entscheidungen bezüglich ihrer Lernorganisation zu treffen und umzusetzen, bevorzugen komplexe Angebote. Basierend auf dem theoretischen Rahmen der

Lernerautonomie kann diese Präferenz insofern erklärt werden, dass komplexe Lernumgebungen von solchen Lernern bevorzugt werden, weil sie der fremdsprachlichen Lebenswirklichkeit ähneln.
Es gibt allerdings keinen Zusammenhang zwischen dem Zuwachs an Lernerautonomie und dem Beitrag des Internets, anders ausgedrückt, das Internet mit den Sprachlernangeboten an sich leistet keinen direkt beobachtbaren Beitrag zur Lernerautonomie. Ein Lerner, der in einem gewissen Maß sein Lernen selbstständig organisiert, kann, um seine Ziele zu erreichen, das Internet mit seinen Möglichkeiten auf der inhaltlichen und methodischen Ebene zu Hilfe nehmen. Er kann es nutzen wie ein anderes Medium mit anderen Inhalten auch, oder er kann sich anderer Möglichkeiten bedienen, ohne weniger selbstständig zu lernen. Diese Tendenz wird bestätigt durch den Fall einer Probandin in der Untersuchung, die im Vergleich zu anderen Teilnehmern ihr Lernen außerhalb des Kurses aktiv und differenziert zu gestalten vermochte, aber keine Vorliebe für das Internet hegte (ihr Kommentar in Fragebogen 3: „Computer sind doof!“).
Autonome bzw. selbstbestimmte Lerner wählen Lernziele sowie Verfahren und Materialien zu deren Erreichung selbstständig und nach ihren individuellen Vorlieben, und diese können das Internet mit seinen Möglichkeiten einschließen oder auch nicht.

Die Hypothese 1, die eingangs aufgestellt wurde, d.h. die Reaktion von erwachsenen Lernern auf den Einsatz von Sprachlernmöglichkeiten in einem lernerautonomisierenden Unterricht im Verlauf des Kurses verändert sich, kann beibehalten werden, denn die Reaktion hat sich zu Gunsten eines differenzierteren Meinungsbildes geändert. Zunächst waren die Teilnehmer in ihrer Beurteilung eher abwartend, während im weiteren Verlauf des Kurses sich das Meinungsbild weiter differenziert in Teilnehmer, die das Sprachlernen mit dem Internet ablehnen und dem größeren Teil, der dies befürwortet.

Hypothese 2 („Die subjektiv empfundene lernfördernde Wirkung der Sprachlernangebote im Internet verändert sich.“) kann beibehalten werden; auch hier hat sich die Einschätzung der Teilnehmer in Form von Bereitschaft zum Weiterlernen (mit dem Internet) und der Perspektiven, die sich für die Lerner durch das Strategientraining ergeben, von einer eher zurückhaltenden, abwartenden Haltung zu einem wiederum differenzierteren Bild verändert.

Die dritte Hypothese, die einen Zusammenhang postuliert zwischen dem subjektiv empfundenen Zuwachs an Lernerautonomie und der Bevorzugung komplexer

Sprachlernmöglichkeiten, kann beibehalten werden, obwohl der Zusammenhang eher schwach ausgeprägt ist.

Der Zusammenhang zwischen dem Zuwachs an Lernerautonomie und den Angeboten im Internet allgemein, der in Hypothese 4 angenommen wird, kann nicht nachgewiesen werden. Es gibt also bei dieser Probandengruppe keinen direkten Beitrag der Sprachlernmöglichkeiten im Internet zur Erlangung oder einem Zuwachs an Lernerautonomie.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Strategientraining bzw. entsprechende Maßnahmen in einem lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterricht den Lernern im Allgemeinen zu einem subjektiv empfundenen Zuwachs an Lernerautonomie verhelfen bzw. Impulse für ein selbstständiges Weiterlernen vermitteln kann. Für eine bestimmte Art von Lernern ist das Internet durchaus als Werkzeug und Materialienpool sowie als Kommunikationsmittel nutzbar, um eigene Lernprozesse zu gestalten. Diese Art von bereits „autonomen" Lernern bevorzugt eher komplexe Angebote, die den komplexen fremdsprachlichen Anforderungen in realen Kommunikationssituationen entsprechen. Dies ist allerdings nicht abhängig vom Medium Internet.
Andere „autonome" Lerner verfügen über unterschiedliche Präferenzen und nutzen entsprechende Möglichkeiten des Internet nicht zum Sprachlernen.
In den Schlussinterviews ist von der Mehrzahl der Lerner allerdings geäußert worden, dass ihnen die Möglichkeit des Nutzens des Internets zum Sprachenlernen zwar neu ist, sie diese in der Zukunft aber nutzen wollen. Möglichkeiten der Nutzung des Internets für Lerner, die selbstständige Lerner sind, bzw. für Fremdsprachenkurse in der Weiterbildung, die das Internet in den Unterricht integrieren wollen, werden im nächsten Kapitel diskutiert.

# 5. Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens mit dem Internet

## *5.1. Möglichkeiten, die das Internet gegenwärtig zum Sprachenlernen bietet*

In der Literatur (Schulze-Lefers 1999; Harth 1999, De Florio-Hansen 2000) werden übereinstimmend mit Kapitel 3 drei Funktionen für das Fremdsprachenlernen identifiziert: Information, Sprachtraining in Form von Onlineübungen sowie Kommunikation.
Bei der Information ist zu unterscheiden zwischen Angeboten zum Nachschlagen (*Reference*), z.B. Wörterbücher, Grammatiken, Strategietipps und authentische Seiten, die praktische, kulturelle u.a. Informationen in der Zielsprache anbieten. Auch Literatur, d.h. Primär-und Sekundärliteratur, zählt zu diesem Bereich.
Der Vorteil dieser Angebote ist ihre Aktualität und die schnelle globale Verfügbarkeit sowie die Tatsache, dass es sich um authentisches Sprachmaterial handelt, das den Simulationscharakter von Fremdsprachenunterricht entschärft (und Leben und Lernen näher zusammenbringt, vgl. Little 1991). Solche Angebote können in Miniprojekte eingeordnet werden, die wiederum zur Förderung von Lernerautonomie beitragen können.

Bestimmte Angebote im Internet, meist Onlineübungen, erfüllen die Funktion eines Sprachtrainings. Hier können mittels Spielen, Übungen, etc. bestimmte Lerninhalte wiederholt und vertieft werden. Auch eine Überprüfung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten verbunden mit deren Evaluation und der Planung neuer Lernschritte ist möglich. Durch die oben genannten Angebote können bestimmte Skills, z.B. Schreiben, eingeübt werden.

Das Internet bietet, ob integriert in Präsenzunterricht oder nicht, vielfältige Möglichkeiten für Kommunikation und damit für aktive Lernerfahrungen, die einen direkten Anwendungsbezug des Gelernten leisten können (Oliva / Pollastrini 1995; Lee 1997).
Zu den Kommunikationsmöglichkeiten, die das Internet bietet, zählen e-mail, Newsgroups und Diskussionsforen in der Fremdsprache, Chats und MUDs sowie Videokonferenzen, deren Möglichkeiten im Folgenden grob umrissen werden.

E-Mail kann als schneller, effizienter und kostengünstiger Dienst von Lernern zur Kontaktaufnahme mit Experten, anderen Lernern, dem Kursleitern und Institutionen wie Zeitungen etc. genutzt werden. Auch organisierte Nutzung zum Zwecke des Fremdsprachenlernens wie e-mail-Projekte im Kursverbund, obwohl schwierig zu realisieren mit Erwachsenen in der Weiterbildung wegen begrenzter Zeit, oder Tandemlernen per e-mail, eingebettet in den Kurs oder selbstorganisiert, fallen in diese Kategorie.

Mailinglisten bzw. Diskussionsforen haben eine zweifache Funktion, nämlich die der Sprachanwendung bzw. Sprachumsatzes in der Fremdsprache, bei denen Mitglieder des Kurses und evtl. andere Sprecher der Zielsprache diskutieren können mit dem Zweck, die Fremdsprache anzuwenden. Andererseits kann eine solche Liste, ebenso wie Chats und Videokonferenzen, als Kommunikationsmittel für die Übermittlung des Lern-Lehr-Diskurses selbst fungieren; darauf wird weiter unten ausführlich eingegangen.

Newsgroups und Diskussionsforen haben gemeinhin das Ziel, die Sprachpraxis der Teilnehmer zu verbessern. Hier gibt es verschiedene Organisationsformen; einmal als Diskussionsforum, das einem geschlossenen Kreis von Lernern, also der Kursgruppe, zum weiterführenden Austausch über kursrelevante (oder andere) Themen zur Verfügung steht und vom Kursleiter moderiert oder unmoderiert sein kann. Der Zweck eines solchen Austausches dient der Kontaktaufnahme unter Lernern, die in der Interaktion untereinander ihre Konstruktionen in der Lernersprache abgleichen. Außerdem besteht die Möglichkeit zur Anwendung der Sprache als solche. Der Einblick in andere Kulturen und die Anwendung der Fremdsprache als lingua franca wird dem Lerner zusätzlich bei der Teilnahme an einem Diskussionsforum für Lerner der Zielsprache ermöglicht. Da webbasierte Foren von Lernern aus aller Welt genutzt werden, kann so die Fremdsprache als reales (und einzig mögliches) Kommunikationsmittel in verschiedenen kulturellen Kontexten erleben und Kontakt zu diesen Kulturen aufnehmen.
Zum anderen ist die Teilnahme an einem für Sprecher der Zielsprache eingerichteten Forum möglich. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf einem "Eintauchen“ (*Immersion*) in die Fremdsprache, und zwar so, wie sie von Muttersprachlern gesprochen wird.
Chats und MUDs (Chats in virutellen Räumen) können unterschieden werden in Lernerchats, bei denen Lerner einer Fremdsprache untereinander kommunizieren, oder Chats / MUDs, die für Sprecher der Zielsprache vorgesehen sind. Lernerchats können offen sein für alle oder lediglich für die Teilnehmer eines Kurses; auch sie können moderiert sein oder nicht. Beide Arten können je nach Zielsetzung der Lerner der Erweiterung der Sprachpraxis oder der Kontaktaufnahme zu anderen Lernern oder Sprechern der Fremdsprache dienen; bei der Kontaktaufnahme insbesondere bei verschiedenen Kulturen bzw. Kulturkreisen spielt auch die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz eine Rolle.

Videokonferenzen können aus technischen Gründen meist nur mit maximal drei Personen stattfinden, so dass einerseits eine Tutorenbetreuung durch den Kursleiter denkbar ist, mit der eine *face-to-face*-Situation am ehesten simuliert werden kann, andererseits auch Lerner untereinander oder mit Tandempartnern bzw. anderen Sprechern der Zielsprache kommunizieren können.

Vorteile des Mediums Internet für das Fremdsprachenlernen

Durch die Unabhängigkeit von Zeit und Raum sowie durch die allgemeinen Qualitäten des Mediums (d.h. Verfügbarkeit großer Datenmengen, Aktualität, mögliche Kombination verschiedener Eingangskanäle) ergeben sich eine Reihe von Vorteilen für das Fremdsprachenlernen.
Materialien zum Fremdsprachenlernen können in Form authentischer Texte oder interaktiver Materialien geschaffen und verbreitet werden, und zwar global und erreichbar für jeden, unabhängig von Zeit und Raum. Dies bietet die organisatorischen Voraussetzungen für ODL. Die Materialien bieten durch die mögliche Kombination verschiedener Eingangskanäle die Möglichkeit, verschiedene kognitive Stile anzusprechen. Individuelle kognitive Prozesse können so gestützt werden, was wiederum eine ideale Voraussetzung für individualisiertes Lernen bietet. Der Lerner kann seine individuellen Lernbedürfnisse befriedigen; konstruktivistisches Lernen kann stattfinden, besonders wichtig für erwachsene Lerner, die sehr individuelle Lernbedürfnisse haben (vgl. Dietrich 1999).
Die individuelle Konstruktion von Sprachkompetenz kann unterstützt werden durch die Hypertext / -Hypermediasysteme im Internet. Auch bei weniger interaktiven Anwendungen wie den Onlineübungen ist ein konstruktivistischer Wissenserwerb wegen der möglichen Integration verschiedener Medien durchaus gegeben; das Gleiche gilt für authentisches Sprachmaterial, bei dem der Lerner verschiedene kognitive Strategien (Worterkennungs-, Lesestrategien etc.) aktivieren muss, um daraus resultierend neues Wissen zu konstruieren.

Um diese Wissenskonstruktion meistern zu können, braucht der Lerner Hilfen technischer Art, um Desorientierung und kognitive Überlast zu vermeiden. Außer Strukturierungshilfen vom Kursleiter kann dies durch Navigationshilfen etc. erfolgen.

Sehr viel wichtiger für den Lerner ist es jedoch, bestimmte Fähigkeiten und Strategien zu erlangen, die zu einem Zuwachs an Lernerautonomie führen.
Im einzelnen sind dies die Verantwortung für die Selektion von Materialien und deren Bearbeitung (Art und Weise, Intensität, Lernerfolgskontrolle etc.). In diesem Zusammenhang ist die Bewertung des eigenen Lernerfolg als eine besondere Leistung zu sehen, die besondere Übung erfordert (cf. infra, S. 172).
Darüber hinaus braucht der Lerner die Fähigkeit, sich selbstständig ein systematisches Wissensnetz anlegen zu können und ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz. Der Lerner ist Unsicherheiten ausgesetzt und erfährt eine neuartige Art von Lernen, die in den wenigsten Fällen mit seinen bisherigen Lernerfahrungen übereinstimmt (Spitzner 1994).

Die Untersuchung über die Implementation des Mediums Internet in den Fremdsprachenunterricht hat u.a. das Ergebnis erbracht, dass die Arbeit mit dem Internet allein nicht zu einem Zuwachs an Lernerautonomie führt. Hierbei wird die (nach Benson 1997) technische Definition des Begriffes zu Grunde gelegt, die weniger auf Selbstentfaltung, Persönlichkeitsbildung etc. (vgl. Legenhausen 1999; Dam / Legenhausen 1999) abzielt, sondern eine instrumentelle Zielsetzung verfolgt, die letztendlich die selbstständige und flexible Aneignung von Lerninhalten ermöglicht. Diese Fähigkeit wird in der Wissensgesellschaft zu einer grundlegenden Notwendigkeit, bedingt durch den schnellen Wandel von Inhalten und die Aufwertung von Wissen als Produktionsfaktor (vgl. Dietrich 1999; Küppinger / Woywode 2000).
Lernerautonomie wird nicht automatisch erlangt, sondern es müssen für den lernfördernden Einsatz des Internet für das Fremdsprachenlernen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein.
Im Folgenden werden die verschiedenen Möglichkeiten der Integration des Internet zum Zwecke des Fremdsprachenlernens in Form von verschiedenen Organisationsformen diskutiert sowie die Grenzen und Probleme aufgezeigt, bevor Möglichkeiten der Optimierung vorgestellt werden. Außerdem werden konkrete Beispiele für Aktivitäten bzw. Kursmodelle angeführt.
Da das Internet multiple Funktionen als Medium, Tool, Kommunikationsmittel, Materialfundus etc. erfüllt, wird bei der Diskussion der Möglichkeiten und Probleme unterschieden nach Kursform. Zum einen werden ODL-Kurse, d.h. Fremdsprachenkurse als rein webbasierte Trainings (WBTs) erörtert, zum anderen wird auf die Integration des Internet in den Fremdsprachenunterricht eingegangen, wobei die Möglichkeit der direkten Integration

in einen Präsenzkurs als auch auf internetbasierte Sprachlernmöglichkeiten als Ergänzung eines Präsenzkurses eingegangen wird.

### *5.2. Fremdsprachenlernen in Form eines WBT*

WBTs sind als Fernlernkurse konzipiert; dabei existieren viele verschiedene Formen vom kompletten Studiengang in virtueller Form bis zu ODL-Elementen, die in einen Kurs integriert werden. In diesem Abschnitt werden lediglich als reine Fernlernkurse konzipierte Kurse mit Lehrer / Tutor diskutiert; auf ODL-Elemente, die als Ergänzung zu traditionellen Präsenzkursen fungieren, wird weiter unten eingegangen. Die selbstständige Suche von Materialien im Internet in Form von *self-access*-Lernen wird nicht berücksichtigt, weil im Mittelpunkt des Interesses der Arbeit ein Fremdsprachenkurs steht.

Fernlernen (bzw. distance education) wird von Moore / Kearsley (1996:2) definiert als

> „*planned learning that normally occurs in a different place from teaching and as a result requires special techniques of course design, special instructional techniques, special methods of communication by electronic and other technology, as well as organizational and administrative arrangements*."

Auf die einzelnen Punkte, d.h. die Unterschiede, die ein WBT im Vergleich zu einem Präsenzkurs aufweist, soll nicht ausführlich eingegangen werden; hier sei verwiesen auf Shalaby / Munro (1999), die virtuelles Lernen dem traditionellen Lernen gegenüber stellen. Vielmehr sollen zunächst exemplarisch die Hauptphasen der Entwicklung eines WBT vorgestellt werden.

Passerini / Granger (2000) stellen ein Modell vor, das das konstruktivistische Paradigma mit dem behavioristischen Step-by-step-Entwicklungsprozess (d.h. der Entwickler setzt die Lernziele sowie die Lehrstrategie fest) verbindet. Sie stellt dabei fünf Hauptphasen der Entwicklung dar, und zwar Analyse, Design, Entwicklung, Evaluation und Transfer auf die tatsächliche Kurssituation.

Bei der Analyse für ein WBT liegt der Schwerpunkt auf der inhaltlichen Entwicklung des Kurses in Abhängigkeit von der Zielpopulation. Gerade bei erwachsenen Lernern sind

Lernbedürfnisse unmittelbar und Kenntnisse werden zur sofortigen Anwendung erworben, aber auch andere Charakteristika der Lernsituation sowie Persönlichkeitsfaktoren beeinflussen die Konzeption einer Schulung (Blank / Russell 2000). Der nächste Schritt impliziert das Design des Onlinekurses mit dem Festlegen des Lernmodells und entsprechender Strategie, um das Modell in asynchroner Lernumgebung zu übersetzen, z.B. als kollaboratives Lernmodell. Danach werden alle Elemente des Kurses zusammen gestellt, was die Autorinnen als *Storyboarding* bezeichnen. Dieser Schritt dient der Erhöhung der Kohärenz; als Kriterien werden die inhaltliche Flexibilität des Kurslayouts sowie die Navigation über die reinen Kursinhalte hinaus herangezogen, was wiederum die kognitive Last vermindert. Auch werden in diesem Schritt die Strategien für viele verschiedene Vermittlungsarten zusammen gesetzt, um alternative Lernpfade und damit konstruktivistischen Wissenserwerb sicher zu stellen.
Im Stadium der Entwicklung werden erst konkrete Materialien und Pläne für die einzelnen Unterrichtseinheiten erstellt, Medien werden entwickelt und integriert für die Produktion (z.B. mittels HTML-Editoren, Autorentools etc.). Es ist wichtig, den Teilnehmern eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten anzubieten, um sie aktiv einzubinden. Außerdem sollten multiple Nachrichtenkanäle genutzt werden, wobei mediale Präferenzen besonders berücksichtigt werden müssen.
Die Phase der Evaluation des Produktes schließt sich an, wobei Evaluation prozessbegleitend nach Abschluss des Produktes erfolgt. Dann erst erfolgt die Phase des Transfers bzw. der Übertragung auf die eigentliche Lernsituation. Diese Phase umfasst das tatsächliche Verständnis des Materials, die Erreichung der Kursziele und deren Wissenstransfer auf reale Situationen.

Möglichkeiten und Grenzen von Fremdsprachenkursen in Form von WBTs

Biddulph (1999) bemerkt im Zusammenhang mit der Nutzung des Internet für WBTs, dass das Internet den Vorteil der globalen Schaffung und Verbreitung von Materialien bietet sowie den Zugang zu authentischen Materialien erleichtert, was besonders wichtig für den Fremdsprachenunterricht ist. So können z.B. die von Passerini / Granger (2000) geforderten über den Kurs hinaus gehenden Links auf solche authentischen Sprachmaterialien verweisen. Hierdurch entsteht wiederum eine Annäherung an eine konstruktivistische Lernumgebung, insbesondere, wenn vom Programm bzw. Kurs verschiedene Lernpfade zur Verfügung gestellt werden.

Ein entscheidendes Charakteristikum, das die **Möglichkeiten** des Mediums Internet zu einem wesentlichen Teil ausmacht, besteht in den vielfältigen Möglichkeiten der synchronen und asynchronen Kommunikation. Alle Arten der Übermittlung können genutzt werden, so dass die räumliche Distanz, die zwischen den Teilnehmern vorhanden ist, als überbrückbar empfunden wird (vgl. Passerini / Granger 2000). Somit kann individuelles durch kollaboratives Lernen unterstützt werden (Friedrich et al., 1999), was zur Entstehung eines sozialen Gruppenklimas beitragen kann und damit die in traditionellen Fernlernkursen hohe Dropoutquote, bedingt durch isoliertes Lernen und somit Motivationsverlust, verringern könnte.

Kommunikation zwischen Lerner-Lehrer / Tutor, Lernern untereinander sowie zwischen Lernern und der Außenwelt ist gerade für den Fremdsprachenunterricht unerlässlich und unterscheidet einen veritablen Fremdsprachenkurs, der das Internet als Verbreitungs- und Kommunikationsmedium nutzt, von einem herkömmlichen Selbstlernprogramm, das den Lerner vornehmlich durch festgelegte Lernpfade führt und somit auf behavioristischen bzw. instruktivistischen Prinzipien beruht.

Die Kommunikation zwischen Lernern und Tutoren bzw. Lernern untereinander kann ebenfalls zu einer Individualisierung der Progression bzw. der Lernerkontrolle beitragen, indem der Tutor bzw. Lernende gemeinsam das Arbeitsprogramm und damit die Progression festlegen. Auch Rückmeldungen bzgl. der Lernerfolge können in Kommunikation mit dem Tutor und / oder den Mitlernenden erfolgen, was den Lernenden durch die graduelle Übernahme von Verantwortung für sein Lernen in seinem Lernprozess autonomisiert.

Möglichkeiten der Kommunikation umfassen je nach institutionellen und technischen Voraussetzungen sowie Präferenz der Lerner e-mail und Diskussionsforen / Mailinglisten als asynchrone und Chats, Voicechats sowie Videokonferenzen als synchrone Kommunikationsmittel. Asynchrone Kommunikationsmittelhaben den Vorteil, dass Lerner ihre Sprachproduktion ausreichend überprüfen können und sie ausreichend Zeit für die Sprachrezeption und –produktion zur Verfügung haben. Die synchronen Kommunikationsmittel kommen der realen Sprachsituation durch ihre Unmittelbarkeit sehr nahe, was für den Lerner aber auch einen zeitlichen Druck mitbringt. Brammerts (1999) schlägt z.B. für das Internettandem vor, beide Arten miteinander zu kombinieren, was für den gesamten Kursbereich übertragen werden kann, da so verschiedene Arten von Lernerpersönlichkeiten (zurückhaltend / extrovertiert) mit ihren medialen Vorlieben angesprochen werden können.

Alternativ ist es denkbar, dass der Lerner selbstständig seine Ergebnisse evaluiert und seine Progression definiert.
Besonders in diesem Bereich, aber auch im gesamten Umfeld der WBTs, wenn es auch von einem Tutor begleitet wird, werden an den Lerner gewisse Anforderungen gestellt, denn der Lerner muss im Vergleich zu traditionellen Präsenzkursen über einen relativ hohen Grad an Lernerautonomie verfügen (vgl. Régnier / Genin 1999). Nicht für jede Art von Lerner, und dies gilt insbesondere für erwachsene und ältere Lerner, die von ihren bisherigen Lernerfahrungen geprägt sind und bestimmte Erwartungen an den Kurs stellen, ist ein internetbasierter Fremdsprachenkurs geeignet, denn manche Lerner brauchen bedingt durch Lernerfahrungen, Lernbiographie und Persönlichkeitfaktoren mehr Lenkung (Shalaby / Munro 1999).

Allein durch die Verbreitung von Materialien und Kommunikation über das Internet sind webbasierte Kurse auch nicht automatisch motivierend; dies bestätigen auch die Ergebnisse der Untersuchung in Kapitel 4, bei der bei weitem nicht alle Teilnehmer gewillt waren, in Zukunft mit dem Internet weiter zu lernen. Watson / Rossett (1999) führen an, dass webbasierter Unterricht von den Lernern (und den Lehrern) mehr Initiative erfordert als traditioneller Unterricht und damit mehr motivationale Strategien verlangt. Lerner müssen über viel Selbstdisziplin verfügen, weil nicht in allen Kursmodellen eine verbindliche Zeit zum Lernen festgelegt wird.

Kommunikation innerhalb des Kurses kann motivational positiv wirken, aber es bleiben verschiedene **Probleme** ungelöst.
Zum einen muss die Frage betrachtet werden, wie der Diskurs von Lernen und Lehren in einen virtuellen Kontext übersetzt werden kann (Pincas 1999), wobei das Problem bestehen bleibt, dass ein *Face-to-face*-Kontakt nicht ersetzt werden kann. Dies hat besonders für den Fremdsprachenunterricht, der gerade auf diesen *Face-to-face*-Kontakt vorbereiten soll, Konsequenzen, die in der Literatur bis zur generellen Ablehnung von webbasierten Kursen für die Zwecke des Fremdsprachenlernens gehen. Durch langsame Übertragungsraten z.B. bei Voicechat und Videokonferenz, die die Übermittlung mündlicher Sprache verlangsamen und / oder verzerren, wird außerdem oft angeführt, dass die mündliche Sprachproduktion vernachlässigt wird.

Zum Diskurs von Lernen und Lehren ist darüber hinaus festzustellen, dass die räumliche / zeitliche Isolation von Lernern zu einem Dropout führen kann. Es stellt sich hier nicht nur das Problem des Einsatzes von Kommunikation, sondern auch der Integration des Einzelnen in die Lerngruppe, die einen motivationalen Effekt erzielt und den Einzelnen an die Gruppe bindet. Auch sind Gruppenprozesse vom Tutor bzw. den Lernenden untereinander zu koordinieren; diese beschränken sich nicht nur auf die organisatorische Ebene, sondern erstrecken sich auch auf den psychologisch-soziologischen Bereich. Durch den virtuellen Charakter des Kurses und der Beziehungen, die dadurch entstehen, erhalten Sie einen neuartigen Charakter, der bislang noch nicht ausreichend untersucht worden ist.

An den Lerner stellt dies ebenso (im Vergleich) höhere Anforderungen wie an den Tutor / Kursleiter. Tutoren / Kursleiter für WBTs müssen in vielen Bereichen durch Weiterbildung Kenntnisse erlangen, z.B. in der „Übersetzung“ und Aufbereitung traditionellen Materials für einen virtuellen Kurs, in der verstärkten Anwendung motivationaler Strategien, im Erkennen und Schaffen einer erwünschten und positiven Gruppendynamik etc.
Der Großteil der Tutoren / Kursleiter ist in dieser Hinsicht absolut unzureichend ausgebildet.
Ein weiteres Problem bezieht sich auf die technische Seite. Insbesondere bei webbasierten Fremdsprachenkursen spielt Interaktion eine große Rolle; interaktive Anwendungen jedoch, die dem Lerner ein größtmögliches Maß an Steuerung überlassen, sind nur äußerst aufwändig zu realisieren (z.B. JavaBeans, Datenbanken etc.).
Lehrer hingegen haben in der Regel keine oder wenig Programmiererfahrung und Software, die ohne Programmierkenntnisse genutzt werden kann (z.B. Autorentools oder Hot Potatoes), erlaubt nur ein eingeschränktes Maß an Steuerung und Interaktion.

Darüber hinaus stellt sich, eine Tutorenoption vorausgesetzt, das Problem der unzureichenden Qualifikation von Kursleitern im Bereich des Online-Tutoring. Von der Lehrkraft werden viele Kenntnisse verlangt, die Sprachlehrer nicht mitbringen, z.B. das Kreieren und Moderieren von Mailinglisten, Chats, Diskussionsforen, Videokonferenzen etc.
Die Lehrkraft muss traditionelle Unterrichtsinhalte für die virtuelle Form „übersetzen“, was eine modifizierte, an die Übertragungsmodi angelehnte Methodik verlangt.

**Optimierungsmöglichkeiten** für rein webbasierte Fremdsprachenkurse sind auf der technischen, der organisatorischen und der inhaltlichen Ebene denkbar.

Auf der technischen Ebene könnten Optimierungen im Bereich Programmdesign erfolgen, um die Ängste der Teilnehmer zu minimieren und die bei Hypertext- / Hypermediasystemen vorkommenden Probleme der kognitiven Überlast und Desorientierung zu reduzieren bzw. zu vermeiden .

Besonders für erwachsene, möglicherweise technikungewohnte Teilnehmer gilt es, Isolation und technische Probleme zu vermeiden. Zur Angstreduzierung schlägt Theng (1999) daher vor, so viele traditionelle, also den Lernern vertraute Merkmale des Unterrichts wie möglich in den virtuellen Kurs zu integrieren. Die Merkmale, möglichst in Form von intuitiv zu bedienenden Metaphern, erleichtern dem Benutzer die Navigation und damit die Orientierung innerhalb der Anwendung, ganz zu schweigen von dem motivationalen Gewinn, den ein gut gemachtes Layout mit einer einfachen Bedienung mit sich bringen kann.

Auf organisatorischer Ebene ist seitens der Institution eine adäquate, leicht zu bedienende technische Ausstattung sicherzustellen, wobei insbesondere bei Non-Profit-Weiterbildungseinrichtungen finanzielle Probleme entstehen werden. Auf der Lernerseite können nur Teilnehmer mit entsprechender Standardausstattung zugelassen werden; um eine solche Ausstattung zu gewährleisten, müssen Kursgebühren angepasst oder entstehende Kosten durch Subventionen, Sponsoring etc. ausgeglichen werden. Kommerzielle und innerbetriebliche Weiterbildungsstätten haben hier Vorteile.

Die Aspekte der Tutorenbetreuung durch den Kursleiter sowie der Kommunikation im Kurs sind sowohl auf der organisatorischen als auch auf der inhaltlichen Ebene anzusiedeln.

Die Betreuung der Lernenden seitens eines Tutors kann synchron, d.h. per Chat / Videokonferenz / Voicechat etc. zu festgelegten Zeiten erfolgen und asynchron prinzipiell jederzeit. Der Kursleiter muss also zu bestimmten Zeiten verfügbar und entsprechend ausgestattet sein.

Zu lösen ist außerdem auf organisatorischer Ebene auch die Entlohnungsfrage der Tutoren, denn es ist nicht ganz klar, ob z.B. das Beantworten einer Frage als Mail zum eigentlichen Unterrichten  oder zur Vor- / Nachbereitung zählt (Wallhaus 2000). Meines Erachtens muss eine flexiblere Vorstellung von „Unterricht“ und „Arbeit“ etabliert werden, denn so wie sich die Rolle des Lehrers vom „*Sage on the stage*“ zum „*Guide on the side*“ ändert, so ändern sich die Aktivitäten und Arbeitsweisen in Umgang mit den Lernern.

Ein wichtiger Punkt besteht in dem Kontakt mit den Lernern, m.a.W. in der Kommunikation der Lerner mit der Welt, den Mitlernern und dem Tutor / Kursleiter.
Pincas (1999) schlägt zwei verschiedene Arten der (Online-)Diskussion vor; im Prinzip handelt es sich um verschiedene Arbeitsweisen. Zum einen ist eine kollaborative Aufgabenbearbeitung möglich, d.h. die Lerner bearbeiten Aufgaben allein und stellen anderen Lernern die Ergebnisse zur Diskussion, zum anderen wird eine kooperative Bearbeitungsweise vorgeschlagen, bei der die Lerner eine gegebene Aufgabe schon gemeinsam bearbeiten und anschließend mit anderen Arbeitsgruppen die Ergebnisse diskutieren. Für den Fremdsprachenunterricht, bei dem der Anwendungsbezug maximiert werden muss, bietet sich besonders die letztere Methode an, und zwar nicht nur in Diskussion mit anderen Lernern, sondern auch mit Außenstehenden. Die letztgenannte Arbeitsweise verlangt erhöhten Koordinierungsbedarf und mehr inhaltliche, zeitliche und organisatorische Abstimmung von den Lernenden, was sich bei unterschiedlichen Tagesabläufen problematisch auswirken kann.

Inhaltlich ist zur Kommunikation zu sagen, dass sie als wichtiges Bindeglied zwischen Lernern / Tutor sowie Lernern untereinander fungiert, denn sie hilft nicht nur, die Isolation des einzelnen Lerners (der im traditionellen Fernunterricht lediglich die Möglichkeit hatte, mit seinem Tutor sporadisch zu kommunizieren) zu minimieren und damit zu motivieren. Sie erfüllt auch die Funktion des Ersatzes für eine physisch anwesende Lerngruppe, und je intensiver die Kommunikation unter den Lernern ist, desto eher kann die Gruppe eine (positive) Gruppendynamik entwickeln bzw. sich ihr annähern.
Durch die theoretisch allzeit mögliche Kommunikation mit dem Kursleiter kann der Lernende sein Wissen konstruktivistisch erweitern, es steht ihm aber dennoch bei Bedarf Hilfe zur Seite. Dies schafft eine semiautonome Lernsituation, die einem weniger autonomen Lerner als Hilfe dienen kann, wodurch Dropouts verringert werden können. Lerner können flexibel entscheiden, wieviel und welche Art von Hilfe (durch „Experten", dem Kursleiter oder *Peers*) er in Anspruch nehmen will, was die Verantwortung für das eigene Lernen wiederum betont (cf. infra, S. 48).

Friedrich et al. (1999) bemerken zu der Art der Lernaufgabe, dass eine Vorstrukturierung einer komplexen Aufgabenstellung für Lerner einen motivationalen Vorteil mit sich bringt. Eine Lernaktivität, deren Art und Umfang im Vorfeld definiert wird, bringt Lerner eher dazu, die Aufgabe auch auszuführen. Auch Theng (1999) führt an, dass neben motivationalen

Strategien, soliden und sinnvollen Inhalten ein gewisses Maß an Führung (Watson / Rossett 1999) wichtig ist, um die Lerner nicht zu überfordern.
Auf der anderen Seite wird allerdings gerade bei einem virtuellen Kurs von den Teilnehmern eine relativ hohe Selbstständigkeit bzw. Lernerautonomie verlangt. Diese umfasst sowohl Lernerstrategien, die zum Erlernen einer Fremdsprache auch für Lerner in traditionellen Kursen erforderlich sind, als auch besonders metakognitive Strategien wie z.B. Selbstmotivation, Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz, Lernorganisation etc.
Hierzu muss für weniger autonome Lerner ein Strategientraining erfolgen, bei denen insbesondere die Strategien, die für das erfolgreiche Absolvieren eines Fremdsprachenkurses relevant sind, gezielt trainiert werden. Die Ergebnisse der Untersuchung in Kapitel 4 haben gezeigt, dass erwachsene Lerner nicht automatisch über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen und entsprechend geschult werden müssen. Für andere Lerner mag es auf Grund von Lernerfahrungen, Persönlichkeitsdisposition o.ä. gar nicht optimal sein, einen rein virtuellen Kurs zu absolvieren. Für solche Teilnehmer bieten sich andere Kursformen an, die weiter unten erläutert werden.

## *5.3. Möglichkeiten der Integration in den Präsenzunterricht*

### 5.3.1. Direkte Integration in den Präsenzunterricht

Eine Möglichkeit des Fremdsprachenlernens mit dem Internet für Lerner, die entweder eine hohe Stufe von Lernerautonomie noch nicht erreicht haben oder die wegen o.g. Gründe nicht an einem virtuellen Kurs teilnehmen möchten oder können, besteht in der Integration von Lernmöglichkeiten, die das Internet bietet, in den Präsenzunterricht.
Hier ergeben sich je nach der Art der geplanten Anwendungen mehrere Möglichkeiten, und zwar die Archivfunktion des Internets in Form von aktuellem authentischen Sprachmaterial, die Individualisierungsfunktion des Lernens z.B. in Form von Onlineübungen, die Kommunikationsfunktion sowie die Präsentationsfunktion in Form von selbst erstellten Webseiten.

Das Internet als Informationsquelle hat den Vorteil eines immensen Archivs an aktueller authentischer Information in vielen verschiedenen Lebensbereichen. Dies macht laut Pfeiffer (1999) einen *real-life approach* möglich, d.h. im Sprachunterricht, der idealerweise viele

verschiedene Lebensbereiche umfassen bzw. ansprechen sollte, ist ein „Eintauchen“ in die Zielsprachenkultur und zahlreicher Lebensbereiche dieser Kultur möglich. So wird nach Little (1991) ein Zusammenführen von Leben und Lernen erleichtert.
Die Arbeit mit authentischem Sprachmaterial, zu dessen Entschlüsselung der Lerner verschiedene Strategien anwenden muss, involviert darüber hinaus höhere kognitive Prozesse und verschiedene Arten von Textverarbeitungsstrategien seitens des Lerners und ermöglicht damit einen lernerzentrierten, konstruktivistischen Ansatz, besonders wenn diese Phasen des Fremdsprachenlernens in Einzel- oder Gruppenarbeit erfolgen können, was das Abgleichen von Konstruktionen in Interaktion mit anderen ermöglicht.

Lee (1997) betont besonders den kulturellen Aspekt der Integration des Internets in den Fremdsprachenunterricht. Der Zugriff mittels Internet auf eine große Menge an aktueller interkultureller Information in der Zielsprache trägt bei Lernern dazu bei, das kulturelle Bewusstsein zu vergrößern (cf. infra, S. 112). Dieses kulturelle Bewusstsein kann außerdem durch den Austausch von Informationen mit Mitgliedern der Zielsprachenkultur erweitert werden. Durch die e-mail-Funktion des Internet wird bei einem Austausch in der Zielsprache nicht nur die Sprache angewandt, sondern es müssen vom Lerner auch verschiedene Strategien für das Ausdrücken, Interpretieren und Verhandeln von Informationen angewandt und damit eingeübt werden.

Die Fähigkeiten des sprachlichen Ausdrucks, der Interpretation und Verhandlung von sprachlichen Informationen werden, was den schriftlichen Ausdruck anbelangt, auch mittels anderer webbasierter Kommunikationsmittel erweitert; hier ist zu unterscheiden zwischen asynchronen Formen von Kommunikation wie z.B. Diskussionsforen, Mailinglisten, e-mail-Tandem, und synchronen Formen wie dem Chat oder Voicechat. Der Chat nimmt, was den schriftlichen bzw. mündlichen Ausdruck in der Fremdsprache anbelangt, eine Mittelposition ein, denn er ist textbasiert, d.h. schriftlich, bedient sich aber durchaus mündlichen Formen; manche Autoren sprechen von einer „neuen Mündlichkeit“, der sich der Chat annähert (z.B. Schüle 1999).

Von Lee (2000), Rüschoff (2000), Rieder / Fritz (1998) und anderen wird die eigene Produktion von Webseiten in der Fremdsprache vorgeschlagen. Dies involviert das Einüben von Sprachproduktionsstrategien und ist dem systematischen Fremdsprachenlernen förderlich, wertet bedingt durch die Verfügbarkeit von (Lerner-)Sprachmaterial für eine potenziell breite

Öffentlichkeit darüber hinaus die eigene Sprachproduktion auf. Somit hat diese Art von Sprachlernaktivität ein motivationales Potenzial.

Auf der anderen Seite erfordert eine solche Aktivität nicht nur ausreichend Zeit im Unterricht, sondern auch besondere Fähigkeiten seitens des Kursleiters, z.B. zur Webseitenerstellung. Dies ist nur ein Grund, warum laut Kohn / Rieder (1999) viele Fremdsprachenlehrer keine Möglichkeit sehen, das Internet oder lediglich CALL-Elemente in den Unterricht einzubinden. Vielerorts stehen Fremdsprachenlehrer dem Internet bzw. den Neuen Medien allgemein mit Skepsis gegenüber, weil beispielsweise bislang kein einheitlicher pädagogischer Ansatz oder eine Einbettung in ein theoretisches Modell existiert (Davis 1999). Laut Schüle (1999) sind Hochschulen wie Weiterbildungsinstitutionen zur Zeit in dieser Hinsicht überfordert.

Das Implementieren neuer Medien bringt auch neue Organisationsformen im Fremdsprachenunterricht mit sich, die die Rolle von Lernern und Lehrern teilweise tiefgreifend berühren. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, insbesondere das Lehrertagebuch, bestätigen diese Tendenz. Hier tauchen Probleme auf, wenn Lehrer (und Lerner) nicht flexibel genug auf neue Erfordernisse eingehen können oder wollen.

Auch die technische und organisatorische Unterstützung der Institution spielt eine Rolle dabei, wie die Studie von Schifter (2000) bestätigt, bei der fehlende (technische) Unterstützung seitens der Institution den abschreckendsten Faktor für das Lehrpersonal einer Universität darstellt, einen webbasierten Kurs anzubieten.

Es ist unbestritten, dass ein Lernen über Medien sich nicht automatisch erfolgreich einstellt (Richter 1998) und dass reines Suchen von Informationen nicht die Sprachkompetenz verbessert (Carrier 1997). Es gibt aber, wie schon oben erwähnt, wenig Wissen darüber, wie webbasiertes Lernen im Allgemeinen und Fremdsprachenlernen im Besonderen in ein größeres Lehr-Lern-Arrangement einzubetten ist.

Harth (1999) stellt in seiner Untersuchung Mängel an grundlegenden Kommunikationstechniken fest, was nach einer Schulung der Lerner in diesem Bereich verlangt.

Was die konkrete Einbettung von Aktivitäten in einen kommunikativen Unterricht anbelangt, so machen Autoren vereinzelt Vorschläge der Integration, z.B. Krajka (2000) über die Nutzung von Onlinezeitungen oder Lee (2000) über die Informationssuche zu einem Thema.

Kost (1999) unternimmt einen Vorstoß zur konkreten Einbindung von Webseiten in den Unterricht, wobei sie sich auf authentische Sprachmaterialien, also die Archivfunktion des Internets, konzentriert. Sie propagiert einen methodischen Dreischritt bei der Bearbeitung solcher Dokumente, und zwar erstens der Einführung einer Aktivität mit entsprechender linguistischer und / oder interkultureller Vorarbeit, die ohne Einsatz des Computers, also „offline", zweitens der Bearbeitung von Aufgaben im Internet in Form von Handouts oder konkreten Arbeitsanweisungen und drittens der anschließenden Aktivität, die einen Transfer in Form von Diskussionen, Rollenspielen etc. im Plenum oder in Gruppen leistet[25].
Kost berücksichtigt allerdings lediglich authentische Seiten, d.h. die Archivfunktion des Internets, ohne die anderen Bereiche zu betrachten.

Möglichkeiten der Optimierung in Bezug auf die direkte Integration des Internet in den Fremdsprachenunterricht (in Präsenzform) ergeben sich im Hinblick auf den Kursleiter, den Lerner und den größeren didaktischen Kontext. Diese Punkte werden im Folgenden diskutiert.

Einstellungsänderung

Auf Kursleiter kommen vielfältige neue Anforderungen zu, wenn sie das Internet sinnvoll in den Präsenzunterricht integrieren wollen. Bevor von konkreten Aufgaben oder Fähigkeiten, in denen der Kursleiter zu schulen ist, gesprochen werden kann, muss zunächst sicher gestellt werden, dass der Kursleiter überhaupt willens ist, das neue Medium in seinem Unterricht zu nutzen. Bei vielen Kursleitern ist, bevor Fragen wie technische Ausstattung, Fortbildung etc. angegangen werden können, die Hemmschwelle, sich auf etwas Neues einzulassen, was eventuell vermehrte Anstrengungen erfordert, zu überwinden. Eine solche Einstellungsänderung kann durch verschiedene Faktoren, die kumulierenden Effekt erzielen, hervorgerufen werden. Zum einen sind dies eine einfache technische Handhabung von Tools, Software etc. (vgl. Schafter 2000), die im Normalfall seitens der Institution bereit gestellt wird, da diese mit der Infrastruktur betraut ist.
Andere Kursleiter, die bereits erfolgreich mit dem Internet im Fremdsprachenunterricht arbeiten, könnten Neugier bei den Kollegen hervorrufen und diese so „mitziehen". Sie können also eine Mentorfunktion erfüllen, die unerfahrenen Kollegen den Einstieg vereinfacht.
Um hohen zeitlichen und finanziellen Mehraufwand so gering wie möglich zu halten, sollten adäquate Materialien möglichst mit didaktisch-methodischen Hinweisen am Markt verfügbar

sein, so dass eine schnelle Umsetzung im Unterricht erfolgen kann (bislang sind adäquate Materialien nicht in Deutschland verfügbar).
Im Allgemeinen sollte den Kursleitern der Mehrwert des Internet im Vergleich zu anderen traditionellen Medien und der besondere Nutzen für den Fremdsprachenunterricht plausibel gemacht werden, um eine entsprechend positive Einstellung hervor zu rufen. Erst dann wird ein Kursleiter bereit sein, entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die den Einsatz des Internet im Fremdsprachenunterricht optimieren können.

Ein Kursleiter, der sich auf die Integration des Internet im Unterricht einlässt, muss Aufgaben übernehmen, die von seinen bisherigen Tätigkeitsbereichen abweichen.
Er muss in technischer Hinsicht sichere Anwenderkenntnisse im Internet erlangen, d.h. er muss Browser, e-mail-Funktionen etc. sicher beherrschen, teilweise auch solche Angebote selbst betreuen. Falls eine Website von Lernern erstellt werden soll oder falls er selbst Inhalte in das Internet setzen möchte (z.B. in Form von Übungen), muss er sogar Programmierkenntnisse erlangen, einen Editor und / oder ein Autorenprogramm bedienen können.

Organisationsformen

Nicht nur im technischen Umfeld ändern sich die Anforderungen an den Kursleiter, auch die Organisationsformen innerhalb des Unterrichts werden durch den Einsatz und die Einbettung des Internet modifiziert.
Die Vorbereitung des Unterrichts besteht nicht nur in der Planung der Unterrichtsstunden und dem Zusammentragen von Materialien, sondern schließt außerdem eine Informationsrecherche mit ein, denn der Kursleiter muss vorab die Wege beschreiten, die die Teilnehmer im Kurs gehen sollen. Fähigkeiten zur Informationsrecherche müssen also nicht nur bei den Teilnehmern ausgeprägt werden!
Für die Initiierung von Kommunikation z.B. mit anderen Sprechern der Fremdsprache müssen ebenfalls vorab Vorkehrungen getroffen werden, z.B. in Form der Partnersuche für ein e-mail-Projekt, für zeitliche und inhaltliche Absprachen für Chats etc. eventuell mit dem Kursleiter einer Partnerlerngruppe. Bei der virtuellen Kommunikation untereinander muss der Kursleiter für besonders wirksame Impulse zur Initiierung von Kommunikation sorgen, da die visuelle Komponente ggf. fehlt.

Falls es sich um eine Informationsrecherche handelt, obliegt es dem Kursleiter, vorab Suchwege für die Teilnehmer vorzubereiten, um ihren Suchprozess aktiv und effizient zu gestalten. Dies umfasst das Abstecken von Suchwegen (z.B. die Angabe einer Auswahl von Webseiten), Strukturierungshilfen für die Aufgabe etc. Verschiedene mögliche Szenarien müssen vorher durchgespielt werden, und die Planung des Unterrichts wird offener, aber auch komplexer.

Der Kursleiter muss darüber hinaus die Aktivität im Internet in einen größeren Lernkontext einbetten und auch hier verschiedene alte und neue Organisationsformen integrieren. Ein Beispiel sei ein e-mail-Projekt mit Sprechern der Zielsprache. Der Austausch von Informationen selbst erfolgt mittels der e-mail-Funktion und wird ergänzt durch Plenumsphasen, in denen bestimmte Wortschatz- oder Syntaxthemen, die sich aus den Inhalten der e-mails ergeben, gemeinsam aufgearbeitet werden. Zusätzliche vertiefende Übungen dazu können speziell für den Anwendungskontext von Lernern allein oder in Gruppen erstellt werden und ggf. per Mailingliste verschickt werden. Interkulturelle Informationen können zusätzlich per Informationsrecherche aus dem WWW gewonnen und wiederum im Plenum vorgestellt und diskutiert werden. Somit werden bestimmte Lernaktivitäten in einen größeren Kontext gesetzt. Die Medien selbst spielen dabei nur eine untergeordnete Rolle; viel wichtiger ist die Funktion, die sie übernehmen.

Dem Kursleiter kommt die Aufgabe zu, diese Lernszenarien zu konstruieren, mittels Hilfen vorzubereiten und die Lerner bei deren Durchführung zu unterstützen. Diese Unterstützung ist notwendig auf der technischen Seite, z.B. beim Bedienen der e-mail-Software, als auch auf der inhaltlichen, insbesondere weil individualisierte Lernaktivitäten auch individuelle Unterstützung des Lerners erfordern. In sprachlicher Hinsicht muss dem Lerner geholfen werden beim Ausdrücken und Verhandeln von produzierten und rezipierten Sprachinformationen, aber auch bei der Anwendung beispielsweise von kommunikativen Strategien in der Kommunikation mit anderen Lernern oder mit Sprechern der Zielsprache. Außerdem kommt dem Kursleiter nach wie vor eine moderierende Funktion zu, sei es auch für virtuelle Kommunikation wie z.B. den Chat.

Anforderungen an den Lerner

Nicht nur für den Kursleiter ist eine tiefgreifende Umstellung wichtig, sondern auch für den Lerner, denn im Zusammenhang mit dem theoretischen Konstrukt der Lernerautonomie werden veränderte und vor allem erhöhte Anforderungen auch an den Lerner gestellt.
Lerner übernehmen im theoretischen Rahmenwerk eine größere Verantwortung für ihr Lernen als in sogenannten "traditionellen", lehrerzentrierten Unterrichtsformen. Sie sollen nicht nur ihr Lernen selbst in die Hand nehmen, sondern sich auch des Internet bedienen, um ihre Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten in der Fremdsprache optimal auszuschöpfen. Nicht nur für Kursleiter, auch für Lerner, insbesondere solche, die festgefügte Vorstellungen von einem Lehr-Lern-Arrangement im Fremdsprachenunterricht haben, bedeutet dies eine Einstellungsänderung, und zwar in zweifacher Hinsicht.
Lerner müssen ebenfalls vom Mehrwert der Lernerautonomie für ihr Fremdsprachenlernen sowie des Internet im Fremdsprachenunterricht überzeugt werden.
Nochmals sei betont, dass erwachsene Lerner Transparenz der Maßnahmen sowie einen direkt ersichtlichen Anwendungsbezug schätzen (cf. infra, S. 172); so können Lerner behutsam auf ihre erhöhte Verantwortung und ihre vermehrte Freiheit vorbereitet werden. Dies gilt ebenso für das Internet; ein Anwendungsnutzen muss direkt ersichtlich sein, weil allein die Nutzung des Mediums nicht automatisch zu einem Zuwachs an Lernerautonomie führt, aber mit einem relativ hohem Maß an Lernerautonomie das Internet effektiv zum Fremdsprachenlernen genutzt werden könnte. Zur Erlangung von mehr Lernerautonomie ist ein in den Unterricht integriertes Strategientraining hilfreich, aber auch hier muss den Lernern der Nutzen transparent sein.

Einbettung in einen didaktisch-methodischen Kontext

Nicht nur für die Informationsfunktion des Internet ist eine Einbettung in einen größeren methodischen Kontext notwendig (vgl. Kost 1999), sondern auch für andere Funktionen des Mediums, die zum Fremdsprachenlernen beitragen können, wie z.B. die Kommunikations- oder die Übungsfunktion.

Übergeordnetes Ziel ist der Zuwachs an Lernerautonomie für die Lerner, was gleichzeitig den theoretischen Hintergrund bildet. In engem Zusammenhang mit dem Ziel steht das

Strategietraining als zentrales Mittel zu dessen Erlangung. Die eigentlichen Sprachlernaktivitäten begleitend bzw. möglichst eng mit ihnen verbunden sollte ein Training der Lerner erfolgen, das sie allmählich in die Lage versetzt, ihren (Sprach-) Lernprozess zunehmend selbstständiger zu organisieren und individuell nach ihren Bedürfnissen zu gestalten.

Ziel jeden Sprachunterrichts ist die Kommunikation in der Fremdsprache, und so können die Funktionen des Internet auch in einen didaktisch-methodischen Kontext eingebettet werden. Dies schließt das Kennenlernen und Anwenden von verschiedenen kognitiven und metakognitiven Strategien zur Wissenskonstruktion, Erweiterung der Lernersprache sowie in der tatsächlichen Kommunikation in der Fremdsprache ein, um nur einige Aspekte zu nennen. Darüber hinaus wird ein Zuwachs an interkultureller Kompetenz, der sich aus der Begegnung mit anderen Kulturen ergibt, als Ziel formuliert.

Auf die Funktionen des Internets für das Fremdsprachenlernen bezogen können die einzelnen Zielsetzungen bzw. der didaktische Rahmen folgendermaßen benannt werden.

Für die Informationsfunktion stehen bei der Implementierung in den Präsenzunterricht zweierlei Dinge im Vordergrund, zum einen die individualisierte Wissenskonstruktion bedingt u.a. durch das authentische Sprachmaterial sowie die Darbietungsform als Hypertextsystem, wenn der Lerner beispielsweise aktuelle kulturelle Informationen über das Zielsprachenland einholt. Abhängig von den Inhalten und den anschließenden Aktivitäten im Unterricht (z.B. Rollenspiel, Diskussion; Kost 1999) kann auch der kommunikative Aspekt im Vordergrund stehen.

Bei der Übungsfunktion, die das Internet mit den zahlreichen Onlineübungen erfüllt, steht weniger die tatsächliche Kommunikation im Vordergrund als die Vorbereitung darauf in Form einer im Hinblick auf Tempo und Inhalte individualisierten Wissenskonstruktion, was die Erweiterung der Lernersprache zum Ziel hat. Hierbei erfolgt eine Konzentration auf ausgewählte Aspekte der Fremdsprache. Diese Arbeitsform kann in den Präsenzunterricht integriert werden, indem Lerner vor oder nach einer solchen Übungsphase im Plenum ihre Hypothesen mitteilen oder für andere Lerner, die unterschiedliche Themenbereiche bearbeitet haben, Aufgaben zu ihrem Bereich selbst entwerfen.

Zur reinen Übung bestimmter Fertigkeiten ist diese Funktion des Fremdsprachenlernens im Internet geeignet, aus dem Unterricht in die häusliche Vor- oder Nachbereitung ausgelagert zu werden. Auf diese Möglichkeit wird weiter unten nochmals eingegangen.

Beispiele konkreter Einbindungen möchte ich wiederum unterteilen in die Bereiche Informationsfunktion, Übungsfunktion und Kommunikationsfunktion des Internet, da sich aus den verschiedenen Funktionen unterschiedliche Typen von Aktivitäten ergeben.
Aktivitäten, die die **Informationsfunktion** des Internet einbeziehen, müssen nicht nur textbasiert sein, obwohl viele Webseiten noch so aufgebaut sind. Die folgenden Aktivitäten verstehen sich als Typen und zielen darauf ab, das medienintegrative Potenzial sowie die Möglichkeiten zur Interaktivität so weit wie möglich auszunutzen. Die Aktivitäten sollen auf ihre potenziell lern- und lernerautonomiefördernden Wirkung hin untersucht werden.

*1. Präsentation von Informationen aus dem Internet*

Teilnehmer können Webseiten zu touristischen Informationen, Sportattraktionen wie z.B. Olympia, Museen etc. nach Informationen recherchieren und verarbeiten, um sie im nächsten Schritt im Plenum präsentieren zu können.
Ein Beispiel für ein multimodale präsentiertes Angebot wäre die Seite des San Diego Zoo (www.sandiego.com/special/condor.hmtl?siteloc=3) . Der Besucher der Seite hat die Möglichkeit, einen Film über verschiedene Aspekte der Lebenswelt des Condors, der mit Text begleitet ist, zu sehen. Außerdem erhält er hypertextbasierte Informationen mit Fotos sowie die Möglichkeit einer Diashow.
Weitere mögliche Themenbereiche sind

- die Präsentation von Sport- oder anderen gesellschaftlichen Ereignissen
- das Abend- / touristische Angebot einer Stadt oder eines Landes
- die Vorstellung von Unternehmen, deren Produkte etc.
- kulturelle Unterschiede z.B. beim Arztbesuch oder bei Geschäften mit ausländischen Geschäftspartnern

Bei der o.g. "Multimediatour" werden verschiedene Medien integriert, was in lernpsychologischer Hinsicht verschiedene Lernerpräferenzen ansprechen kann. Der hypertextbasierte Teil, der interne und externe Links z.B. zu anderen Zoos bietet, fördert das Bilden bzw. Erweitern von Schemata auf Grund der kognitiven Plausibilität (cf. infra, S. 89). Darüber hinaus kann eine Individualisierung des Lernens hinsichtlich der inhaltlichen und der medialen Präferenzen des Lerners stattfinden. Die komplexe Lernumgebung eines Hypermediasystems bietet wiederum eine Voraussetzung für die Entstehung bzw. Förderung von Lernerautonomie; außerdem handelt es sich um authentisches Sprachmaterial, was zur Komplexität der Lernumgebung beiträgt.

Zur Verarbeitung der Informationen und der anschließenden Präsentation im Plenum sind neben Sprachproduktionsstrategien weitere Strategien zur Selektion und Gruppierung von Informationen in der Fremdsprache vom Lerner anzuwenden und zu üben. Auch für ein Strategientraining z.B. von Lesestrategien, *note-taking* etc. ist eine solche Aktivität nutzbar.
Bei der Präsentation im Plenum müssen Lerner auf Sprachproduktions- sowie Kommunikationsstrategien zurückgreifen. Die Interaktion in der Lerngruppe kann darüber hinaus hilfreich sein zum Abgleichen von Konstruktionen in inhaltlicher oder sprachlicher Hinsicht.
Didaktisch gesehen verbindet eine solche Aktivität rezeptive und produktive Fähigkeiten in der Fremdsprache und fördert den mündlichen Sprachumsatz des einzelnen Lerners. Lerner übernehmen die Verantwortung für die Gestaltung großer Teile des Unterrichts, was eine motivierende Funktion hat.

*2. Zugriff auf interaktive Anwendungen*

Interaktive Anwendungen wie Datenbanken, E-Commerce-Anwendungen, Registrierung von e-mail-Konten etc. verlangen vom Lerner rezeptive Fähigkeiten wie das Verstehen von Anweisungen, Dialogfeldern etc. sowie produktive Fähigkeiten wie die adäquate sprachliche Reaktion. Metakognitive Fähigkeiten wie Ambiguitätstoleranz bei sprachlich nicht eindeutigen Anweisungen sind außerdem notwendig.
Durch den interaktiven Charakter der Anwendungen wird aktives Lernverhalten gefördert; wenn es sich um Datenbanksysteme wie z.B. Stellenangebote handelt, ist darüber hinaus individuelles Zuschneiden der Inhalte auf die Interessen des Lerners möglich.
Da Stellenanzeigen / E-Commerce-Angebote usw. authentisches Sprachmaterial darstellen, wird damit zu einer komplexen Lernumgebung beigetragen. Sind gewisse Voraussetzungen erfüllt, wird Lernerautonomie dadurch potenziell gefördert wie durch die Tatsache, dass die Anwendung einen unmittelbaren Einblick gibt in die Lebenswelt in der Fremdsprache, also eine Brücke schlägt zwischen Lernen und Leben.
Als Beispiel sei eine Datenbank mit Stellenanzeigen (z.B. www.jobpilot.co.uk) genannt. Lerner suchen die auf ihre individuellen Bedürfnisse und Vorstellungen passenden Kriterien aus, indem sie Angaben machen zum gewünschten Tätigkeitsbereich, zur Branche, der Region etc. Sie müssen ihre Angaben spezifizieren, also auf Erfordernisse des Programms sprachlich adäquat reagieren. Dabei laufen Sprachverarbeitungsprozesse ab, die im nächsten Schritt aktives fremdsprachliches Lernerverhalten erfordern. Durch die individualisierten Angaben, die der Lerner macht, ist ein persönlich relevanter Lerngegenstand gewährleistet,

der einher geht mit der Steuerung seitens des Lerners - beides Voraussetzung für die Förderung von Lernerautonomie.
Die Ergebnisse der Suche, d.h. die konkreten Stellenangebote, erfordern verschiedene Strategien (Lese-, Erschließungsstrategien etc.), die gleichzeitig geübt werden können.
In didaktisch-methodischer Hinsicht ist die Einbindung der Stellenangebote auf unterschiedliche Weise möglich und geht von der Begründung der Auswahl im Plenum über das Schreiben einer Bewerbung in der Fremdsprache bis zur Simulation eines Vorstellungsgesprächs mit der Videokamera, das anschließend analysiert wird.
Zusätzlich kann das Internet - wie andere Medien auch - zur Informationsrecherche über den Arbeitsalltag (Arbeitszeiten, Löhne und Gehälter, Versicherungen) dienen.

3. *Information in Form von veröffentlichten Produkten*

Die Gruppe von Aktivitäten entspricht der Informationsfunktion des Internet in umgekehrter Hinsicht, denn die Lerner nutzen das Internet nicht zur eigenen Information, sondern zur Information anderer in Form von Veröffentlichungen.
Ein Beispiel in diesem Bereich wären schriftliche Sprachproduktionen ausgehend von Bildmaterial (vgl. auch Pfeiffer 1999; www.elfs.com, www.kids-space.org/forms/bean/formB_blue.html). Das Bildmaterial stellt eine kontroverse oder zweideutige Situation dar, zu der die Lerner schriftlich Stellung beziehen können. Ihren Beitrag veröffentlichen sie auf derselben Seite und haben die Möglichkeit zum Vergleich mit den Produktionen anderer Lerner (die sie teilweise kontaktieren können).
Somit werden das Einüben und Erweitern von Sprachproduktionsstrategien im schriftlichen Bereich (vgl. Aßbeck 1993, Wolff 1992) mit dem Aspekt des Veröffentlichens im WWW verbunden, was mit anderen Medien schwerer zu realisieren ist. Die Lernerorientierung des Gegenstandes ist gewährleistet durch dessen freie Wahl; die Veröffentlichung verlangt nach einer höheren Verantwortung, die der Lerner für diese Lernaufgabe übernimmt.
Eine weitere Möglichkeit der Veröffentlichung besteht im Schreiben einer Onlinerezension (www.amazon.com; www.amazon.fr) beispielsweise nach der Lektüre eines Buches privat oder im Unterricht.

Grundsätzlich haben **Übungen** im Internet eine individualisierende Funktion, da sie zwar mäßig interaktiv sind und somit nur begrenzt Steuerung zulassen (cf. infra, S. 101), aber sofortiges Feedback geben und beliebig oft wiederholt werden können. Darüber hinaus können die Lerner aktiv das Gebiet auswählen, in dem sie Übungen absolvieren wollen. Somit ist eine Individualisierung in Bezug auf die Lernorganisation wie auf den Inhalt potenziell gegeben.

Eingebettet in einen größeren Lernkontext kann eine Übung zur aktiven Erarbeitung eines Themenbereichs im Unterricht genutzt werden. Dabei stellen Lerner nach der Fertigstellung der Übung Hypothesen auf und testen diese nochmals an Hand der Übung. Damit agieren sie gleichsam als Forscher und verifizieren ihre Hypothesen über die Gesetzmäßigkeit von Sprache entsprechend. Die kognitiven Prozesse bei der Hypothesenbildung können durch den Grad der Individualisierung bei der Übung möglichst individuell ablaufen. Die Lernaufgabe mit Sprachmaterial als Grundlage entspricht der Forderung nach einer komplexen Lernumgebung, die kognitives Lernen fördert (cf. infra, Kap. 2).

Bei der Übung einzelner *Fertigkeiten* bietet das Internet zum einen die Integration verschiedener Modalitäten und zum anderen die Möglichkeit des Austausches unter Lernern. Auch kollaboratives Lernen ist über große Distanz möglich. Hier seien zwei Beispiele für das *Hörverständnis* sowie die *schriftliche Sprachproduktion* genannt.

BBC Radio bietet in der Sektion für Englischlerner (http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/words/index.shtml) wöchentlich Nachrichten an, die als Soundfiles heruntergeladen werden können. Vorher erfolgt eine textbasierte Zusammenfassung; gleichzeitig kann der Lerner eine Transkription der Nachricht mitlesen, die von Fotos begleitet wird. Ausgewählte Lexeme werden als Vokabeln annotiert und paraphrasiert. Die annotierten Wörter sind einzeln als Sounddatei abrufbar; sie werden mehrfach wiederholt mit Pausen zum Nachsprechen. Längere Texte werden unterteilt in mehrere kleine Abschnitte. Zusätzlich sind Links auf andere, nicht didaktisierte Nachrichten vorhanden, die Text und Sounddatei ebenso verbinden, allerdings ohne Annotationen.
Die medienintegrierte Aufbereitung des Sprachmaterials spricht wiederum unterschiedliche Lernstile an. Der Lerner kann selbst entscheiden, wie und mit wie viel "Hilfe" in Form von Didaktisierung er die Nachricht rezipieren möchte und übernimmt so Verantwortung für seine Lernschritte im Einzelnen. Auch eine Individualisierung des Lernens im Hinblick auf die Themen ist gegeben, da der Lerner die Übungszeit bestimmen kann durch wiederholtes Abspielen, die Nutzung der Archivfunktion und die Möglichkeit zum Nachsprechen.

Im Hinblick auf eine Einbettung in einen größeren Lernkontext im Unterricht ist eine Diskussion der Nachricht im Plenum, eine Übung zur Fertigung des Wortschatzes (Lückentext etc.) oder ein Brief / eine e-mail an den Redakteur denkbar.

Die Interaktivität des Mediums in Bezug auf den Austausch von Lernern oder Produkten untereinander sowie die Möglichkeit zur Veröffentlichung ist mit vergleichbaren traditionellen Medien nicht problemlos gegeben. Soll z.B. der Bereich des *Schreibens* geübt werden, können Lerner einzeln oder in der Gruppe einen Teil einer Kettengeschichte schreiben oder eine neue Geschichte anfangen. Diese wird von anderen Lernern vervollständigt und im WWW publiziert (www.beaumont-publishing.com/efl/chainstories.htm).
Der persönlich relevante Lerngegenstand (gegeben durch die freie Auswahl des Themas, der Entwicklung der Geschichte etc.) trägt zusammen mit dem interaktiven Austausch mit anderen Lernern neben einem motivationalen Schub zu einer Konstruktion des Wissens, also zu fremdsprachlichem Lernen durch die Schreibaktivität, bei. Durch die Interaktion mit anderen Lernern der Fremdsprache kann es zu Abgleichungen der Konstruktionen von Lernersprache kommen, z.B. wenn ein Lerner einen Fehler macht und darauf hingewiesen wird. Der Lerner erweitert so aktiv seine Wissensschemata.
Motivational gesehen ist das Erfolgserlebnis, ein Produkt in der Fremdsprache mitgeschaffen zu haben, ebenso bedeutsam wie die Tatsache, dass es einem breiten Publikum zugänglich gemacht wird.
Eine ähnliche Idee, nur mit einem Roman als Produkt, wird als Projekt mit verschiedenen Lernergruppen durchgeführt (www.beaumont-publishing.com/efl/chainstory/globalnovel); die lerntheoretischen und didaktischen Vorteile sind die gleichen.

Beispiele für die **Kommunikationsfunktion** des Internets sind teilweise verbunden mit der Informationsfunktion.

*1. Simulationen mit internetbasierter Kommunikation*
Simulationen mit Hilfe des Internet nähern sich der Informationsfunktion an, aber verfügen zusätzlich über das Element der Kommunikation, z.B. in Form der Organisation einer Privat- oder Geschäftsreise, die Anfragen per e-mail beinhalten. Letztere sind kostengünstig und einfach zu realisieren und gewährleisten den Kontakt in die zielsprachliche Außenwelt über den Unterricht hinaus, erfüllen also den Anspruch des Zusammentretens von Leben und

Lernen. Darüber hinaus gestalten Lerner durch die Entscheidungen die Organisation betreffend aktiv ihren Lernprozess mit, nähern sich also in organisatorischer Hinsicht dem Ziel der Lernerautonomie und erhöhen ihre Chancen auf Behalten bzw. auf Prozeduralisierung des Wissens.

*2. Reale Kommunikation: synchrone Kommunikation*

Neben der Möglichkeit der Anwendung von Strategien zur Kommunikation und zum Sprachgebrauch hat der Lerner die erhöhte Chance zur realen Kommunikation, die als Annäherung an das Immersionsprinzip (Oliva / Pollastrini 1995) natürliches Fremdsprachenlernen fördern (Little spricht von "*developmental learning*", 1991). Damit entspricht eine solche Aktivität dem theoretischen Fundament der Lernerautonomie, allerdings sind auf einige Probleme für das Fremdsprachenlernen hinzuweisen.

Für das Chatten muss, wenn es innerhalb der Unterrichtszeit erfolgen soll, eine Partnergruppe gefunden werden, die genau zur selben Zeit verfügbar ist, da es sich um ein synchrones Kommunikationsmittel handelt. Dies zu organisieren stellt den Kursleiter u.U. vor Probleme, die durch verschiedene Zeitzonen noch verstärkt werden. Ist ein solcher Chat (oder Voicechat / *Voice over IP*, der die mündlichen Skills fördern könnte) organisatorisch möglich, können Lerner über ein Thema kommunizieren. Handelt es sich um einen *hosted chat*, der vom Kursleiter moderiert wird, kann der Kursleiter Impulse geben und damit das Gespräch lenken und / oder sprachliche Hinweise geben. Bei letzterem stellt sich allerdings die Frage, ob es sich dann noch um reale Kommunikation handelt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Beiträge im Chat zu archivieren (Feise 1999) und nach der Chatphase eine Übungs- oder Erarbeitungsphase zu gestalten, die sprachliche oder inhaltliche Aspekte nochmals aufgreift und im Detail bearbeitet.

Ähnlich kann eine Phase als *Videoconferencing* geschaltet werden, nur arbeiten bislang lediglich Zweierkonferenzen zuverlässig. Ein Beispiel für das Erarbeiten in einer Videokonferenz wäre die kulturelle Bedeutung von Mimik und Gesten und die Unterschiede zwischen der Zielkultur und der eigenen. Hierbei verursacht die Übertragungsform der Videokonferenz nicht nur die Erleichterung der Rezeption durch die Verfügbarkeit mehrerer Sinneskanäle, sondern kommt durch die Integration verschiedener Modalitäten den medialen Präferenzen der Lerner entgegen.

*Reale Kommunikation: Asynchrone Kommunikation*

Als häufig praktizierte Aktivität im Schulwesen gilt das Durchführen eines e-mail-Projektes (vgl. Townshend, 1997). Auch im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es konkrete Vorschläge zur Durchführung solcher Projekte (vgl. Bormann / Gerdzen 1998; Donath 1999), allerdings stellt der Zeitfaktor (sowie der Aufwand) ein Problem dar.

Ein e-mail-Projekt bietet vor allem den Vorteil einer komplexen Lernaktivität, die organisiert werden muss. Lerner müssen zwangsläufig Verantwortung für bestimmte Teilbereiche übernehmen und damit ihr Lernen organisieren. In der Interaktion, der Themenwahl etc. können Lerner wiederum ihr Lernen auf ihre persönlichen Bedürfnisse abstimmen - das bedeutet mehr Chancen auf Verankerung des Wissens in Schemata. In der Interaktion tritt wie weiter oben erwähnt der Immersionseffekt zu Tage; gleichzeitig können e-mail-Partner in der Interaktion ihre Konstruktionen der Fremdsprache bzw. der fremdsprachlichen Wirklichkeit abgleichen. Durch den hohen Realitätsbezug wird prinzipiell natürliches Lernen ermöglicht.

Zuletzt soll noch die Möglichkeit der Integration von Diskussionsforen vorgestellt werden. Lerner können im Unterricht entweder an Foren zu einem bestimmten Thema teilnehmen oder selbst eines in der Fremdsprache einrichten und betreuen (z.B. *Problems with learning English* für andere Lerner außerhalb des Kurses). Auch hier findet eine sehr anwendungsbezogene Form des Fremdsprachenlernens statt, die sich dem natürlichen Zweitspracherwerb annähert.

Im Fall der Teilnahme an einem Forum ist es denkbar, dass Lerner regelmäßig *Postings* zu einem gewählten Thema bzw. in einer bestimmten Liste verfassen und die Entwicklungen zu den verschiedenen Themen jeweils kurz im Plenum erörtern.

Im zweiten Fall müssen sich die Lerner auf ein Thema des Forums einigen und die technische Seite der Betreuung mit übernehmen. Diese Variante macht m.E. für den Sprachunterricht wenig Sinn, denn sie ist zeitaufwändig und bringt nicht wirklich genug sprachlichen Erfolg. Insgesamt erachte ich die Verlagerung der Teilnahme an Diskussionsforen in der Fremdsprache aus Zeit- und Effizienzgründen auf außerhalb des Präsenzunterrichts für sinnvoller. Die Bandbreite der Nutzungsmöglichkeiten stand bei der obigen Darstellung im Vordergrund.

### 5.3.2. Internetbasierte Lernmöglichkeiten als Ergänzung eines Präsenzkurses

Eine weitere Möglichkeit der Einbindung von internetbasierten Lernmöglichkeiten in den Fremdsprachenunterricht besteht im Einsatz in Form einer Ergänzung des Präsenzunterrichts. Es soll von einem Kursmodell ausgegangen werden, das aus einem Präsenzmodul und einem virtuellen Ergänzungsmodul besteht.

Im Präsenzmodul steht die Erweiterung kommunikativer Fähigkeiten wie Sprechen und die Interaktion in der Fremdsprache im Vordergrund, während im Ergänzungsmodul verschiedenste selbstgesteuerte und vom Kursleiter initiierte oder unterstützte Lernaktivitäten denkbar sind, die das Internet entweder als Übertragungsmedium (für Informationen, Arbeitsblätter etc.) oder als Kommunikationsmedium nutzen. Grundsätzlich führen Burgess / Eastham (1997) an, dass reine Onlinekurse den Nachteil von fehlender personeller Interaktion aufweisen, was besonders für Fremdsprachenkurse relevant ist. Autoren wie Kohn / Rieder (1998) hingegen fordern zeitökonomische und flexible Studienmodelle. Insbesondere Erwachsene brauchen zunehmend spezialisierte, individualisierte Kurse, die ihre Lernbedürfnisse in kürzester Zeit befriedigen können.

Dieses Modell kommt beiden Forderungen entgegen und bedient darüber hinaus auch die große Zielgruppe der Erwachsenen, die für einen rein virtuellen Kurs die erforderliche Lernerautonomie noch nicht aufweist. Die ihnen vertraute Form des Präsenzkurses gibt Sicherheit und verhindert durch den Zwang zur physischen Präsenz möglicherweise einen Dropout, während die virtuelle Ergänzung einerseits als motivational günstig wegen ihrer Neuartigkeit eingeschätzt werden kann, andererseits aber durch die vielfältige Auswahl von Aktivitäten zur Individualisierung des Lernens in Form von individuellen Wissenskonstruktionen beitragen kann (vgl. Kap. 2). Auch dieser Aspekt dürfte, zusammen mit dem der Zeit- und Ortsunabhängigkeit, dem speziellen Lernbedürfnissen von Lernern in einem spezialisierten Gebiet entgegen kommen. Im Präsenzmodul kann das Internet je nach Zielen, Ausstattung der Institution etc. eingesetzt werden oder auch nicht.

Die virtuelle Ergänzung wird unterschieden in Aktivitäten, die den Kursleiter involvieren und solche, die gänzlich außerhalb des Kurses stattfinden.

Zu den Möglichkeiten, die den Kursleiter einbinden, zählt vor allem die Tutorenfunktion der Lehrkraft. Konkret heißt dies, dass der Kursleiter zusätzlich zu den Präsenzphasen per e-mail, Mailingliste etc. für Fragen und Anregungen zur Verfügung steht. Der Lerner kann darüber hinaus z.B. selbst verfasste Texte einschicken, die der Kursleiter korrigiert und kommentiert zurückschickt, evtl. mit Anregungen für weiteres Üben. So entsteht über den Kurs hinaus eine Möglichkeit für individualisiertes Lernen, wobei es dem Lerner obliegt zu entscheiden, ob und wie viel Hilfe er in Anspruch nehmen will (vgl. Kwan 1999) – ein Schritt zur Autonomisierung.

Die Mailingliste ist ein praktikables, einfach einzusetzendes Mittel, das viele verschiedene Funktionen erfüllen kann. Zunächst kann der Kursleiter in organisatorischer Hinsicht Ankündigungen über die Liste verbreiten, z.B. Prüfungstermine durchgeben, Raumänderungen bekannt geben etc.

Aber auch in sprachlicher Hinsicht ist eine zusätzliche Anwendung der Fremdsprache mittels einer solchen Liste möglich, und zwar in der Fremdsprache, was zusätzliche aktive Lernerfahrungen ermöglicht (Lee 1997). Für die Lerner ergibt sich der zusätzliche Vorteil, dass sie, bedingt durch den asynchronen Charakter sowie die Anonymität der Übertragungsart im Vergleich zur Gruppendiskussion, einen Schonraum bekommen, der insbesondere von introvertierten Lernern, die sich im Präsenzunterricht nicht gern in der Gruppe äußern, positiv genutzt werden kann (vgl. Chenu / Fressard 1999; Guinamard 1999). Für diese Lerner kann sich das Lernen entspannter gestalten. In Bezug auf die didaktische Funktion, die eine Mailingliste erfüllen kann, ist in der Interaktion zwischen Kursleiter und Teilnehmer eine zusätzliche Individualisierung möglich, während in der Diskussion von Teilnehmern untereinander konstruktivistisches Lernen durch Interaktion stattfinden kann.

Der Kursleiter kann über die Mailingliste zusätzliches Material, also Übungen in Form von digitalen Arbeitsblättern, Texte, Sound-, Videofiles etc. als freiwillige Ergänzung veröffentlichen. Dies hilft den Teilnehmern im Falle einer freiwilligen Ergänzung, mehr Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, sich aber gleichzeitig doch noch die Möglichkeit zur Hilfestellung vorzubehalten. Im Falle einer obligatorischen Ergänzung finden Teilnehmer, die eventuell noch nicht ausreichende Lernerstrategien, z.B. Selbstmotivation, erlangt haben, den milden Druck, sich zusätzlich mit der Fremdsprache zu beschäftigen. Wiederum können Ergebnisse in Form von Feedback, weiteren Anregungen, Lerntipps etc. vom Kursleiter an die Teilnehmer individuell und maßgeschneidert gesandt werden.

Auch zusätzliche Hinweise bzw. Anregungen zum Sprachenlernen, also im Hinblick auf die Entwicklung von Lernerstrategien, sind über die Mailingliste einfach zu verbreiten. Wiederum kann der Austausch über Strategien vom Kursleiter zu den Teilnehmern erfolgen oder Teilnehmer diskutieren oder beraten sich untereinander.

Interessierte Teilnehmer oder der Kursleiter können die Liste auch nutzen, um Verweise auf Links zu geben, die zusätzliche Materialien z.B. im WWW zur Verfügung stellen. Der

Kursleiter kann diese Option nutzen, um einerseits die Motivation der Teilnehmer zu erhalten, indem er Abwechslung in die Kursmaterialien und –themen bringt, andererseits um einzelne Teilnehmer mit ihren speziellen Lernbedürfnissen und Interessen anzusprechen. Hier liegt die Funktion solcher Verweise zum einen in der Individualisierung, zum anderen in der leistungsmäßigen Differenzierung.

Der Kursleiter kann – technische Gegebenheiten und Fähigkeiten vorausgesetzt –außerhalb der Kurszeit einen Chat moderieren und als zusätzlichen „virtuellen Konversationskurs" (Feise 1999) ins Leben rufen. Teilnehmer bekommen damit die Möglichkeit des sanktionsfreien Anwendens der Fremdsprachen zusätzlich zur regulären Kurszeit. Auch an dieser Stelle können Fragen der Teilnehmer geklärt werden.

Die visuelle Komponente wird bei einer Videokonferenz mit einbezogen, allerdings sind hier - wie beim Chat - zeitliche Absprachen notwendig. Zusätzlich ergibt sich das Problem, dass nicht alle Teilnehmer gleichzeitig an der Konferenz teilnehmen können, so dass zusätzliche Absprachen z.B. in Form eines Rotationsverfahrens notwendig sind. Da aber die Teilnehmer ohnehin im Präsenzmodul den realen Kontakt zueinander haben, halte ich den Einsatz einer Videokonferenz als Ergänzung bei den aktuellen technischen Möglichkeiten für zu aufwändig und wenig sinnvoll.

Aktivitäten außerhalb des Kurses, die den Kursleiter nicht einbeziehen, sind sehr vielfältig und erstrecken sich über alle drei Funktionen, die das Internet für das Sprachenlernen bietet. Sie sind weiter oben schon ausführlich besprochen worden und werden daher nur kurz erwähnt.

Rankin (1997) und Bombardelle (1999) erwähnen den Chat als Ergänzung zu realen Kontakten; hier bietet sich zum einen die Möglichkeit des selbstorganisierten Kontaktes zu *native speakers* oder, im Falle eines Lernerchats wie z.B. bei www.eslcafe.com, des Austausches von Lernenden untereinander.

Ebenfalls selbstorganisiert, jedoch noch in höherem Maße didaktische Kompetenz erfordernd, ist das e-mail-Tandem, das asynchrone Formen wie e-mail sowie synchrone Formen wie Chat, Video etc. einschließen kann. Asynchrone Formen erlauben die Überprüfung einer produzierten Äußerung, während synchrone Formen sich zwar der realen Kommunikationssituation annähern, aber wenig Zeit für Reaktionen lassen und somit keine entspannte Lernatmosphäre bieten (Brammerts / Little 1996; Brammerts, 1999). In jedem Fall hängt der Erfolg dieser Maßnahme allein von den Lernern ab und erfordert somit ein hohes Maß an Lernerautonomie, ermöglicht aber eine größtmögliche Freiheit beim Lernen.

Auch Diskussionsforen für Lerner oder Sprecher der Zielsprache können von den Teilnehmern unabhängig vom Kurs genutzt werden; sie ermöglichen Lernern mit technisch einfachen Mitteln, aktive Lernerfahrungen, sei es um mit mit anderen Lernern ihre Konstruktionen der Lernersprache abzugleichen, die Fremdsprache anzuwenden oder Einblick in andere Kulturen bzw. Kulturkreise zu bekommen, abhängig vom Thema der Newsgroup.
Darüber hinaus können sich die Lerner die Übungsfunktion des Internet für die Aufarbeitung kognitiver Prozesse (vgl. Plass 1999) zu Nutze machen, wobei sie nach ihrem eigenen Rhythmus zu Themen ihrer Wahl arbeiten können. Die ständige Verfügbarkeit der Übungen stellt einen großen Vorteil bei dieser Aktivität dar.
Authentische Seiten z.B. mit praktischen Informationen, Nachschlageseiten, Literatur etc. können ebenfalls vom Lerner zum systematischen Lernen, für Rechercheaufgaben oder zum Anwenden der Fremdsprache genutzt werden. Auch hier sind die Möglichkeiten vielfältig und entsprechend der Lernbedürfnisse der Teilnehmer individualisierbar.

Trotz des Spektrums an Lernaktivitäten, das das Internet in Ergänzung zum Präsenzunterricht zu bieten hat, stellen sich einige **Probleme**.
Als technische Voraussetzung muss eine adäquate Ausstattung zu Hause bzw. am Arbeitsplatz gegeben sein, d.h. Internetanschluss, e-mail-Adresse, Webcam usw. Die Ausstattung muss bei allen Teilnehmern gewährleistet und kompatibel sein; somit sind in einigen Institutionen bestimmte Lerner von der zusätzlichen Lernoption ausgeschlossen. Technische Probleme sollten weitgehend behoben sein, denn sonst üben sie einen negativen Einfluss auf die Motivation der Teilnehmer aus und können im Extremfall zum Abbruch führen.
Wenn die Ausstattung entsprechend gegeben ist, heißt das nicht automatisch, dass die Lerner auch optimalen Nutzen daraus für ihr Lernen ziehen. Wie auch die Ergebnisse der Untersuchung in Kapitel 4 zeigen, müssen Teilnehmer über entsprechende Lernerstrategien verfügen, um optimal von der selbstorganisierten Komponente zu profitieren; beispielsweise müssen sie vom Kursleiter vorgeschlagene zusätzliche Links im WWW sprachlich verwerten können, bei Chatforen Kompensationsstrategien anwenden etc. Hierfür ist ein Strategietraining sinnvoll, das im Präsenzkurs erfolgen sollte und den Lernern entsprechende Hilfestellung geben soll.
Rieder / Fritz (1998) bemerken, dass der Begriff der Präsenz- und Sozialformen in Kursen mit den Neuen Medien umgedeutet werden muss. Nicht nur physische Präsenz ist als Präsenz zu bewerten, sondern auch Zeiten, zu denen sich Kursleiter und Teilnehmer verbindlich

verabreden. Zwar fehlt nun (als positiver Aspekt) der Zwang zur äußeren Mobilität (vgl. Hahn/ Künzel / Wazel, 1996), jedoch könnte die verwischte Grenze zwischen physischer und virtueller Präsenz gerade Teilnehmern mit festgefügten Vorstellungen von Unterricht verunsichern. Es muss daher vom Kursleiter deutlich gekennzeichnet werden, welche Phasen des Ergänzungsmoduls tatsächlich verpflichtend sind und welche zusätzlich und freiwillig. Manche Teilnehmer haben auch Schwierigkeiten, sich an die erhöhte Verfügbarkeit des Kursleiters z.B. mit der Tutorenoption zu gewöhnen und scheuen sich, sie zu nutzen. Auch hier ist es notwendig, im Kurs eine "Kommunikations- und Fragekultur" zu schaffen und zögernde Teilnehmer in dieser Hinsicht zu ermutigen.
Somit ist es möglich, auf spezielle Lernbedürfnisse der Teilnehmer individuell und zeitlich flexibel einzugehen. Für berufstätige Lerner wird das Lernen, wie von Hahn / Künzel / Wazel (1996) gefordert, näher an den Arbeitsplatz gebracht.

Im Folgenden sollen konkrete Lernaktivitäten für die Kombination von Präsenz- und virtuellem Modul vorgestellt werden.

*1. Rechercheaufgabe zur Vorbereitung des Unterrichts*

Grundsätzlich kann Teilnehmern eine Rechercheaufgabe zur Vorbereitung zu Hause gegeben werden, z.B. kann der Lerner Informationen zu bestimmten Produkten in einem E-Commerce-System einholen, um sie im Unterricht weiter zu verarbeiten. Dabei erfordert, wie schon weiter oben erwähnt, der interaktive Charakter der Datenbank aktives Lernerverhalten in der Fremdsprache bei gleichzeitiger thematischer Individualisierung. Durch die authentische Quelle wird gleichsam die Außenwelt in den Fremdsprachenunterricht gebracht, da im Unterricht die Informationen z.B. zur Simulation eines Verkaufsgespräches weiter verarbeitet werden.

*2. Individualisiertes Feedback und Lernerbegleitung*

Lerner können mit Hilfe des Internet bearbeitete Aufgaben wie z.B. eine Aufgabe zum kreativen Schreiben als *Follow-up activity* per e-mail senden oder in der Mailingliste zur Diskussion stellen. Hier ist eine Individualisierung des Lernprozesses, vor allem was die Reflexion der Lernergebnisse betrifft, möglich, denn der Kursleiter (oder andere Lerner) gibt eine individuelle Rückmeldung, die so weit gehen kann, dass ein Metadiskurs zur Evaluation der Lernfortschritte, Planung weiterer Lernziele und -schritte erfolgen kann. Hierbei geht der

Lerner die Schritte auf dem Weg zur Lernerautonomie mit dem Tutor (oder anderen Lernern) gemeinsam, was im konventionellen Präsenzkurs allein aus Zeitgründen nicht erfolgen kann.

*3. Erstellung und Verbreitung eigener Materialien*

Das Beispiel der eigenen Materialerstellung in Form von Übungen zu einem Wortfeld, einem Text, einem behandelten Thema etc. zielt ebenso ab auf die Förderung von Lernerautonomie in Form von erhöhter Verantwortung beim "Lernertutor". Die Übung wird vom Lerner erstellt und auf die Mailingliste eingestellt. Der Lerner erhält per Mail die Antworten der anderen Teilnehmer, für die eine Rückmeldung anzufertigen ist. Durch die Erstellung eigener Materialien müssen die Lerner ihre kognitiven Schemata in erhöhtem Maße aktivieren, und durch ihre erhöhte Aktivität ist die Aussicht auf Einbettung der Lerninhalte in die kognitive Struktur größer.

Die vorgenannten Beispiele stellen nur einen exemplarischen Teil der Möglichkeiten in Form von Aktivitätstypen dar. Auch die Organisationsformen sind flexibel einsetzbar, abhängig von technischen und personellen Möglichkeiten, dem Grad der Lernerautonomie seitens der Lerner (und Lehrer), der Lerngruppe, den Inhalten, den Vorkenntnissen, den Lernbedürfnissen etc.
Drei Organisationsformen sind grundsätzlich möglich, und zwar rein virtuelle Kurse, deren Kommunikation rein elektronisch und nicht physisch abläuft, Präsenzkurse, die Internetanwendungen direkt uns ausschließlich in den Unterricht integrieren und Präsenzkurse, die von einem virtuellen Element ergänzt werden.

Zum Schluss soll ein Beispiel eines Sprachkurses in der innerbetrieblichen Weiterbildung skizziert werden. Dieser Kurs setzte sich zusammen aus zwei Modulen, und zwar einem Auffrischungskurs als Präsenzkurs, der Internetanwendungen einband und gleichzeitig ein Strategientraining umfasste. Die Teilnehmer wurden in diesem ersten Kurs vertraut gemacht mit verschiedenen Lernmöglichkeiten im Internet und sie bekamen verschiedene Strategien an die Hand, mit Hilfe derer sie ihr Lernen außerhalb des Kurses besser organisieren können. Der zweite Kurs war inhaltlich genau auf die spezifischen Lernbedürfnisse der Teilnehmer zugeschnitten und stellte die berufsbezogene Interaktion in der Fremdsprache in den Vordergrund. Der Kurs war organisatorisch als Intensivkurs mit 3x 8 Unterrichtsstunden konzipiert; zwischen den wöchentlichen Sitzungen war der Kursleiter ständig per e-mail verfügbar. Zusätzlich wurden per Mailingliste (Chat und Videokonferenz waren aus organisatorischen bzw. technischen Gründen nicht möglich) Ankündigungen, zusätzliche Links zum Thema, relevante Übungsmaterialien, Adressen von Übungen im WWW sowie digitale Arbeitsblätter und Aufgabenstellungen als vor- oder nachbereitende Hausaufgabe versandt. Das Feedback variierte von einem hinzugefügten Lösungsschlüssel zur Selbstkontrolle über schriftliche Anmerkungen oder mündliche Besprechung im Unterricht bis zu individualisierter Rückmeldung per e-mail an den Teilnehmer. Freiwillige und zusätzliche obligatorische Aufgaben waren als solche gekennzeichnet.

Teilnehmer bekamen die Gelegenheit, zusätzlich zum Kurs eigenverantwortlich ihre Aktivitäten zum Sprachenlernen selbst zu planen und durchzuführen, ohne ganz auf die vertraute Hilfe des Kursleiters und die Anbindung an den Präsenzunterricht verzichten zu müssen.

Als weiterführende Weiterbildungsmaßnahme wäre ein für jeden Teilnehmer individueller virtueller Kurs mit einer Tutorenoption denkbar, der genau auf die speziellen Lernbedürfnisse der Teilnehmer in zeit- und ortsunabhängiger Form eingeht. Durch die graduelle Hinführung an eigenverantwortliches Arbeiten mit allen denkbaren Hilfestellungen ist die Chance höher, dass der Lerner die Maßnahme auch erfolgreich beendet, was dem Unternehmen qualifizierte Mitarbeiter sichert und Mehrkosten durch Doppelschulungen etc. vermeidet.

Insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden zeitlichen Belastung der Mitarbeiter werden nicht nur inhaltlich, sondern auch zeitlich flexible Lernmodelle notwendig, die durch das Internet unterstützt werden können. Ein weiteres Problem besonders größerer Unternehmen besteht darin, diese Lernmodelle in Form von Materialien und Übertragungsformen auch anderen Mitarbeitern zukommen zu lassen, d.h. das Wissen im Unternehmen auch zu verbreiten. Wie das Internet bei Sprachkursen der innerbetrieblichen Weiterbildung zum *Knowledge Management* eines Unternehmens beitragen kann, soll im folgenden Kapitel skizziert werden.

## 6. Fremdsprachenlernen mit dem Internet im Kontext des Business Knowledge Managements

Innerbetriebliches Fremdsprachenlernen mit dem Internet, sei es im Rahmen des Präsenzunterrichts oder in Form eines WBTs, muss im Zusammenhang gesehen werden mit den Weiterbildungsaktivitäten des gesamten Unternehmens. Diese wiederum haben den Zweck, Wissen und Kompetenz bei den Mitarbeitern zu erweitern und stehen damit im Zusammenhang mit dem Wissensmanagement (*Knowledge Management*) in einem Unternehmen oder einer Organisation.
Das Lehr- / Lernkonzept bzw. die Wissensübertragung ist dabei nur als ein kleiner Teil anzusehen. Für den Teil der fremdsprachlichen Weiterbildung ergeben sich aus der gegenwärtigen Situation Probleme und Lösungsansätze sowie sich abzeichnende Tendenzen, die in Form eines Ausblicks angesprochen werden.

Die allgemein bekannten, sich gerade in letzter Zeit verstärkenden post-fordistischen Tendenzen zur Globalisierung (man beachte die Anzahl der Mergers und Übernahmen internationaler Konzerne, die zu multinationalen Konglomeraten führen) und das angestiegene Tempo in der Arbeitswelt fordern von den Mitarbeitern ein äußerst hohes Maß an Flexibilität. Der Mitarbeiter im Unterricht muss, um auch "konkurrenzfähig" bleiben zu können, sich sehr schnell auf Änderungen einstellen und sich entsprechendes spezialisiertes Wissen aneignen, um auf die Änderungen flexibel reagieren zu können. Dies umfasst auch den Bereich der Fremdsprachen, der allerdings einen Sonderstatus einnimmt, da eine signifikante Verbesserung langfristige Weiterbildungsmaßnahmen erfordert.
Auch neuere Studien zum Fremdsprachenbedarf von Unternehmen belegen, dass die Notwendigkeit zur Just-in-time-Weiterbildung besteht, mit anderen Worten zur bedarfsspezifischen Weiterbildung, bei der spezielle Lernbedürfnisse sehr schnell und flexibel befriedigt werden müssen (vgl. Schöpper-Grabe / Weiß 1998). Hierfür werden im Bereich der fremdsprachlichen Weiterbildung nach wie vor eher externe Anbieter verpflichtet, denen Konzeption und Durchführung obliegt und die in den wenigsten Fällen überprüft werden (vgl. Vogt 1998).
Dieses Problem wiegt um so schwerer, als dass es nach wie vor kein explizites Konzept der Fremdsprachenvermittlung gibt; zwar ist nach wie vor der kommunikative Ansatz in der Diskussion, aber im Hinblick auf die sprachliche Erwachsenenbildung und vor allem für die Einbeziehung der Neuen Medien steht noch kein ausgearbeitetes Konzept zur Verfügung.

Diesem Problem kann entgegen getreten werden mit der Weiterentwicklung der Lernerautonomie als konzeptionelle Grundlage.
Lernerautonomie kommt in der technischen Variante der Notwendigkeit nach flexiblem, selbstgesteuertem Lernen nach, denn das Ziel von Lernerautonomie besteht darin, den Lerner für ein solches Lernen zu rüsten und ihn graduell unabhängig vom Lehrer zu machen. Dies ermöglicht dem Lerner eine erhöhte Flexibilität bei späteren Lernaufgaben und lässt ihn schneller und effizienter auf neue Lernanforderungen im Unternehmen reagieren.
Auch die Neuen Medien können in das Konzept der Lernerautonomie in verschiedener Weise eingebunden werden, wenn gewisse Voraussetzungen erfüllt sind. Hier möchte ich verweisen auf Kapitel 5, in dem die verschiedenen Möglichkeiten der Einbindung des Internet in einen lernerautonomisierenden Unterricht bereits erläutert wurden. Wenn ein Lerner ein gewisses Maß an Lernerautonomie erlangt hat, kann er dies zum Lernen in WBTs einsetzen; da Lernerstrategien auch universell und nicht nur zum Fremdsprachenlernen einsetzbar sind, sichert der Lerner sich in einem Unternehmen, in dem verschiedene WBTs und andere selbstorganisierte Lernplattformen zur freien Verfügung stehen, einen beachtlichen Vorteil.

Bedingt durch Spezialisierung und Globalisierung in Unternehmen werden nicht nur neue und erhöhte Anforderungen an das Wissen des einzelnen Mitarbeiters gestellt. Auch das Wissen im Unternehmen selbst nimmt einen neuen Stellenwert ein, denn Wissen determiniert zunehmend den Wert eines Unternehmens (Goll 1997; Bach et al. 2000).
Wissensressourcen, also auch fremdsprachliches, für das Unternehmen relevantes Wissen, müssen so aufbereitet und zur Disposition gestellt werden, dass so viele Mitarbeiter wie möglich Zugriff darauf haben.
Die Unternehmensberatung KPMG bezeichnet Wissen als interpretierte Informationen und definiert als Ziel von Wissensmanagement, "vorhandenes Wissen optimal zu nutzen, weiterzuentwickeln und in neue Produkte, Prozesse und Geschäftsfelder umzusetzen. In Analogie zum Finanzkapital soll das Wissenskapital vermehrt und dadurch der Unternehmenswert nachhaltig gesteigert werden" (KPMG 2000).

Für die (fremdsprachliche) Weiterbildung als einen Teil des *Knowledge Managements*, der sich auf die Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Mitarbeiters bezieht, lassen sich damit verschiedene Tendenzen ableiten.
Um fremdsprachliche Weiterbildungsmaßnahmen flexibel auf die Bedürfnisse vieler verschiedener Mitarbeiter eines Unternehmens abstimmen zu können und gleichzeitig auf

deren persönlichkeitsspezifischen Eigenschaften (z.B. Lerntypen) eingehen zu können und damit ein optimales Lernergebnis zu gewährleisten, werden in Unternehmen flexible Lernmodelle mit unterschiedlichen Organisationsformen zur Verfügung gestellt werden.
Computer- und internetbasierte Anwendungen können für diese neuen Formen des Wissensmanagements genutzt werden, und zwar in den Bereichen der Kreation von Wissen aus Information, der Suche nach Wissen, dessen Nutzung und dessen Vermittlung. Insbesondere der letzte Punkt der Vermittlung ist für die fremdsprachliche Weiterbildung relevant.
Für den fremdsprachlichen Bereich können internetbasierte Anwendungen wie z.B. Wissensportale, Infochats, Info-TV etc. für die Vermittlung von Wissen sowie die Kommunikation genutzt werden. Diese sind in der Lage, bei angemessener Implementierung in einen Kurs zur Flexibilisierung des Wissens bzw. Lernens beizutragen, denn individualisierte Inhalte können relativ zeit- und ortsunabhängig verbreitet werden und stehen einer großen Anzahl von Usern in einem Unterricht zur Verfügung, machen damit fremdsprachliches Wissen auch transparenter.
Das Fremdsprachenlernen kann hier einen Maßstab für andere Lernbereiche darstellen, denn durch die Tatsache, dass die Sprache gleichzeitig Unterrichtsmedium und -gegenstand ist, erfordert eine Vermittlung in einem Lehr- Lern-Arrangement vielfältigere interaktive Anwendungen als bei einem rein rezeptiv zu vermittelnden Lernbereich in der Muttersprache.

Die bislang noch nicht dagewesene Verfügbarkeit und Kombination verschiedener Medien, Organisationsformen etc. werfen auf der anderen Seite neue Fragen und Probleme auf, die wir zu lösen erst beginnen (vgl. dazu Katz / Oblinger 2000, die in ihrem Artikel keine einzige aufgeworfene Frage im Bereich E-learning in Universitäten zu beantworten vermögen).
Konkrete Lösungen in Bezug auf internetbasiertes Fremdsprachenlernen stehen (abgesehen von einigen mittelmäßigen kommerziellen Bemühungen) noch aus, und zwar sowohl in theoretischer und praktischer Hinsicht. Selbst in größeren Unternehmen stellt z.B. der Einsatz von Internet in einem innerbetrieblichen Fremdsprachenunterricht ein großes technisch-organisatorisches Problem dar.

Bereiche, in denen noch weitere Forschungstätigkeit erfolgen muss, umfassen somit die Ausweitung einer erwachsenengerechten, flexiblen Rahmenkonzeption für einen innerbetrieblichen Fremdsprachenunterricht, der die Lerner autonomisiert für (virtuelles) selbstgesteuertes Lernen.

Momentan fehlen noch völlig Leitlinien für die andragogisch orientierte Konzeption von Fremdsprachenmaterialien für den virtuellen Bereich, d.h. für WBTs, bzw. für Kurse, die den virtuellen Bereich berücksichtigen, d.h. Lernmöglichkeiten des Internets in den Fremdsprachenunterricht implementieren.
In einem globaleren Zusammenhang sind Hinweise notwendig für den Platz, den das Fremdsprachenlernen in einem *Knowledge Management*-Konzept eines Unternehmens einnehmen kann. Damit sind neue Konzepte des Fremdsprachenlernens, wie in Kapitel 5 angedeutet, gefragt, möglicherweise auch im größeren Kontext einer Standortbestimmung für den Fremdsprachenunterricht der innerbetrieblichen Weiterbildung allgemein.
Hiermit ist eine große Chance für die Qualität des innerbetrieblichen Fremdsprachenunterrichts verbunden, denn bisher hat der Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung eher eine marginale Rolle im Vergleich zu fachlichen Qualifizierungsmaßnahmen eingenommen. Überwiegend externe Anbieter sind mit der Planung, Konzeption und Durchführung von fremdsprachlichen Maßnahmen betraut, deren Qualifikation oftmals fraglich ist, die aber in jedem Fall eine komplexe Einbettung in ein firmeninternes *Knowledge Management* nicht leisten können. Wird der Zusammenhang zwischen fremdsprachlichen Maßnahmen und dem Wissensmanagement eines Unternehmens mit Hilfe entsprechender Fachkompetenz aufgewertet, so kann aus der Standortbestimmung der fremdsprachlichen Maßnahmen ein regelrechtes qualitatives Sprungbrett werden - eine große Chance für den Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung als solcher.

## 7. Anmerkungen

[1]An dieser Stelle sei auch das Konzept der Subjektiven Theorien erwähnt (Kallenbach 1996; De Florio-Hansen 1998).

[2] Auch Vygotsky (1978) macht im Zusammenhang mit den kognitiven Theorien die Unterscheidung zwischen *acquisition* und *learning*.

[3] Es ist mittlerweile die Tendenz zu verzeichnen, auch die bislang vernachlässigte emotionale Komponente vehement einzufordern (vgl. Schwerdtfeger 1997; Zimmermann 1998).

[4] O'Malley / Chamot (1990) stellen die Dichotomien explizites / implizites Wissen und deklaratives / prozedurales Wissen als gleichbedeutend nebeneinander, was z.B. von Multhaup (1997) kritisiert wurde.

[5] Little betont dabei nicht nur die soziale Verantwortung wie Holec, sondern nimmt auch einen psychologischen Standpunkt ein, indem er die Notwendigkeit der Verknüpfung von Leben und Lernen betont. Zu den verschiedenen Versionen der Lernerautonomie siehe weiter unten.

[6] Damit steht die Konzeption des Lerngegenstands in Einklang mit konstruktivistischen Prinzipien.

[7] Authentizität als Grundprinzip der Lernerautonomie nach Legenhausen (1998).

[8] Hier sei wiederum das Konzept der Subjektiven Theorien erwähnt (Kallenbach 1996; De Florio-Hansen 1998), auf das allerdings nicht näher eingegangen werden soll.

[9]*:* Rüschoff behauptet zwar, dass die Handhabung von Autorenprogrammen ohne jede Programmiererfahrung bzw. ohne spezifische Computerkenntnisse möglich ist, aber es ist m.E. ein gewisses technisches Verständnis nötig, zusammen mit einem genau ausgearbeiteten Konzept.

[10] Arendt (1997:4) definiert eine Simulation als "ein Verfahren, mit dessen Hilfe Lernende durch Probe-Handeln in einem sanktionsarmen Raum auf künftige Aufgaben in der Realität vorbereitet werden."

[11] Vgl. Wolffs (1998) Unterscheidung von Strategien und Techniken, denen ich mich anschließen möchte.

[12] Vgl. dazu auch Wolff (1992) als einen Versuch theoretischer Fundierung sowie die Ergebnisse seiner Untersuchung zu Strategien des Textverstehens (1997).

[13] Vgl. dazu v.a. die Ausführungen von Klippert 1998a, 1998b; Lohre / Klippert 1999, Schräder-Naef 1996.

[14] Bezüglich der Entstehung und der Struktur des Internets sei an dieser Stelle auf andere Quellen verwiesen (z.B. Busch 1997, Döring 1997, Levis 1998).

[15] Diese Definition unterscheidet sich von Haacks (1997) umfassenderer Definition von Interaktivität.

[16] Hier zeigen sich feststehende Einstellungen bzgl. der Disposition eines Fremdsprachenkurses.

[17] Tamme / Rösler (1999) haben zu Recht festgestellt, dass in ihrer Studie Lernerautonomie ein Lehr- und kein Lernziel war. Im beschriebenen Kurs war die Lernerautonomie zum Teil auch ein Lehrziel. Da das "Lernen des Lernens" aber in der Kursbeschreibung explizit als Ziel des Kurses ausgeschrieben war, kann man davon ausgehen, dass es auch von den Teilnehmern als Lernziel unterstützt wurde.

[18] Zwar weist Brown (1988) auf die Auswirkung von Freiwilligkeit bei der Teilnahme an einer Studie hin, aber dieser störende Faktor kann hier ausgeschlossen werden. Die Teilnehmer wussten bei der Anmeldung nicht, dass der Kurs Teil einer Studie ist. Darüber hinaus hat der Faktor Freiwilligkeit keine Auswirkung, weil es keine Kontrollgruppe zum Vergleich gibt.

[19] Um die Aussagen der Probanden nicht vom Abschneiden im Test zu beeinflussen, wurde ihnen der Fragebogen vor dem Test vorgelegt.

[20] Zwar ist es hinreichend bekannt, dass es neben der Einteilung in die vier Fertigkeiten noch andere Möglichkeiten der theoretischen Konstruktion von Sprachkompetenz gibt (vgl. z.B. Carroll 1981), aber die vier Skills erscheinen mir als Operationalisierung der Variable für das Konstrukt Sprachkompetenz unmittelbar einsichtiger für die Probanden.

[21] Hier beziehe ich mich auf den Fragebogen 2, Items 2.2.2-2.2.5.

[22] Auf Grund einer Vielzahl unterschiedlicher Attribute als Determinanten der Lernerautonomie ist eine repräsentative Kumulierung durchgeführt worden.

[23] Die Bezeichnung Internet als Informationsquelle wurde für den Fragebogen gewählt, damit die Probanden diese Art des Lernens mit einem komplexen Lernangebot, nämlich der Präsentation auf der Grundlagen von authentischen Internetseiten, in Verbindung bringen.

[24] Vgl. Fragebogen 2: Das ist kein „richtiges“ Lernen als Kommentar.

[25] Ein von ihr genanntes Beispiel für den DaF-Bereich ist das Thema Frühstück. Im Vorfeld vergleichen die Lernenden die eigene mit der Zielkultur in diesem Bereich, konkret benannt die Unterschiede zwischen einem deutschen und einem amerikanischen Frühstück. Im Folgenden schauen sich die Lernenden eine Webseite eines deutschen Restaurants an, das viele Arten von Frühstück anbietet, bevor im Rollenspiel anschließend die konkrete Situation eingeübt wird (Kost 1999:313).

# 8. Bibliographie

Adl-Amini, B.: „Zum Begriff des „Mediums“ und seiner Einordnung im Umfeld neuer Technologien.“, in: Petersen, J. / Reinert, G.-B. (Hrsg.): *Lehren und lernen im Umfeld neuer Technologien.*, Lang, Frankfurt/ Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1994, S. 11-31.

Ahrend, M.: „Simulationen.“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31 (2/1997), S. 4 -9.

Anderson, J.: *Language, Memory and Thought.*, Erlbaum, Hillsdale / NJ, 1976.

Anderson, J.: *Cognitive Psychology and Its Implications.*, Freeman, San Francisco, 1980.

Anderson, J.: *Cognitive Psychology and Its Implications.*, Freeman, New York, [2]1985

Anderson, J.: "Skill Acquisition: Compilation of Meta-method Problem Solutions.", in: *Psychological Review* 94 (1987), S. 192-210.

Ansel Suter, B.: *Hyperlinguistics. Hypertext-Lernumgebungen im akademischen Kontext: ein Fallstudie.*, Zentralstelle der Studentenschaft, Zürich, 1995.

Aoki, N. / Smith, R. C.: "Learner Autonomy in Cultural Contexts: the Case of Japan.", in: Cotterall, S. / Crabbe, D. (Hrsg.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change.*, Peter Lang, Frankfurt / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien, 1999, S. 19-28.

Apelt, W.: „Fremdsprachenerwerb: Lernpsychologische Voraussetzungen und Komponenten. Eine empirische Bianz – Teil 1 / Teil 2.“, in: *Zielsprache Englisch* 23 (4/1993), S. 18-24 und 24 (1/1994), S. 11-16.

Aßbeck, J.: „Lernen, wie man fremdsprachig schreiben lernt: Der mühsame Weg zur Selbständigkeit.“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 40 (1993), S. 229-237.

Ausubel, D.P.: „Adults Versus Children in Second-Language Learning: Psychological Considerations.“, in: *Modern Language Journal* 38 (1964), S. 420-424.

Bach, V. / Österle, H. / Vogler, P. (Hrsg.): *Business Knowledge Management in der Praxis. Prozessorientierte Lösungen zwischen Knowledge Portal und Kompetenzmanagement.*, Springer, Heidelberg, 2000.

Bamberg, G. / Baur, F.: *Statistik.*, Oldenbourg, München / Wien, [7]1991.

Bausch, K.-R. / Christ, C. / Krumm, H.-J. (Hrsg.):*Handbuch Fremdsprachenunterricht.*, Francke, Tübingen / Basel, [3]1995.

Bel, E. / Ingraham, B.: „Understanding the Potential of the Internet for Language Teaching and Learning.“, in: Kohn, J. / Rüschoff, B. / Wolff, D. (Hrsg.): *New Horizons in CALL. Proceedings of EUROCALL 96 Berzsenyi Daniel College, Szombathely, Hungary.*, Szombathely, 1997, S. 103-118.

Benson, P.: "The Philosophy and Politics of Learner Autonomy.", in: Benson, P. / Voller, P.: (Hrsg.): *Autonomy and Independence in Language Learning.*, Longman, London / New York, 1997, S.18-34.

Benson, P. / Voller, P.: "Introduction: Autonomy and Interdependence in Language Learning.", in: Benson, P. / Voller, P. (Hrsg.): *Autonomy and Independence in Language Learning.*, Longman, London / New York, 1997, S. 1-12.

Bialystok, E.: "A Theoretical Model of Language Learning.", in: *Language Learning* 28 (1978), S. 69-83.

Biddulph, P.: "Interactive Exercises and Authoring Programs for Language Learning on the Internet.", in: *Zielsprache Englisch* 29 (4/1999), S. 29-34.

Blank, J. / Russell, J. D.: "The Program Planning Model for Adult and Continuing Education.", in: *Educational Technology* 40 (2000), S. 47-51.

Bleyl, W.: "Kognition oder das Selbst-Steuerungs-System auch des Sprachenlerners.", in: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F: G. / Krumm, H. J. (Hrsg.*): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*., Gunter Narr, Tübingen, 1998, S. 15-27.

Bloom, B.S. et al: *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*., New York, 1971.

Bolton, S./ Lauerbach, G.; Quetz, J. (Hrsg.): *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung.,* Cornelsen und Oxford University Press, Berlin, 1980.

Bombardelle, O.: "Europäische Dimension im on-line Klassenzimmer.", in: Marquet, P./ Mathey, S. / Jaillet, A. / Nissen, E. (Hrsg.): *Internet-based Teaching and Learning (IN-TELE 98*)., Peter Lang, Frankfurt / Main/ Berlin / Bern / Brüssel / New York / Wien, 1999, S.  27-33.

Borrmann, A. / Gerdzen, R.: *Vernetztes Lernen- Hypertexte, Homepages &...was man im Sprachunterricht mit ihnen anfangen kann*., Klett, Stuttgart, 1998.

Bouton, Ch.: *Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte*., Paris 1969.

Brammerts, H. / Little, D. (Hrsg.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet.,* Brockmeyer, Bochum, 1996.

Brammerts, H.: "Autonomous Language Learning in Tandem via the internet.", in: *Anglistik und Englischunterricht* 62 (1999), S. 271-282.

Breen, M. P. / Mann, S. J. / "Shooting Arrows at the Sun: Perspectives on a Pedagogy for Autonomy.", in: Benson, P. / Voller, P. (Hrsg.): *Autonomy and Independence in Language Learning*., Longman, London / New York, 1997, S. 132.149.

Brown, J. D.: *Understanding Research in Second Language Learning: a Teacher`s Guide to Statistics and Research Design*., Cambridge University Press, Cambridge , 1988.

Brücher, K. H.: "Zur Leistungsfähigkeit und Verwendbarkeit von Autorenprogrammen in CALL.", in: Fechner J. (Hrsg.): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*., Langenscheidt, Berlin / München / Leipzig / Wien / Zürich / New York, 1994, S. 115-127.

Burgess, G. / Eastham, S.: „Cybertrash or Teaching Tool? Or: Untangling the Web: A Critical Look at Using World Wide Web Resources for Foreign-language Teaching and Learning., in: Kohn, J. / Rüschoff, B. / Wolff, D. (Hrsg.): *New Horizons in CALL. Proceedings of EUROCALL 96 Berzsenyi Daniel College, Szombathely, Hungary*., Szombathely, 1997, S. 157-167.

Busch, F.: *Der Internet-Guide Wissen und Weiterbildung*., mvg-Verlag, Landsberg, 1997.

Butzkamm, W.: "Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht.", in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 11 (1977), S. 3-10.

Carrier, M.: „ELT Online: The Rise of the Internet.“, in: *ELT Journal*, 51 (1997), S. 279-309.

Carroll, J.: "Twenty-Five Years of Research on Foreign Language Aptitude.", in: Diller, K.: *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*., Newbury House, Rowley/ Mass., 1981, S. 83-118.

Chachaty, E.: „Utiliser un hypertexte dans l'apprentissage d'une langue.“, in: *Le Français dans le Monde*., 276 (Okt. 1995), S. 55-57.

Chamot, A. U.: „The Learning Strategies of ESL Students.“, in: Wenden , A. / Rubin, J. (eds.): *Learner Strategies in Language Learning*., Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1987, S. 71-83.

Chenu, F. / Fressard, C.: "Linguistinet: autoformation guidée en linguistique française sur le web.", in: Marquet, P./ Mathey, S. / Jaillet, A. / Nissen, E. (Hrsg.): *Internet-based Teaching and Learning (IN-TELE 98)*., Peter Lang, Frankfurt / Main/ Berlin / Bern / Brüssel / New York / Wien, 1999, S. 185-192.

Chun, D. / Plass, J.: "Facilitating Reading Comprehension with Multimedia.", in: *The Modern Language Journal* 80 (1996), S. 183-198.

Cksikzentmihalyi, M. / Schiefele, U.: „Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens.“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2/1993), S. 207-221.

Cohn, R.C.: *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*., Klett, Stuttgart, 1975.

Corder, S.P.: "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis.", in: *IRAL* 9 (1971), S. 147-160.

Cummins, J.: „Cognitive / Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age and Some Other Matters.“, in*: Working Papers on Bilingualism* 19 (1979), S. 198-205.

Cummins, J.: „Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada. A Reassessment.“, in: *Applied Linguistics* 2 (1981), S. 132-149.

Cummins, J.: „Language Proficiency and Academic Achievement.“, in: Oller, J.W.(Hrsg.): *Current Issues in Language Testing Research*., Newbury House, Rowley/ Mass., 1983.

Dam, L.: "Developing Awareness of Learning in an Autonomous Language Learning Context.", in: Duda, R. / Riley, P. (Hrsg.): *Learning Styles*., Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 1990, S. 189-197.

Dam, L.: *Learner Autonomy. From Theory to Classroom Practice*., Authentik, Dublin, 1995.

Dam, L.: "How to Develop Autonomy in a School Context - How to Get Teachers to Change Their Practice.", in: Edelhoff, C. / Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*., Hueber, Ismaning, 1999, S. 113-133.

Dam, L. / Legenhausen, L.: "Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment: Learners' Self-evaluations and External Assessments Compared.", in: Cotterall, S. / Crabbe, D. (Hrsg*.): Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effectign Change*., Peter Lang, Frankfurt / Main, 1999, S. 89-98.

Davis, N. F.: Integrating the Internet. A Report on Work Always in Progress.", in: Hogan-Brun, G. / Jung, U.: *Media – Multimedia – Omnimedia*., Peter Lang, Frankfurt / Main, 1999, S. 79-85.

Deci, E. L. / Ryan, R. M.: „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39 (1993), S. 223-238.

De Florio-Hansen, I.: "Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehern - wozu?", in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27 (1998), S. 3-11.

De Florio-Hansen, I.:"Authentizität und Neue Medien. Zum Beitrag der Neuen Technologien für selbstbestimmtes Fremdsprachenlernen.", in: *Neusprachliche Mitteilungen* 53 (4/2000), S. 204-213.

Dickinson, L.: "Self-evaluation of Learning Strategies.", in: Duda, R. / Riley, P. (Hrsg.): *Learning Styles*., Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 1990, S. 199-206.

Dickinson, L.: *Learner Autonomy. Learner Training for Language Learning*., Authentik, Dublin, 1992.

Dietrich, S.: "Selbstgesteuerte Entwicklungsprozesse unterstützen.", Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 1999. (http://www.die-frankfurt.de/segel)

Döring, K.W.: *Lehren in der Erwachsenenbildung*., Beltz, Weinheim / Basel, 1983.

Döring, N.: "Lernen mit dem Internet.", in: Issing, L. J. / Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*., Psychologie Verlags Union, Weinheim, $^{2}$1997, S. 305-336.

Donath, R.: *E-mail-Projekte im Englischunterricht*., Klett, Stuttgart, 1996.

Donath, R.: "Fremdsprachenlernen und Kommunikationstechnologien: Möglichkeiten der elektronischen Kommunikation durch das Internet.", in: *Neusprachliche Mitteilungen* 50 (1/1997a), S. 30-37.

Donath, R.: "E-mail und das World Wide Web. Englischlernen in der Informationsgesellschaft.", in: Ross, Ernst (Hrsg.): *Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen. Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien.*, Bertelsmann, Bielefeld, 1997b, S. 167-179.

Donath, R. (Hrsg.): *Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung.*, Klett, Stuttgart, 1999.

Eck, A. / Legenhausen, L. / Wolff, D.: „Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme.“, in: Fechner, J. (Hrsg.): *Neue Wege im computergestützten FSU.*, Langenscheidt, Berlin / München / Leipzig / Wien / Zürich / New York, 1994, S. 59-74.

Edelhoff, C.: "Authentizität im Fremdsprachenunterricht.", in: Edelhoff, C. (Hrsg): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle.*, Hueber, Ismaning, 1985, S. 7-30.

Edelhoff, C.: "Lehrwerke und Autonomie.", in: Edelhoff, C. / Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen.*, Hueber, Ismaning, 1999, S. 63-78.

Ellis, G. / Sinclair, B.: "Helping Learners Discover Their Learning Styles.", in: Duda, R. / Riley, P. (Hrsg.): *Learning Styles.*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 1990, S. 167-174.

Ellis, Rod / Rathbone, Maria: "learning 'that' and learning 'how': alternative styles in second language learning.", in: Duda, Richard / Riley, Philip (Hrsg.): *Learning styles.*, Presses unversitaires de Nancy, Nancy, 1990, S. 55-75.

Ellis, R.: *The Study of Second Language Acquisition.*, Oxford University Press, Oxford, 1994.

Engelkamp, J.: *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen., Hogrefe*, Göttingen, 1990.

Erdfelder, E. / Mausfeld, R. / Meiser, T. / Rudinger, G. (Hrsg.): *Handbuch Quantitative Methoden.*, Psychologie Verlags-Union, Weinheim, 1996.

Esch, E. M.: "Learner Trainng for Autonomous Language Learning.", in: Benson, P. / Voller, P. (Hrsg.): *Autonomy and Independence in Language Learning.*, Longman, London / New York, 1997, S. 164-175.

Euler, D.: "(Multi)mediales Lernen - Theoretische Fundierungen und Forschungsstand.", in: *Unterrichtswissenschaft* 4 (1994), S. 291-311.

Faerch, C. / Kasper, G. (Hrsg.): *Strategies in Interlanguage Communication.*, Longman, London, 1983.

Feise, Tom D.: "Computer und Internet - Von den Anfängen bis zum computerunterstützten Sprachunterricht für Anfänger und Fortgeschrittene.", in: *Zielsprache Englisch* 29 (3/1999), S. 19-24.

Felix, S.: *Psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs.*, Narr, Tübingen, 1982.

Finkbeiner, C.: "Zugänge und Grundlagen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.", in: *Fremdsprachen und Hochschule* (48/1996), S. 36-66.

Flick, U. / Kardoff, E. von / Keupp, H. / Rosenstiel, L. von / Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung.*, Psychologie Verlags Union, München, 1991.

Franck, S.: "Voyagez en Nord-Pas de Calais.", in*: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34 (1/2000), S. 20-22.

Friedrich, H. F. / Heins, J. / Hesse, F. W.: "Learning Tasks and Participation in Self-organized Learning Activities in Virtual Seminars.", in: Marquet, P./ Mathey, S. / Jaillet, A. / Nissen, E. (Hrsg.): *Internet-based Teaching and Learning (IN-TELE 98).*, Peter Lang, Frankfurt / Main/ Berlin / Bern / Brüssel / New York / Wien, 1999, S. 95-100.

Freudenstein, R.: „Medien im Fremdsprachenunterricht. Wozu sie dienen und warum sie nicht genutzt werden.“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 37 (1990), S. 115-124.

Gabriel, N.: *Kulturwissenschaften und Neue Medien*., Primus Verlag, Darmstadt, 1997.

Gardner, H.: "Erziehung und die kognitive Revolution.", in: Fitzner, T. / Häußler, R. / Schubert, C. / Stark, W. (Hrsg.): *Schulen am Netz - Unterricht am PC*., Evangelische Akademie, Bad Boll, 1997, S. 28-38.

Gardner, H. / Lambert, W.: *Attitudes and Motivation in Foreign Language Learning*., Newbury House, Rowley / Mass., 1972.

Garrigues, M.: „Concordances automatiques pour exercices authentiques.“, in: Le Fran*çais dans le Monde*., 274 (Juli 1995), S. 64-68.

Gienow, W.: "Differenzierte Informationspräsentation und -verarbeitung: Eine Begründung prozessorientierter Arbeit mit Medien im Fremdsprachenunterricht.", in: Gienow, W. / Hellwig, K. (Hrsg.): *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*., Peter Lang, Frankfurt / Main, 1993, S. 43-57.

Glasersfeld von, E.: "Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik.", in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Lehren und Lernen als konstruktivistische Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts*., Verlag für Schule und Weiterbildung, Bönen, 1995.

Glowalla U. / Höfele, G.: "Einsatz elektronischer Medien: Befunde, Probleme und Perspektiven.", in: Issing, L. J. / Klimsa, P.: *Information und Lernen mit Multimedia*., Beltz, Weinheim, $^{2}$1997, S.415-434.

Goll, M.: *Knowledge Management. Wissen in Unternehmen systematisch erzeugen, verbreiten und umsetzen*., Heidelberg 1997. (http://www.connector.de)

Green, A.: "A Beginner's Guide to the Internet in the Foreign Language Classroom with a Focus on the World Wide Web.", in: *Foreign Language Annals* 30 (2/1997), S. 253-264.

Greving, J. / Paradies, L.: *Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch*., Cornelsen, Berlin, 1996.

Grotjahn, R.: "Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung.", in: Rampillon, U. / Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*., Hueber, Ismaning, 1997, S. 33-76.

Grotjahn, R.: "Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie.", in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10 (1/1999), S. 133-158.

Gstettner, P.: "Handlungsforschung.", in: Flick, U. / Kardoff, E. von / Keupp, H. / Rosenstiel, L. von / Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*., Psychologie Verlags Union, München, 1991, S. 266-268.

Guinamard, I.: "NTE et enseignement universitaire: pratiques d'auto-formation guidée en linguistique.", in: .", Marquet, P./ Mathey, S. / Jaillet, A. / Nissen, E. (Hrsg.): *Internet-based Teaching and Learning (IN-TELE 98*)., Peter Lang, Frankfurt / Main/ Berlin / Bern / Brüssel / New York / Wien, 1999, S. 199-204.

Haack, J.: "Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia.", in: Issing, L. J. / Klimsa, P.: *Information und Lernen mit Multimedia*., Beltz, Weinheim, $^{2}$1997, S. 151-166.

Häuptle-Barceló. M.: "Lernstrategien und autonomes Lernen.", in: Edelhoff, C. / Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*., Hueber, Ismaning, 1999, S. 50-62.

Hahn, M. / Künzel, S. / Wazel, G. / Institut für interkulturelle Kommunikation e.V. (Hrsg.): *Multimedia – eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht.*, Peter Lang, Frankfurt, 1996.

Hahn, W.: "Die institutionellen Voraussetzungen des Französischunterrichts in der Erwachsenenbildung.", in: Raasch, A.: *Französisch als Zielsprache*., Hueber, München, 1981, S. 39-62.

Hannappel, H.: *Lehren lernen*., Kamp, Düsseldorf, $^{4}$1998.

Harley, B.: *Age in Second Language Acquisition*., Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1986.

Harth, T.: „Förderung selbstorganisierten Lernens durch das Medium Internet? Erfahrungen aus einer länderübergreifenden Lehrveranstaltung.“, in: *Computer und Unterricht* 35 (1999), S. 52-54.

Hasselhorn, M.: "Metakognition und Lernen.", in: Nold, G. (Hrsg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?,* Narr, Tübingen, 1992, S. 23-34.

Heinrichs, W. et al: "Sprachlehrforschung.", in: Spillner, B. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik* 6., Kohlhammer, Stuttgart, 1980.

Henning, C.: "Romeo and Juliet im Internet?", in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34 (4/2000), S. 31-35.

Heyer, G. / Wolff, C.: "Strukturierungsmethoden für Hypermediadokumente und ihre Umsetzung.", in: Lobin, H. (Hrsg.): *Text im digitalen Medium*., Westdeutscher Verlag, Opladen, 1999, S. 89-120.

Hofer, M. / Pekrun, R. / Zielinski, W.: "Die Psychologie des Lerners.", in: Weidenmann, B./ Krapp, A. et al (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*., Psychologie Verlags Union, Hemsbach, 1993, S. 219-275.

Holec, H.: *Autonomy and Foreign Language Learning*., Pergamon Press, Oxford, 1979.

House, J.: "Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen.", in: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F.G. / Krumm, H.J. (Hrsg.*): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*., Gunter Narr, Tübingen, 1998, S. 89-97.

Jansen, R. et al.: *Der große Internetführer für Schüler*., Naumann und Göbel, Köln, o.J.

Jimenez Raya, M.: "Training Language Learners to Learn.", in: Gewehr, W. (Hrsg.): *Aspects of Modern Language Teaching in Europe.*, Routledge, London / New York, 1998, S. 13-29.

Jonassen, D.H.: „What Are Cognitive Tools?“, in: Kommers, P.A.M. / Jonassen, D.H. / Mayes, J.T. (Hrsg.): *Cognitive Tools for Learning*. Berlin / Heidelberg / New York, 1991, S. 1-6.

Kallenbach, C.: *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*., Narr, Tübingen, 1996.

Katz, R. N. / Oblinger, D. G. (Hrsg.): *The "E" is for Everything. E-Commerce, E-Business, E-Learning in the Future of Higher Education*., Jossy-Bass, San Francisco, 2000.

Kennedy, G.: "Conditions for Language Learning.", in: Oller, J.W. / Richards, J.C. (Hrsg): *Focus on the Learner. Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Newbury House, Rowley / Mass., 1975, S. 66-81.

Kenning, M.-M.: „Effective Language Learning And the Media: A Study of Current Theories for the Exploitation of Media Technology.“, in: Hogan-Brun, G. / Jung, U.O.H.: *Media – Multimedia – Omnimedia*., Peter Lang, Frankfurt / Main, 1999, S. 1-8.

Kerschensteiner, G.: *Theorie der Bildung*., Teubner, Leipzig, 1928.

Keuten, H.-P.: "Tandemlernen mit e-mail.", in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32 (2/1998), S. 37-42.

Kidd, J. R.: *Wie Erwachsene lernen*., Westermann, Braunschweig, 1979.

Klimsa, P.: „Multimedia aus psychologischer und didaktischer Sicht.“, in: Issing, L. J. / Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*., Psychologie Verlags Union, Weinheim, [2]1997, S. 7-24.

Klippert, H.: *Methodentraining*., Beltz, Weinheim und Basel, [8] 1998.

Klippert, H.: *Kommunikationstraining*., Beltz, Weinheim/ Basel, [5]1998.

Kohn, K. / Rieder, A.: "TELOS Language Learning: User Needs and Telemedia Explorations.", in: Hogan-Brun, G. / Jung, U. O.H.: *Media – Multimedia – Omnimedia*., Peter Lang, Frankfurt / Main, 1999, S. 31-42.

Kost, C. R.: „Enhancing Communicative Language Skills through Effective Use of the World Wide Web in the Foreign Language Classroom.“, in: *Foreign Language Annals* 32 (3/1999), S. 309-320.

KPMG Unternehmensberatung: *Consulting FAQ*. (http://www.kpmg.de/services/consulting/knowledge-management/fragen/index.html) (2000).

Krajka, J.: "Some Possibilities for Using On-Line Newspapers in the ESL Classroom.", in: *The Internet TESL Journal* 6 (4/2000). (http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Techniques/Krajka-OnlineNews.html)

Krapp, A.: „Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption.“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*., Jg. 39 (1993), S. 187-206.

Krashen, S.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.,Pergamon Press, London, 1981

Krashen, S.: *Principles and Practices in Second Language Acquisition*., Pergamon Institute for English, New York, 1982.

Krashen, S.: *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London, Longman, 1985.

Krüssel, H.: „Die konstruktivistische Betrachtungsweise in der Didaktik.“, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Lernen und Lehren als konstruktive Tätigkeit*., Kettler, Bönen, 1995, S. 116-142.

Kubota, R.: "Word Processing and WWW Projects in a College Japanese Language Class.", in: *Foreign Language Annals* 32 (2/1999), S. 205-217.

Kuhlen, R.: *Hypertext: Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank*., Springer-Verlag, Berlin, 1991.

Kuppinger, M. / Woywode, M.: *Vom Intranet zum Knowledge Management. Die Veränderung der Informationskultur in Organisationen*., Hanser Verlag, München / Wien, 2000.

Kwan, L. L.: "A Tutor-Guided Learning Scheme in a Self-Access Centre.", in: The Internet TESL Journal 5 (9/1999), (http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Techniques/Lai-Tutor-Guided.html)

Larsen-Freeman, D. / Long, M. H.: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*., Longman, London, 1991.

Lee, L.: "Using Internet Tools as an Enhancement of C2 Teaching and Learning.", in: *Foreign Language Annals* 30 (1997), S. 410-427.

Lee, K. - W.: "Energizing the ESL / EFL Classroom through Internet Activities.", in: *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 4, April 2000. (http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Lee-InternetActivities.html)

Legenhausen, L.. / Wolff, D.: „GRANVILLE: Eine Computersimulation für den Französischunterricht.“, in: *Die Neueren Sprachen* 88 (1989), S. 60-77.

Legenhausen, L.: „Wege zur Lernerautonomie.“ , in: Timm, J.P.: *Englisch lehren und lernen*., Cornelsen, Berlin, 1998, S. 78-85.

Legenhausen, L.: "Autonomous and Traditional Learners Compared. The Impact of Classroom Culture on Attitudes and Communicative Behaviour.", in: Edelhoff, C. / Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*., Hueber, Ismaning, 1999, S. 166-182.

Lenneberg, E.H.: *Biological Foundations of Language*., Wiley and Sons, New York, 1967.

Leont'ev, A.A.: *Psychologische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen*., Hueber, Ismaning, 1975.

Levine, J. R. / Baroudi, C. / Levine Young, M.: *Internet für Dummies. Gegen den täglichen Frust im Internet.*, ITP-Verlag, Bonn, 1998.

Lichte, M.: "Wir holen die Welt ins Klassenzimmer. Die Abenteuer der AT&T Learning Circles.", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 41 (1994), S. 383-391.

Little, D.: *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems.*, Authentik, Dublin, 1991.

Little, D.: "Learner Autonomy. A Theoretical Construct and Its Practical Application.", in: *Die Neueren Sprachen* 93: 5(1994), S. 430-442.

Little, D.: "Responding Authentically to Authentic Texts: A Problem for Self-access Language Learning?", in: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.): *Autonomy and Independence in Language Learning.*, Longman, London / New York, 1997a, S. 225-236.

Little, D.: "Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Theoretical Foundations and Some Essentials of Pedagogical Practice.", in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (2), 1997b, S. 227-244.

Little, D.: "Autonomy in Second Language Learning: Some Theoretical Perspectives and Their Practical Implications.", in: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen.*, Hueber, Ismaning, 1999a, S. 22-36.

Little, D.: Learner Autonomy is More Than a Western Cultural Construct.", in: Cotterall, Sara / Crabbe, David (Hrsg.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change.*, Peter Lang, Frankfurt / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien, 1999b, S. 11-18.

Little, D.: "They Can't Do It All on Their Own.", Vortrag auf der 21. Arbeitstagung des AKS am 09.03.2000.

Little, D. / Singleton, D.: "Cognitive Style and Learning Approach.", in: Duda, R. / Riley, P. (Hrsg.): *Learning styles.*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 1990, S. 11-19.

Löwe, H.: *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters.*, Studien-Bibliothek Kiepenheuer und Witsch, Köln, 1976.

Löhndorf, H.: „Computer im Fremdsprachenunterricht- ja oder nein: grundsätzliche Überlegungen.“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht.*, 38 / 47 (1994), S. 81-87.

Lohre, W. / Klippert, H.: *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.: pädagogische Schulentwicklung in den Regionen Herford und Leverkusen.*, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 1999.

Mandl, H. /Fischer, P.M.: "Introduction: Towards a Psychophysics for Hypermedia.", in: Jonassen, D. / Mandl, H. (Hrsg): *Designing Hypermedia for Learning.*, Springer, Heidelberg, 1990.

Mayer, R. / G., Joan: "When is an Illustration Worth Ten Thousand Words?", in: *Journal of Educational Psychology* 82 (1990), S. 715-726.

Mayer, R. / Sims, V.: "For Whom is a Picture Worth a Thousand Words? Extensions of a Dual-coding Theory of Multimedia Learning.", in: *Journal of Educational Psychology* 86 (1994), S. 389-401.

Mayer, W. P.: „Befindlichkeit und Effizienz beim Fremdsprachenlernen mit dem Computer. Eine empirische Medienwirkungsstudie zum Einsatz von Lernsoftware im Englischunterricht.“, in: *Fremdsprachen lernen und lehren* 29 (1999), S. 99-113.

Mayring, P.: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*, Psychologie Verlags Union, Weinheim, $^{4}$1999.

Mayring, P.: "Mögichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung.", in: Schnaitmann, G. W. (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen.*, Auer, Donauwörth, 1996, S. 41-61.

Martel, A.: „Vers une didactique nouvelle avec l'internet?“, in: *Le Français dans le monde* 306 (1999), S. 29-31.

Martin, J.-P. / Kelchner, R.: "Lernen durch Lehren.", in: Timm, J.P.: *Englisch lehren und lernen*., Cornelsen, Berlin, 1998, S. 217-219.

McDonough, S.: "A Hierarchy of Strategies?", in: : Cotterall, S. / Crabbe, D. (Hrsg.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change.*, Peter Lang, Frankfurt / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien, 1999, S. 51-60.

Meyer, M.: "Negotiaton of Meaning. Der Versuch einer handlungsorientierten Verknüpfung von Landeskunde und Politik im Englischunterricht (Sek.II)", in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 26 (3/1992), S. 16- 21.

Milton, J.: "Providing Computerized Self-Access Opportunities for the Development of Writing Skills.", in: : Benson, P. / Voller, P. (Hrsg.): *Autonomy and Independence in Language Learning*., Longman, London / New York, 1997, S. 237-248.

Mitschian, H.: "Von Mitteln und Mittlern. Zur Rolle des Computers beim Fremdsprachenlernen.", in: *InfoDaF* 25 (5/1998), S. 590-613.

Morfeld, P.: "Englischlernende an der Volkshochschule: Welche Variablen beeinflussen die Auswahl von Lernstrategien im Anfangsunterricht? Eine Pilotstudie.", in: Rampillon, U. / Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*., Hueber, Ismaning, 1997a, S. 114-134.

Morfeld, P.: "Einführung..", in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): *Die Gewinnung neuer Zielgruppen für die fremdsprachliche Weiterbildung. Dokumentation des Werkstattgesprächs am 10. und 11. Dezember 1996 in Bonn*., BMB+F, Bonn, 1997b.

Moore, M.G. / Kearsley, G.: *Distance Education: A Systems View*., Wadsworth, Belmont / CA, 1996.

Müller-Hartmann, A.: "Die Integration der neuen Medien in den schulischen Fremdsprachenunterricht: Interkulturelles Lernen und die Folgen in e-mail-Projekten.", in: *Fremdsprachen lehren und lernen* 29 (1999), S. 58-79.

Multhaup, U.: Prozedurales Wissen und Fremdsprachenunterricht.", in: *Neusprachliche Mitteilungen* 50/2 (1997), S. 74-83.

Neufeld, G.: "On the Acquisition of Prosodic and Articulatory Featuresin Adult Language Learning.", in: *Canadian Modern Language Review* 35 (1978), S. 163-194.

Nikelski, P.: "Vernetzt - verlinkt - verloren? Lehren und Lernen mit Hypertext.", in: .", Marquet, P./ Mathey, S. / Jaillet, A. / Nissen, E. (Hrsg.): *Internet-based Teaching and Learning (IN-TELE 98)*., Peter Lang, Frankfurt / Main/ Berlin / Bern / Brüssel / New York / Wien, 1999, S. 216-222.

Nold, G.: "Lernbedingungen, Lernstrategien, kognitive Strukturen. Ein Problemaufriss.", in: Nold, G. (Hrsg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?*, Narr, Tübingen, 1992, S. 9-22.

Norman, D. *Learning and Memory*., Freeman, San Francisco, 1982.

Nuissl, E.: „Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung.“, in: *Zielsprache Französisch* 27 (3/1995), S. 148-152.

Nunan, D.: *The Learner-centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*., Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

Nunan, D.: "Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy.", in: Benson, P. / Voller, P. (Hrsg.): *Autonomy and Independence in Language Learning*., Longman, London / New York, 1997, S. 192-203.

Olberding, H.: „Die Fremdsprachenwerkstatt. Eine neue Lernumgebung.“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 46 (1/1999), S. 11-18.

Oliva, M. / Pollastrini, Y.: "Internet Resources and Second Language Acquisition: An Evaluation of Virtual Immersion.", in: *Foreign Language Annals* 28 (1995), S. 551-563.

O'Malley, M. J. / Chamot, A. U. / Stewer-Manzares, G. / Küpper,L. / Russo, R. : "Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students.", in: *Language Learning* 35 (1985), S. 21-46.

O'Malley, M. J. / Chamot, A. U.: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*., Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

Oxford, R.: *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*., Newbury House, New York, 1990.

Pagés, M.: *Das effektive Leben der Gruppen*., Klett, Stuttgart, 1974.

Paivio, A.: *Imagery and Verbal Processes*., Holt, Rinehart and Winston, New York, 1971.

Paivio, A.: *Mental Representation: A Dual-coding Approach*., Oxford University Press, New York, 1986.

Passerini, K. / Granger, M. J.: "A Developmental Model for Distance Learning Using the Internet.", in: *Computers and Education* 34 (1/2000), S. 1-15.

Pfeiffer, H.: „Das Internet im Fremdsprachenunterricht: Ein neues Medium – eine neue Didaktik?", in: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/1999, S. 32-37.

Piedmont, R.: „Fremdsprachenlernen im Alter. Elemente einer Methodik des Sprachunterrichts mit älteren Erwachsenen.", in: Eggers, D. (Hrsg.): *Sprachandragogik*., Peter Lang, Frankfurt, 1997, S. 135-152.

Piper, A. / Wright, V.: "The Contribution of the Web to Foreign Language Learning: An Evaluation of the Use of the WWW by Undergraduate Students.", in: Hogan-Brun, G. / Jung, U. O.H.: *Media – Multimedia – Omnimedia*., Peter Lang, Frankfurt / Main, 1999, S. 97-113.

Pincas, A.: „Success Factors for Collaborative Language Learning. Views Based on 7 Year Experience of Teaching Online.", in: Marquet, P./ Mathey, S. / Jaillet, A. / Nissen, E. (Hrsg.): *Internet-based Teaching and Learning (IN-TELE 98)*., Peter Lang, Frankfurt / Main/ Berlin / Bern / Brüssel / New York / Wien, 1999, S. 107-115.

Plass, J. L.: „Lernpsychologische Grundlagen der Verwendung von Multimedia in der Fremdsprachenausbildung.", in: *Fremdsprachen lernen und lehren* (FLuL) 28 (1999), S. 14-31.

Quetz, J.: „Wortschatzarbeit- vom Lerner her betrachtet.", in: Leupold, E. / Petter, Y. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag*., Narr, Tübingen, 1990, S: 183-195.

Quetz, J.: *Lernschwierigkeiten Erwachsener im Anfangsunterricht Englisch: Bericht über eine Umfrage bei Teilnehmern an Englischkursen der VHS und eines Abendgymnasiums*., Augsburg, Universität (Augsburger I&I-Schriften), 1992.

Quetz, J.: „Neuere Forschungen zum Fremdsprachenlernen: Konsequenzen für den Unterricht mit Erwachsenen.", in: Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht*., Hueber, Ismaning, 1995, S. 9-22.

Quetz, J.: „Ansätze zur Erforschung des Lernverhaltens erwachsener Lernender.", in: Eggers, D. (Hrsg.): *Sprachandragogik*., Peter Lang, Frankfurt, 1997, S. 15-30.

Raasch, A.: „Der Lerner im Sprachunterricht.", in: Borbein, V. (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Weiterbildung*., Hueber, München, 1982, S.

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

Rampillon, U.: "Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen – eine Perspektive für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung.", in: Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht*., Hueber, Ismaning, 1995, S. 81-92.

Rampillon, U.: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*., Hueber, Ismaning, [3]1996.

Rampillon, U.: "Be Aware of Awareness - oder Beware of Awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I.", in: Rampillon, U. / Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*., Hueber, Ismaning, 1997, S. 173-184.

Rampillon, U.: *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*., Hueber, Ismaning, 2000

Rankin, W.: "Increasing the Communicative Competence of Foreign Language Students Through the FL Chatroom.", in: *Foreign Language Annals* 30 (4/1997), S. 542-547.

Raupach, M.: "Kognitiv orientierte Sprachlehrforschung.", in: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F.G. / Krumm, H. J. (Hrsg.*): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*., Gunter Narr, Tübingen, 1998, S. 142-148.

Rautenhaus, H.: „Fremdsprachenunterricht in der Informations- und Kommunikationsgesellschaft.“, in: *Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts*., 45 (1998), S. 12-21.

Régnier, J.-C. / Genin, S.: "Sisir le fil d'Ariane dans le dédale Internet. A quelles consitions et comment un utilisateur novice peut-il s'emparer de ce fil?", in: Marquet, P./ Mathey, S. / Jaillet, A. / Nissen, E. (Hrsg.): *Internet-based Teaching and Learning (IN-TELE 98*)., Peter Lang, Frankfurt / Main/ Berlin / Bern / Brüssel / New York / Wien, 1999, S.283-288.

Richards, J. C. / Rodgers, T. S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*., Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

Richter, R.: "Interkulturelles Lernen via Internet?", in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3 (1998) (http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/richter1.htm).

Rieder, M. / Fritz, T.: "Lernen mit neuen Medien.", in: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/1998, S. 86-90.

Riley, P.: "Mud and Stars: Personal Constructs, Sensitization and Learning.", in: *Mélanges pédagogiques.*, CRAPEL, Nancy, 1980.

Rippien, H.: "Grammatik.", in: Pfurtscheller, F. (Hrsg.): *Wie lernen Erwachsene Fremdsprachen? Berichte und Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Erwachsenengemäßes Lernen und Lehren einer Fremdsprache - Sprachandragogik 20*., Unibersität Mainz, Mainz, 1987, S. 117-124.

Rubin, J.: "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research, History, and Typology.", in: Wenden, A. / Rubin, J. (Hrsg.): *Learner Strategies in Language Learning*., Prentice Hall, Englewood Cliffs / NJ, 1987, S. 15-30.

Rüschoff, B.: „Selbständiges Lernen mit dem Computer am Beispiel interaktiver audiovisueller CALL Materialien.“, in: *Die Neueren Sprachen*, 88 (1989), S. 50-60.

Rüschoff, B.: „Technologiegestützte Lernsysteme und Datenbanken und Untersuchungen zu Spracherwerbs- und Sprachverstehensstrategien.“, in: *Die neueren Sprachen* 93 (1994), S. 555-569.

Rüschoff, B.: „Multimedia Autorentools und Authentizität im Fremdsprachenlernen.“, in: *Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft*., 3 (1997a), S. 63-82.

Rüschoff, B.: "Möglichkeiten der Nutzung technologiegestützter Lehr- und Lernwerkzeuge im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht.", in: Ross, E. (Hrsg.): *Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen. Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien*., Bertelsmann, Bielefeld, 1997b, S. 123-137.

Rüschoff, B.: "Neue Medien als Grundlage neuer Lernwelten für das fremdsprachliche Lernen.", in: *Französisch heute* 1 (1998), S. 21-33.

Rüschoff, B.: "Neue Medien, neue Lernwelten.", Vortrag auf der 21. Arbeitstagung des AKS, Saarbrücken, 10.03.2000.

Rüschoff, B. / Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*., Hueber, Ismaning, 1999.

Rumelhart, D. / Norman, D.: "Accretion, Tuning, and Restructuring: Three Modes of Learning.", in: Cotton, J. / Klatzky, R. (Hrsg.): *Semantic Factors in Cognition*., Erlbaum, Hillsdale / NJ, 1978, S. 37-53.

Scherfer, P.: "Beschreibung der französischen Sprache für den Französischunterricht in der Erwachsenenbildung.", in: Raasch, A. (Hrsg.): *Französisch als Zielsprache*., Hueber, Ismaning, 1981, S. 101-136.

Schifter, Catherine C.: "Faculty Motivators and Inhibitors for Participation in Distance Education.", in: *Educational Technology* 40 (2000), S. 43-46.

Schnotz, W.: "On the Relation between Dual Coding and Mental Models in Graphics Comprehension.", in: *Learning and Instruction* 3 (1993), S. 247-249.

Schöpper-Grabe, S. / Weiß. R.: *Vorsprung durch Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung.*, Deutscher Institutsverlag, Köln, 1998.

Schräder-Naef, R.: *Schüler lernen lernen. Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule*., Beltz, Weinheim / Basel, [6]1996.

Schüle, K.: "Internet im Französischunterricht- eine mediendidaktische und praktische Standortbestimmung.", in: Blell, G. / Krück, B. (Hrsg.): *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht. Zu Ehren Wilfried Gienows*., Peter Lang, Frankfurt / Main, 1999, S. 49-63.

Schulz, F.: „Die Rolle der Sprachbarrieren bei Erwachsenen.“, in: Eggers, D. (Hrsg.): *Sprachandragogik*., Peter Lang, Frankfurt, 1997, S. 111-134.

Schulze-Lefers, P.: „WWW.- Was? Wer? Wie? Medien im Fremdsprachenunterricht heute.“, in: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/1999, S. 38-42.

Schwerdtfeger, I. C.: "Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen.", in*: Info DaF* 24 (5/1997), S. 587-606.

Selinker, L.: "Interlanguage.", in: *IRAL* 10 (1972), S. 209-231.

Shalaby, M.T. / Munro, I. K.: "Why Virtual Learning?", in: .", Marquet, P./ Mathey, S. / Jaillet, A. / Nissen, E.(Hrsg.): *Internet-based Teaching and Learning (IN-TELE 98*)., Peter Lang, Frankfurt / Main/ Berlin / Bern / Brüssel / New York / Wien, 1999, S. 147-153.

Shneiderman, B.: "Reflections on Authoring, Editing, and Managing Hypertext.", in: Barrett, E. (Hrsg.): *The Society of Text: Hypertext, Hypermedia, and the Social Construction of Information*., MIT Press, Cambridge/ MA, 1989, S. 115-131.

Siebert, H. / Gerl, H.: *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*., Westermann, Braunschweig, 1975.

Siebert. H.: *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis.*, Luchterhand, Neuwied / Kriftel, 1999.

Siebert, H. / Dahms, W. / Karl, C.: *Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung*., Schöningh, Paderborn, 1982.

Sierra, J.: "Real Linguistic Experiences Using Chat Sessions or Videoconferencing.", in: *The Internet TESL Journal* 5 (1999), (http://www.aictech.ac.jp/~iteslj/Articles/Sierra-Chat.html) .

Singley, M. K. / Anderson, J.R.: *The Transfer of Cognitive Skill*., Harvard University Press, Cambridge / Mass., 1989.

Skinner, B. / Austin, R.: "Computer Conferencing: Does It Motivate EFL Students?", in: *ELT Journal* 53 (1999), S. 270-279.

Solmecke, G.: *Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts*., Henn, Kastellaun, [2]1978.

Solmecke, G. / Boosch, A.: *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb*., Narr, Tübingen, 1981.

Soule-Susbielles, N.: "L'apprenant apprend à se connaître.", in: Duda, R. / Riley, P. (Hrsg.): *Learning Styles*., Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 1990, S. 175-187.

Späth, P.: „'Hypertext' und Expertensysteme im Sprachunterricht.", in: Fechner, J. (Hrsg.): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*., Langenscheidt, Berlin, 1994, S. 81-98.

Spitzner, F.: „Lernpsychologische Aspekte bei der Erarbeitung von Computerprogrammen für das autonome Fremdsprachenlernen.", in: Fechner, J. (Hrsg.): *Neue Wege im computergestützten FSU*., Langenscheidt, Berlin / München / Leipzig / Wien / Zürich / New York, 1994, S. 243-256.

Storrer, A.: "Kohärenz in Text und Hypertext.", in: Lobin, H. (Hrsg.): *Text im digitalen Medium*. Westdeutscher Verlag, Opladen,1999, S. 33-66.

St. John, E.: "Teaching, Typing, Talking.", in: Calvi, L. (Hrsg.): *CALL, Culture and the Language Curriculum*., Springer, London, 1998, S. 102-109.

Strauss, A. / Corbin, J.: *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*., Psychologie Verlags Union, Weinheim, 1996.

Swart, M.: „Combining Technology and Pedagogy to Attain Optimal Learning in an English L2 Multimedia Programme on Tenses.", in: Kohn, J. / Rüschoff, B. / Wolff, D. (Hrsg.): *New Horizons in CALL. Proceedings of EUROCALL 96 Berzsenyi Daniel College, Szombathely, Hungary*., Szombathely, 1997, S. 341-349.

Tamme, C. / Rösler, D.:"Heranführung an den autonomen Umgang mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerausbildung am Beispiel von e-mail-Tutorien.", in: *Fremdsprachen lehren und lernen* (FluL) 28 (1999), S. 80-98.

Tergan, S.-O.: „Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme.", in: Issing, L. J. / Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*., Psychologie Verlags Union, Weinheim, $^{2}$1997, S.123-137.

Thavenius, C.: "Teacher autonomy for learner autonomy.", in: Cotterall, S. / Crabbe, D. (Hrsg.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change.,* Peter Lang, Frankfurt/Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1999, S. 159-163.

Theng, Y. L.: "Better Design and Development of Hypermedia Materials for Teaching and Learning on the Internet.", in: Marquet, P./ Mathey, S. / Jaillet, A. / Nissen, E. (Hrsg.): *Internet-based Teaching and Learning (IN-TELE 98)*., Peter Lang, Frankfurt / Main/ Berlin / Bern / Brüssel / New York / Wien, 1999, S. 231-236.

Thomé, G.: Keiterien zur Bewertung von Lernsoftware. Mit einer exemplarischen Beurteilung von Deutsch-Lernprogrammen. Hüthig, Heidelberg,1989.

Tönshoff, W.: "Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung bewusstmachender vermittlungsverfahren.", in: Rampillon, U. / Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*., Hueber, Ismaning, 1997, S. 203-215.

Townshend, K.: *E-mail. Using Electronic Communications in Foreign Language Teaching*., Centre for Information on Language Teaching and Research, London, 1997.

Vallance, M. „Internet-aided language learning.", in: *Intelligent Tutoring Media* 7 (1997), S. 137-145.

Vester, F.: *Denken, Lernen, Vergessen*., DTV, München, 1984.

Vielau, A.: "Fremdsprachenunterricht für lernungewohnte Erwachsene.", in: Vielau, Axel et al. (Hrsg.): *Fremdsprachen an der Volkshochschule*., Pädagogische Arbeitsstelle / Deutscher Volkshochschulverband, Bonn, 1988, S. 47-53.

Vogel, K. / Solle, R.: "Über das Fremdsprachenlernen Erwachsener.", in: Raasch, A. (Hrsg.): *Französisch als Zielsprache*., Hueber, Ismaning, 1981, S. 63-88.

Vogt, K.: Fremdsprachen in der betrieblichen Weiterbildung.", in: *InfoDaF* 25 (4/1998), S. 406-428.

Vogt, K.: "A story goes around the world: Kreatives Schreiben als Teil eines e-mail-Projektes.", in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 44 (2/2000), S. 50-53.

Vogt, K.: "E-mail-Projekte am Berufskolleg - Not Worth a Light?", erscheint in: *Fremdsprachenunterricht* (2001).

Vygotsky, L.: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.*, Harvard University Press, Cambridge / Mass., 1978.

Wallhaus, R. A.: "E-Learning. From Institutions to Providers, from Students to Learners.", in: Katz, R. N. / Oblinger, D.G. (Hrsg.): *The "E" is for Everything. E-Commerce, E-Business, E-Learning in the Future of Higher Education.*, Jossy-Bass, San Francisco, 2000, S. 21-52.

Watson, J. B. / Rossett, A.: "Guiding the Independent Learner in Web-Based Training.", in: *Educational Technology* 39 (1999), S. 27-36.

Weber, P.: "Interkulturelles Lernen im Internet - eine Chance für die europäische Integration.", in: Marquet, P./ Mathey, S. / Jaillet, A. / Nissen, E. (Hrsg.): *Internet-based Teaching and Learning (IN-TELE 98)*., Peter Lang, Frankfurt / Main/ Berlin / Bern / Brüssel / New York / Wien, 1999, S. 57-64.

Weidenmann, B., Krapp, A. et al (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie.*, Psychologie Verlags Union, Hemsbach, 1993.

Weidenmann, B.: „Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess.“, in: Issing, L. J. / Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia.*, Psychologie Verlags Union, Weinheim, [2]1997, S. 65-84.

Weinstein, C.E. / Mayer, R.E.: "The Teaching of Learning Strategies.", in: Wittrock, M.C. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, New York, [3]1986., S. 315-327.

Weiß, R.: „Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung.“, in: Kramer, W. / Weiß, R. (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz.,* Deutscher Instituts-Verlag, Köln, 1992, S. 10-46.

Weltner, K.: "Über das Lernen von Lernstrategien., in: Nold, G. (Hrsg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?*, Narr, Tübingen, 1992, S. 125-150.

Wenden, A.: „Conceptual Background and Utility.“, in: Wenden, A. / Rubin, J.: *Learner Strategies in Language Learning.*, Prentice Hall, Englewood Cliffs / NJ, 1987a, S. 3-13.

Wenden, A.: „How to Be a Successful Langugae Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners.“, in: Wenden, A. / Rubin, J. (Hrsg.): *Learner Strategies in Language Learning.*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1987b, S. 103-117.

Wendt, M.: *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.*, Narr, Tübingen, 1996.

Wendt, M.: "Strategien und Strategieebenen am Beispiel von Lernaktivitäten um Spanischunterricht.", in: Rampillon, U. / Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen.*, Hueber, Ismaning, 1997, S: 77-94.

Wendt, M.: "Fremdsprachenlernen ist konstruktiv.", in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 32 (2/1998), S. 4-10.

Weskamp, R.: "Unterricht im Wandel - Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht.", in: Edelhoff, C. / Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen.*, Hueber, Ismaning, 1999, S 8-19.

Westphal, G.: "The Critical Age, Individual Differences and Grammar Rules in Adult Language Acquisition.", in: *Canadian Modern Language Review* 46 (1989), S. 83-102.

Whalley, P.: "Models of Hypertext Structure and Learning.", in: Jonassen, D.H. / Mandl, H. (Hrsg.): *Designing Hypermedia for Learning.*, Berlin 1990.

Wode, H.: *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse.*, Hueber, Ismaning, 1993.

Wolff, D.: "Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht. Versuch einer theoretischen Fundierung.", in: Multhaup, U. / Wolff D. (Hrsg.): *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik.* Diesterweg, Frankfurt, 1992, S. 101-120.

Wolff, D.: "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?", in: *Die Neueren Sprachen* 93:5 (1994), S. 407-429.

Wolff, D.: *New Approaches to Language Teaching: An Overview.*, CLCS Occasional Paper 39, Dublin, 1994.

Wolff, D.: Strategien des Textverstehens. Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozess?", in: Rampillon, U. / Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen.*, Hueber, Ismaning, 1997, S. 270-289.

Wolff, D.: "Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie.", in: Edelhoff, C. / Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen.*, Hueber, Ismaning, 1999, S. 37-48.

Wolff, J.: "Ein TANDEM für jede Gelegenheit? Sprachlernen in verschiedenen Begegnungssituationen.", in: *Die Neueren Sprachen* 93:4 (1994), S. 374-385.

Zimmermann, G.: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung.*, Hueber, Ismaning, 1990.

Zimmermann, G.: "Anmerkungen zum Strategienkonzept.", in: Rampillon, U. / Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen.*, Hueber, Ismaning, 1997, S. 95-113.

Zimmermann, G.: "Rolle und Funktion der Begriffe "Kognition" und "Emotion" bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.", in: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H. J. (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.*, Gunter Narr, Tübingen, 1998, S. 207-217.

# Anhang

## FRAGEBOGEN 1

### 1. ALLGEMEINES

- ❖ Alter: ______ Jahre
- ❖ Geschlecht: m / w (Zutreffendes unterstreichen)
- ❖ Schulabschluß: Hauptschule / Fachoberschulreife / Fachhochschulreife / Abitur / Hochschulstudium
- ❖ Beruf: ____________________________________________
- ❖ Erfahrungen mit dem Computer:

  - ☐ Ich beherrsche Anwenderoberflächen / - programme wie Windows, Office, etc.
  - ☐ Ich bin mit dem Internet (WWW, Usenet etc.) vertraut
  - ☐ Ich besitze Kenntnisse in einer Programmiersprache (z.B. VBA, C/C++, HTML)
  - ☐ Ich habe schon einmal mit Internetseiten Englisch gelernt

### 2. ZUM FREMDSPRACHENLERNEN

<u>1. Wo haben Sie sich Kenntnisse der Fremdsprache angeeignet?</u>

- ☐ Schulunterricht, ____ Jahre
- ☐ Volkshochschulkurse bzw. andere Sprachkurse, und zwar (Anzahl / Institution)_______________
  ____________________________________________________________
- ☐ Sprachreisen
- ☐ Auslandsaufenthalt

<u>2. Was tun Sie regelmäßig bzw. haben Sie regelmäßig außerhalb des Unterrichts getan, um mit der Fremdsprache in Kontakt zu bleiben? (Mehrfachantworten möglich)</u>

- ☐ Ich habe beruflich mit der Fremdsprache zu tun (Korrespondenz, Lesen von Handbüchern etc.)
- ☐ Ich sehe mir Fernsehsendungen (z.B. Nachrichten auf BBC World, CNN, NBC) an
- ☐ Ich höre englischsprachiges Radio, z.B. BFBS
- ☐ Ich lese englischsprachige Zeitschriften / Zeitungen / Literatur
- ☐ Ich lese englischsprachige Internetseiten bewusst
- ☐ Ich habe Kontakt mit englischsprachigen Personen

<u>3. Was möchten Sie besser können, wenn Sie den Kurs absolviert haben? (Mehrfachantworten möglich)</u>

*a. Bereich Lesen*

- ☐ Ich möchte einen Zeitungsartikel ohne viel Nachschlagen grob verstehen können
- ☐ Ich möchte leichte Literatur in der Fremdsprache lesen können
- ☐ Ich möchte einer Internetseite/ einem Brief etc. genaue Informationen entnehmen können
- ☐ Sonstige: ____________________________________________

*b. Bereich Hören*

- ☐ Ich möchte das Wesentliche aus Fernseh-/ Radiosendungen (Nachrichten, Shows) in der Fremdsprache verstehen können
- ☐ Ich möchte Popsongs genau verstehen können
- ☐ Ich möchte einer Fernseh-/ Radiosendung genau folgen können
- ☐ Ich möchte der Unterhaltung eines „native speakers“ (Engländer, Amerikaner etc.) ohne größere Probleme folgen können
- ☐ Sonstige: ____________________________________________

*c. Bereich Sprechen*

- ☐ Ich möchte bestimmte Alltagssituationen (z.B. ein Gericht in einem Restaurant bestellen) besser bewältigen können
- ☐ Ich möchte flüssiger und freier sprechen als jetzt, d.h. mit weniger „Vorübersetzen"
- ☐ Ich möchte auch komplexere Sachverhalte darstellen können
- ☐ Sonstige: ____________________________________________

*d. Bereich Schreiben*

- ☐ Ich möchte mit weniger Schwierigkeiten einen persönlichen Brief, eine e-mail etc. schreiben können
- ☐ Ich möchte meine Gedanken flüssiger formulieren können
- ☐ Ich möchte mein Schreiben besser / sinnvoll vorbereiten können (z.B. Stichworte machen, Wörterbuch benutzen)
- ☐ Ich möchte leichter zusammenhängende Texte schreiben
- ☐ Sonstige: ____________________________________________

4. <u>Welche Situationen möchten Sie besonders einüben bzw. erlernen?</u>

1. Situationen als TouristIn

- ☐ Nach dem Weg fragen / den Weg weisen
- ☐ Eine Bestellung in einem Restaurant aufgeben
- ☐ Ein (Hotel-)Zimmer / einen Flug buchen

2. Persönliche Kontakte aufnehmen / pflegen

- ☐ Sich über seinen Beruf unterhalten
- ☐ Über seinen Alltag Auskünfte geben
- ☐ Sich über Hobbies / Vorlieben austauschen
- ☐ Seine Meinung äußern
- ☐ Über Zukunftspläne sprechen
- ☐ Einen Vorschlag machen

3. Geschäftliche Kontakte aufnehmen / pflegen

- ☐ Einen Gesprächspartner begrüßen
- ☐ Einen Termin ausmachen
- ☐ Ein geschäftliches Telefongespräch führen
- ☐ Sonstige: ____________________________________________

5. <u>Meinen Sie, das Internet könnte Ihnen dabei helfen, diese Ziele zu verwirklichen?</u>

☐ überhaupt nicht ☐ weniger ☐ weiß nicht ☐ mäßig ☐ viel ☐ absolut

Vielen Dank! ☺

# FRAGEBOGEN 2

## 1. ZUM FREMDSPRACHENLERNEN

1. Haben Sie im Kurs etwas Neues zum Lernen von Fremdsprachen erfahren können?
   □ überhaupt nichts □ weniger □ etwas □ viel □ sehr viel

2. Ich habe den Eindruck, ich kann bewusster als bisher meinen Lernfortschritt einschätzen.
   *trifft* □ überhaupt nicht □ weniger □ etwas □ größtenteils □ absolut *zu*

3. Ich weiß jetzt, wie ich das Lernen von Vokabeln oder Grammatik selbst in die Hand nehmen kann.
   *trifft* □ überhaupt nicht □ weniger □ etwas □ größtenteils □ absolut *zu*

4. Ich kann jetzt eher abschätzen, was genau ich noch lernen oder üben muss.
   *trifft* □ überhaupt nicht □ weniger □ etwas □ größtenteils □ absolut *zu*

5. Ich kann besser für mich beurteilen, welche Verfahren ich beim Lernen anwenden muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.
   *trifft* □ überhaupt nicht □ weniger □ etwas □ größtenteils □ absolut *zu*

6. Mit anderen Kursteilnehmern zu kooperieren empfinde ich als effektiver als alleine zu arbeiten.
   *trifft* □ überhaupt nicht □ weniger □ etwas □ größtenteils □ absolut *zu*

7. Das Nachdenken über Lernen eröffnet mir persönlich neue Perspektiven für mein eigenes Fremdsprachenlernen.
   *trifft* □ überhaupt nicht □ weniger □ etwas □ größtenteils □ absolut *zu*

8. Für den restlichen Kurs wünsche ich eine (stärkere) Berücksichtigung von ____________________
   ______________________________________________________________________________

## 2. ANGABEN ZUM LERNEN MIT DEM INTERNET

1. Wie beurteilen Sie das Lernen mit dem Internet im Kurs?
   □ sehr negativ □ eher negativ □ weiß nicht □ eher positiv □ sehr positiv
   Warum? ______________________________________________________________________

2. Das Lernen mit dem Internet ist ein guter Ausgleich zum Lernen mit den anderen Medien.
   *trifft* □ überhaupt nicht □ weniger □ etwas □ größtenteils □ absolut *zu*

3. Ich kann besser als sonst in meinem eigenen Arbeitstempo lernen.
   *trifft* □ überhaupt nicht □ weniger □ etwas □ größtenteils □ absolut *zu*

4. Die Arbeit mit dem Internet motiviert mich mehr als andere Medien.
   *trifft* □ überhaupt nicht □ weniger □ etwas □ größtenteils □ absolut *zu*

   Warum? (Mehrfachnennungen möglich):
   □ weil es etwas Neues ist
   □ die Dynamik des Mediums spricht mich an
   □ wegen der Aktualität
   □ das Lernen bekommt einen spielerischen Charakter
   □ wegen der Vielfalt der möglichen Themen
   □ wegen der Freiheit, mit der ich meinen speziellen Interessen beim „Surfen" nachgehen kann

☐ wegen der Interaktivität
☐ sonstiges: ______________________________________________

5. Ich fühle mich beim Lernen mit dem Internet allein gelassen / isoliert.
*trifft* ☐ überhaupt nicht ☐ weniger ☐ etwas ☐ größtenteils ☐ absolut *zu*

6. Wie effektiv beurteilen Sie die Arbeit mit
a) Online-Übungen
☐ gar nicht effektiv ☐ mäßig effektiv ☐ weiß nicht ☐ recht effektiv ☐ sehr effektiv

b) „normalen" Internetseiten ?
☐ gar nicht effektiv ☐ mäßig effektiv ☐ weiß nicht ☐ recht effektiv ☐ sehr effektiv

7. Welche Form des Lernens ziehen Sie vor?
☐ Online-Übungen ☐ Internet als Informationsquelle

8. Als positiv beurteile ich bei den Online-Übungen
☐ die Tatsache, dass ich in meinem eigenen Tempo arbeiten kann
☐ die Tatsache, dass ich selbst entscheiden kann, welche Übung ich machen will
☐ bei falschen Antworten muss ich mich nicht vor der Gruppe „blamieren"
☐ Ich bekomme sofort eine Rückmeldung, ob ich die Aufgabe richtig oder falsch gelöst habe
☐ sonstiges: ______________________________________________

Als negativ empfinde ich bei den Online-Übungen
☐ dass die Übungen recht einförmig sind
☐ dass ich mich beim Lernen teilweise isoliert fühle
☐ dass ich Schwierigkeiten mit der technischen Seite habe und so Übungszeit verliere
☐ dass mir die Aufgabestellung nicht sofort klar ist
☐ dass das Lernen mit Internetseiten viel Zeit kostet
☐ ______________________________________________

9. Als positiv beurteile ich bei den Internetseiten als Informationsquelle
☐ die Informationsfülle und Aktualität der Seiten
☐ die Tatsache, dass ich zwischen verschiedenen Seiten / Unterseiten springen kann und mir das Beste aussuchen kann
☐ das Erfolgserlebnis, „richtige" englische Texte zu verstehen und nicht nur solche aus dem Lehrbuch
☐ ______________________________________________

Als negativ empfinde ich:
☐ dass ich bei der Informationsfülle manchmal den Überblick verliere
☐ dass ich mich teilweise sprachlich überfordert fühle
☐ dass das Lernen mit Internetseiten viel Zeit kostet
☐ ______________________________________________

Ergänzungen :
______________________________________________
______________________________________________
______________________________________________

Danke für Ihre Mitarbeit!

## FRAGEBOGEN 3

1. In welchen Bereichen konnten Sie mit Hilfe des Kurses eine Verbesserung erreichen?

☐ Ich kann besser einen Zeitungsartikel ohne viel Nachschlagen grob verstehen
☐ Ich kann einer Internetseite/ einem Brief etc. genaue Informationen besser entnehmen
☐ Ich kann besser das Wesentliche aus Fernseh-/ Radiosendungen (Nachrichten, Shows) in der Fremdsprache verstehen
☐ Ich kann einer Fernseh-/ Radiosendung genauer folgen
☐ Ich kann besser der Unterhaltung eines „native speakers" (Engländer, Amerikaner etc.) ohne größere Probleme folgen
☐ Ich kann besser bestimmte Alltagssituationen (z.B. ein Gericht in einem Restaurant bestellen) besser bewältigen
☐ Ich kann flüssiger und freier sprechen, d.h. mit weniger „Vorübersetzen"
☐ Ich kann mit weniger Schwierigkeiten einen persönlichen Brief, eine e-mail etc. schreiben
☐ Ich kann meine Gedanken flüssiger formulieren
☐ Ich kann mein Schreiben besser vorbereiten (z.B. Stichworte machen, Wörterbuch benutzen)

2. Sind Sie der Meinung, dass Sie eher als vor dem Kurs in der Lage sind, Ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen?
☐ überhaupt nicht ☐ weniger ☐ weiß nicht ☐ mäßig ☐ viel ☐ absolut

3. Meinen Sie, das multimediale Lernen (Lernen mit dem Internet) hat Ihnen dabei geholfen?
☐ überhaupt nicht ☐ weniger ☐ weiß nicht ☐ mäßig ☐ viel ☐ absolut
In welchen Bereichen? ____________________________________________

4. Hat sich etwas an Ihrer Einstellung zum multimedialen Lernen im Vergleich zum Anfang des Kurses geändert?
☐ überhaupt nicht ☐ weniger ☐ weiß nicht ☐ mäßig ☐ viel ☐ absolut

5. Meine persönliche Reaktion auf das multimediale Lernen ist
☐ sehr negativ ☐ eher negativ ☐ weiß nicht ☐ eher positiv ☐ sehr positiv
Warum? ____________________________________________

6. Beurteilung Online-Übungen / Internet als Informationsquelle

Als *positiv* beurteile ich bei den *Online-Übungen*
☐ die Tatsache, dass ich in meinem eigenen Tempo arbeiten kann
☐ die Tatsache, dass ich selbst entscheiden kann, welche Übung ich machen will
☐ bei falschen Antworten muss ich mich nicht vor der Gruppe „blamieren"
☐ Ich bekomme sofort eine Rückmeldung, ob ich die Aufgabe richtig oder falsch gelöst habe
☐ sonstiges: ____________________________________________

Als *negativ* empfinde ich bei den *Online-Übungen*
☐ dass die Übungen recht einförmig sind
☐ dass ich mich beim Lernen teilweise isoliert fühle
☐ dass ich Schwierigkeiten mit der technischen Seite habe und so Übungszeit verliere
☐ dass mir die Aufgabenstellung nicht sofort klar ist

□ ______________________________________________

Als *positiv* beurteile ich bei den *Internetseiten als Informationsquelle*
□ die Informationsfülle und Aktualität der Seiten
□ die Tatsache, dass ich zwischen verschiedenen Seiten / Unterseiten springen kann und mir das Beste aussuchen kann
□ das Erfolgserlebnis, „richtige“ englische Texte zu verstehen und nicht nur solche aus dem Lehrbuch
□ ______________________________________________

Als *negativ* empfinde ich:
□ dass ich bei der Informationsfülle manchmal den Überblick verliere
□ dass ich mich teilweise sprachlich überfordert fühle
□ dass das Lernen mit Internetseiten viel Zeit kostet
□ ______________________________________________

7. Ich kann mir vorstellen, technische Gegebenheiten vorausgesetzt, nach Ablauf des Kurses mittels des Internets weiter Englisch zu lernen.
   □ überhaupt nicht □ weniger □ etwas □ größtenteils □ absolut

8. Können Sie sich vorstellen, mit Hilfe Ihrer Kenntnisse über Lerntechniken und –strategien allein weiter zu lernen?

   □ überhaupt nicht □ weniger □ etwas □ größtenteils □ absolut

9. Was würden Sie in einem nächsten Kurs ändern?

______________________________________________

10. Was würden Sie gern beibehalten wollen?

______________________________________________

Vielen Dank für Ihre Mühe! ♥

## FRAGEN ZUM LERNEN VON FREMDSPRACHEN[2]

1. Wozu dient Ihnen ein zweisprachiges Wörterbuch?
   ______________________________________________________________

2. Was machen Sie, wenn Sie die Bedeutung eines fremdsprachlichen Wortes nicht kennen, sie aber herausbekommen möchten und kein Wörterbuch zur Verfügung haben? ________________________________________________
   ______________________________________________________________

3. Wie lernen Sie fremdsprachliche Vokabeln?
   ______________________________________________________________

4. Wie lernen Sie Grammatik? Als Regeln? Wie schreiben Sie sie auf?
   ______________________________________________________________

5. Wie fertigen Sie fremdsprachliche Notizen an?
   ______________________________________________________________

6. Wie finden Sie das Wesentliche eines fremdsprachlichen Textes heraus?
   ______________________________________________________________

7. Wie gehen Sie vor, wenn Sie einen Text / eine Textstelle <u>genau</u> verstehen müssen?
   ______________________________________________________________

8. Wie gehen Sie beim Hören in der fremden Sprache vor?
   ______________________________________________________________

9. Haben Sie eine Technik (einen „Trick"), Ihre Fehler zu verringern?
   ______________________________________________________________

10. Wie bereiten Sie a) ein Telefongespräch
    b) einen Brief in der Fremdsprache vor?

_________________________________________________________________

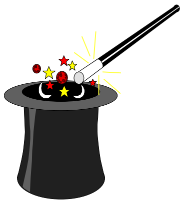
_________________________________________________________________

---

[2] adaptiert von Rampillon, Ute: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht.*, Hueber, Ismaning, [3]1996

## VERHALTENSWEISEN DER DREI MODALITÄTEN

| Visuell | Auditiv | kinästhetisch |
|---|---|---|
| ♦ Gut organisiert<br>♦ Sauber, ordentlich<br>♦ Guter Beobachter<br>♦ Ruhig, aufs Äußere bedacht<br>♦ Umsichtig<br>♦ Korrekte Rechtschreibung<br>♦ Auswendiglernen durch Bilder<br>♦ Bei konzentrierter Arbeit weniger abgelenkt durch Geräusche<br>♦ Kann sich schlecht an verbale Instruktionen erinnern<br>♦ Schaltet ab bei zu viel Gerede<br>♦ Möchte lieber selbst lesen als vorgelesen bekommen | ♦ Spricht mit sich selbst<br>♦ Leicht abzulenken<br>♦ Bewegt Lippen / vokalisiert beim Lesen<br>♦ Kann wiederholen<br>♦ Mathe und Rechtschreibung etwas schwieriger<br>♦ Gesprochene Sprache leichter<br>♦ Spricht rhythmisch<br>♦ Liebt Musik<br>♦ Kann Tonfall, Klang und Stimmhöhe nachmachen<br>♦ Lernt durch Zuhören<br>♦ Lernt schrittweise, der Reihe nach | ♦ Reagiert auf körperliche Belohnung<br>♦ Berührt andere, braucht Nähe<br>♦ Körperorientiert<br>♦ Bewegt sich viel<br>♦ Größere körperliche Reaktionen<br>♦ Frühe Entwicklung der Muskulatur<br>♦ Lernt durch Tun<br>♦ Lernt auswendig, indem er etwas tatsächlich durchgeht<br>♦ Zeigt beim Lesen auf Worte<br>♦ Gestikuliert viel<br>♦ Reagiert körperlich |



# Vocabulary

## How to recognize unfamiliar words

It helps you to connect familiar words and ideas to unfamiliar ones.
So check if the word is similar to

- a **German word** you know, e.g. harmless - harmlos
- an **English word** you already know, e.g. friend - friendship
- a word from **other languages**, e.g. French (example: demand)
- an **international word** or a loan word (Leihwort) you know, e.g. enthusiasm

In many cases, you can **guess** the word from the **context**.
*Example*: AIDS is not a hereditary disease so it can't be given from parents to children unless unborn children are infected in the womb of their mother.
(It should be easy now to guess the meanings of "hereditary disease" and "womb")

## How to learn new words

There are many ways of grouping new words in different ways. This makes you work with the new words and it makes you remember them. Use all your senses when learning them and do not forget that you have to revise them a lot- 10 minutes per day already do a great deal for your vocabulary.

1. Group the words in **synonyms**, words that have the same meaning: e.g. cold – freezing

2. Group the words in **antonyms**, words that have the opposite meaning: e.g. seller – buyer

3. Think of **word families** (words with the same stem (=Stamm)): news – newspaper – newsagent

4. Think of **word fields** with one topic, e.g. family: father - mother- sister – brother – daughter – son – aunt – uncle - cousin – stepmother – stepbrother – mother-in-law etc.

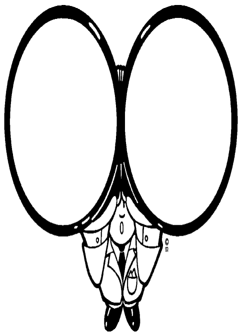
5. Make a **word map**- start with one word or expression and write down all the words you can remember:
   Sun – rain – umbrella – it's raining cats and dogs – holidays – sunshine – currency

6. Use the new words! Put them into a **context**, for example
   - Build a sentence with one or more words
   - Write a story and put in the new words
   - Take a photo you like and write a story with the new words
   - Draw the meaning of a word to help you remember it
   - Make your own association (e.g. clumsy – jemand **klamm**ert sich beim Schlittschuhlaufen an Sie fest) => Eselsbrücke
   - Make your own exercises. Take a text with the words you want to remember, cut out some words and forget about it for some days. Then take it again and fill in the blanks.
   - Make exercises for your colleagues in class.

7. Use the **file card system** to revise the words. You need a box with three departments. In the first department you put file cards on which you write the new word / expression, an example in English and (if you want) the German translation. If you know the word, put the file card into the next department. After a week, you get back to your second department. All the words you know move to the last department, which you check after four weeks. If you still know them, you can take them out but do not forget to revise them again from time to time!

8. Of course you can revise words (especially word fields) on the **internet**. You'll find the addresses of the sites on the other handout.

***Have fun learning the new words!*** ☺



## Grammar

The best way of learning a language is to use it, but you have **to understand its structure** first. To do this, have a look at sentences with the same structure and try to understand the system behind it. You might find it helpful to make **grids** (= Gitter, Tabellen) or **diagrams**.
Here is an *example* for the Simple Present:

| | | |
|---|---|---|
| She | get**s** | to the office **at nine in the morning**. |
| We usually | have | a meeting **on Mondays**. |
| The sales manager | report**s** | to the managing director **every week**. |
| The other managers | report | only **once a month**. |

Now try to group them and find a rule yourself. You may find other sentences for this rule; it helps you to understand the rule better.
Try to find out the different word order in these kinds of sentences:

| | | | |
|---|---|---|---|
| When do**es** | she | get | to the office? |
| Do | you | have | meetings on Tuesdays? |

And for these:

| | | | |
|---|---|---|---|
| The sales manager | does | not | call the managing director **often**. |
| Some people | do | not | have a mobile phone. |

Now write down your rule:

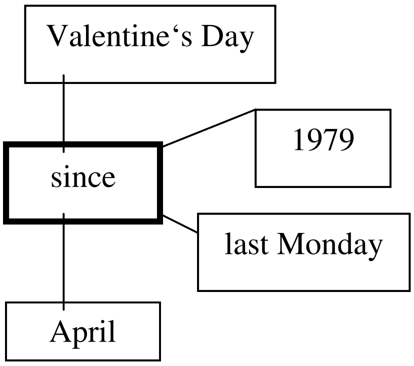
---

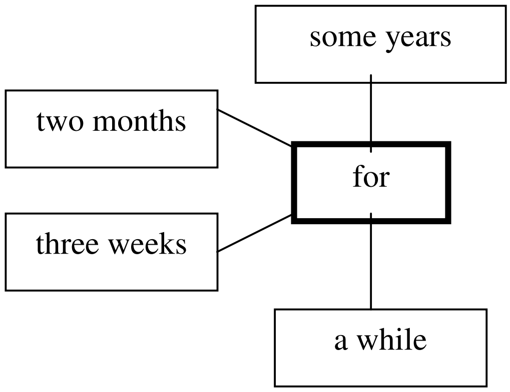
**Explain** it to your partner, that helps you to remember it, too! Can you also explain when you use this tense? Have a look at the information (the bold words) in the sentences.

Now to **practise grammar** you do not have to remember the rules by heart. It is important, again, to understand the system. So try to make different sentences with different topics. Here is an *example* for the use of the Simple Present:

Every morning I / my wife / my husband / my hamster get up at 6 o'clock. Then we ........
(describe your morning routine, your usual office work etc.)
(You can write a text or tell somebody)

Sometimes it helps to make a **diagram**:
*Example*: the difference between since and for (=seit)

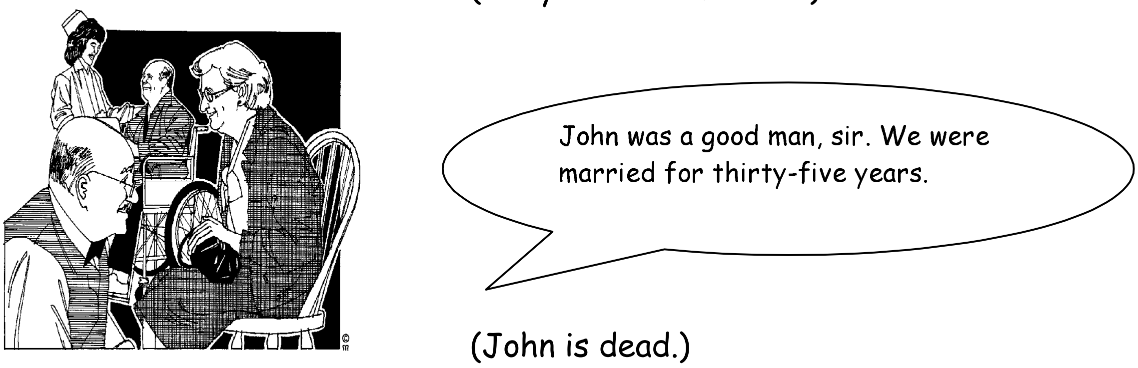



You can also draw a **picture** or describe a picture and use the structure you want to learn.

*Example*: Simple Past and Present Perfect


(They are still married)




(John is dead.)

**Reading for information**

1. Before reading

- Before you start reading a text, think about it.
- Which kind of information are you looking for?
- Have a look at the headline. Does it give you information on the topic of the text?
- Ask questions (wh-questions) before reading; they help you structure the text.

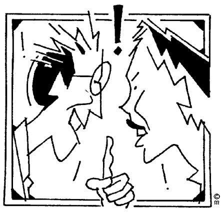
2. While reading

- Read the text. Important: You do not have to understand every single word.
- For a word you do not know, try to guess it
    - from German
    - from English words you know
    - from other languages or international words
    - from the context.

- Highlight or underline key words (=important words) in the text.

3. After reading

- After reading, try to answer your questions from 1. The key words can help you here.
- If you want to write a text / memorize the most important points etc., put the information from the text into an order - make a structure.
- To memorize or better understand the most important points, talk about them with a partner / to yourself etc.
- If necessary, go back to the text and read it (or parts of it) again.

## Speaking 

First thing you need to know: Mistakes are OK, and you don't have to be perfect.
To get more fluent, you can do the following things:

1. Take a recorded text on a cassette. Listen to it several times. Then stop the tape in the middle of a sentence and try to finish the sentence. First take only small parts, then your parts get bigger and bigger until you talk about the whole text.

2. You can also imagine situations, describe pictures etc.

3. You can also use your file cards to get yourself speaking. On one side, write down what you want to say in German (e.g. nach dem Preis fragen), on the other side the possible sentences in English (e.g. How much are the cherries?).

4. The best thing, however, is to talk to native speakers. Perhaps you can get into an English circle or you offer someone to teach German in exchange for English.

***When speaking to a native speaker => problems***

- Pay attention to your partner's mimics and signals like "I think", "I suppose" etc. They help you guess what comes next.
- If you haven't understood a word: ask your partner to repeat it, to slow down etc.
- If you don't know a word: Use the words you know and paraphrase it, give an example, ask your partner to help you.
- First of all: **Don't worry** because you needn`t be perfect and everybody will help you when you're stuck.

Your notes:

**Listening**

*Before you listen:*
- What do you know about the situation?
- Which information do you want to get from the text?

*While you listen:*
- Concentrate on what you understand, try to structure the sentence into chunks.
- Pay attention to signal words (like "Why don't you..., which introduces a suggestion), mimics and gestures.
- Try to guess the words you do not know from the context.
- Note key words / ideas etc.

---

*Practice*

- e.g. listen to the weather forecast on CNN. Concentrate on the weather in New York. Take notes.
- Record texts / news on TV / on the radio etc. Listen once to them and get a general picture. Then ask questions and try to answer them while you listen to the text a second and a third time.
- Tape the original version of a film you already know.

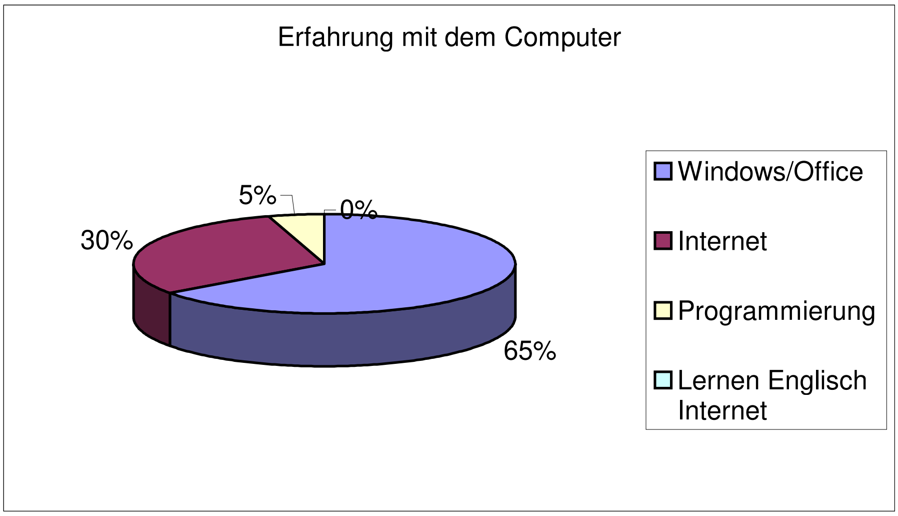
*Other useful sources for texts:*

- BFBS radio station on FM 96.5 (BFBS 2 on 104.2)
- CNN, NBC and BBC World with news at every full hour
- Spotlight accompanying cassette with interviews, songs etc.
- Popsongs with texts in Bravo (OK, sneak it from your children)

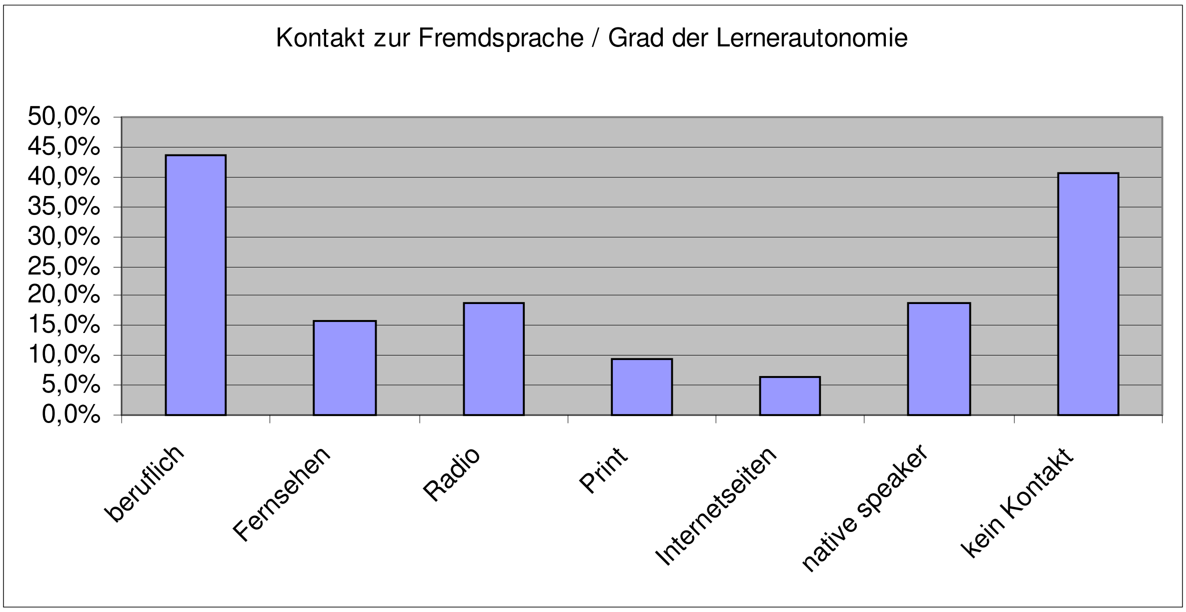
*Ergebnisse der Fragebögen in grafischer Form*

**Fragebogen 1**

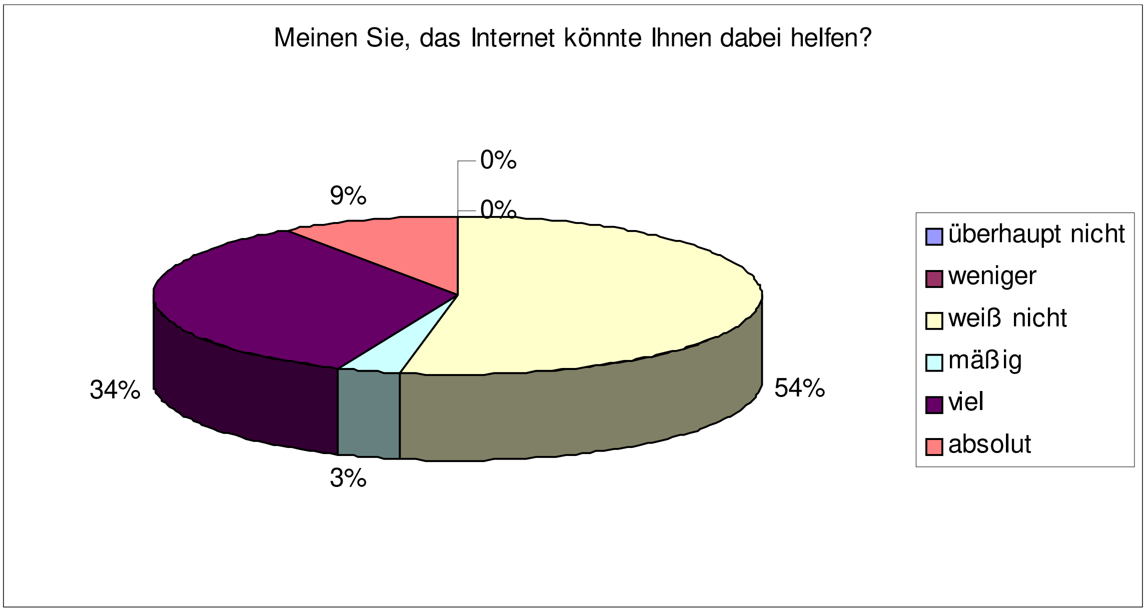
Frage 1: Erfahrungen mit dem Computer




6. Frage 2.2.: Was tun Sie regelmäßig bzw. haben Sie regelmäßig außerhalb des Unterrichts getan, um mit der Fremdsprache in Kontakt zu bleiben? (Mehrfachantworten möglich)

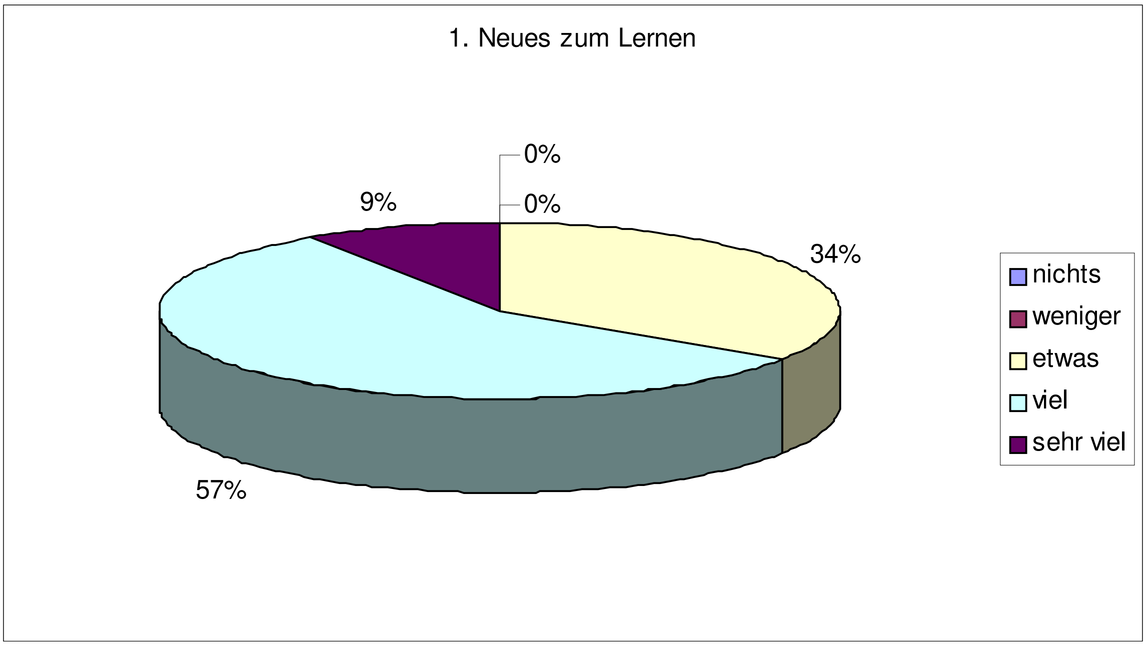


Frage 5: Meinen Sie, das Internet könnte Ihnen dabei helfen, diese Ziele zu verwirklichen?

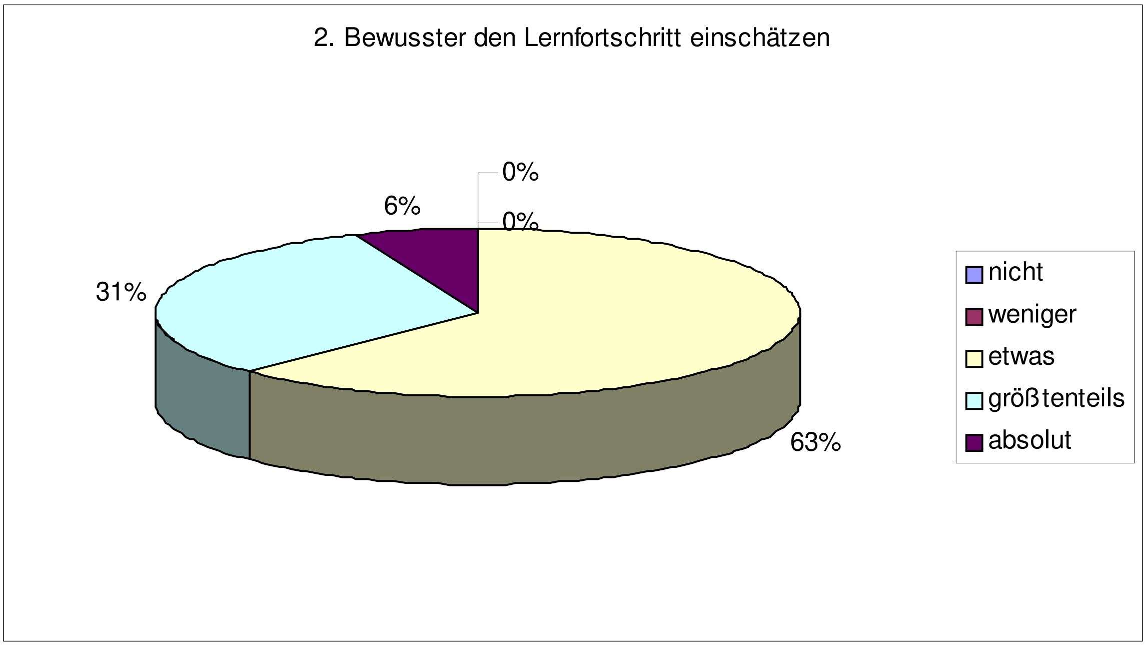



**Fragebogen 2**

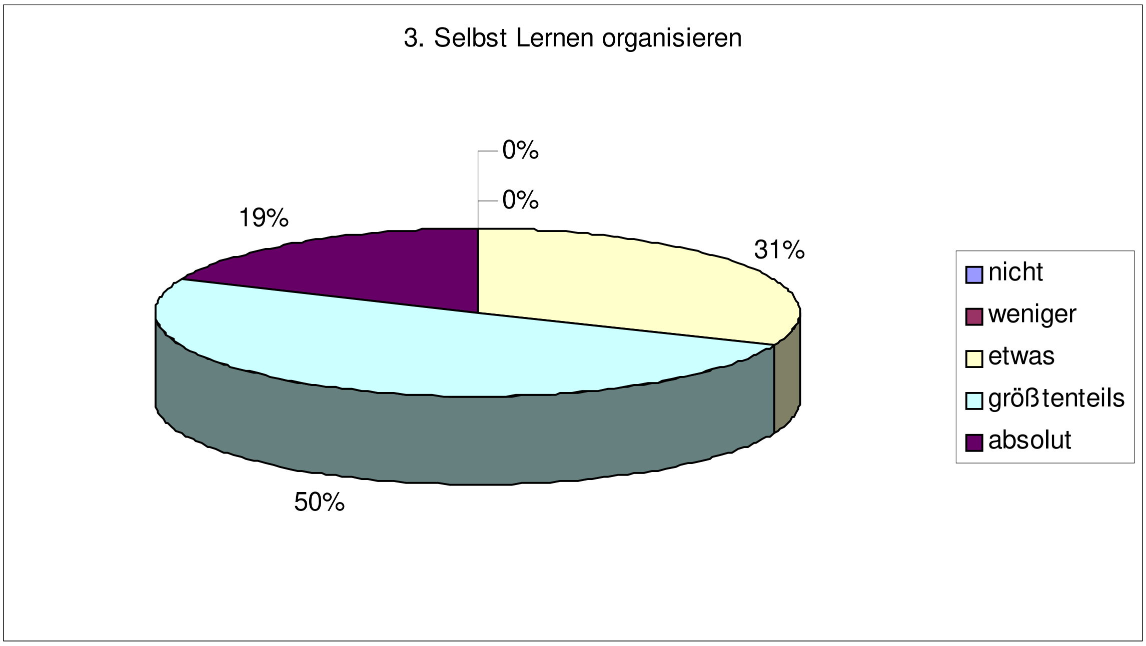
Frage 1.1.: Haben Sie im Kurs etwas Neues zum Lernen von Fremdsprachen erfahren können?



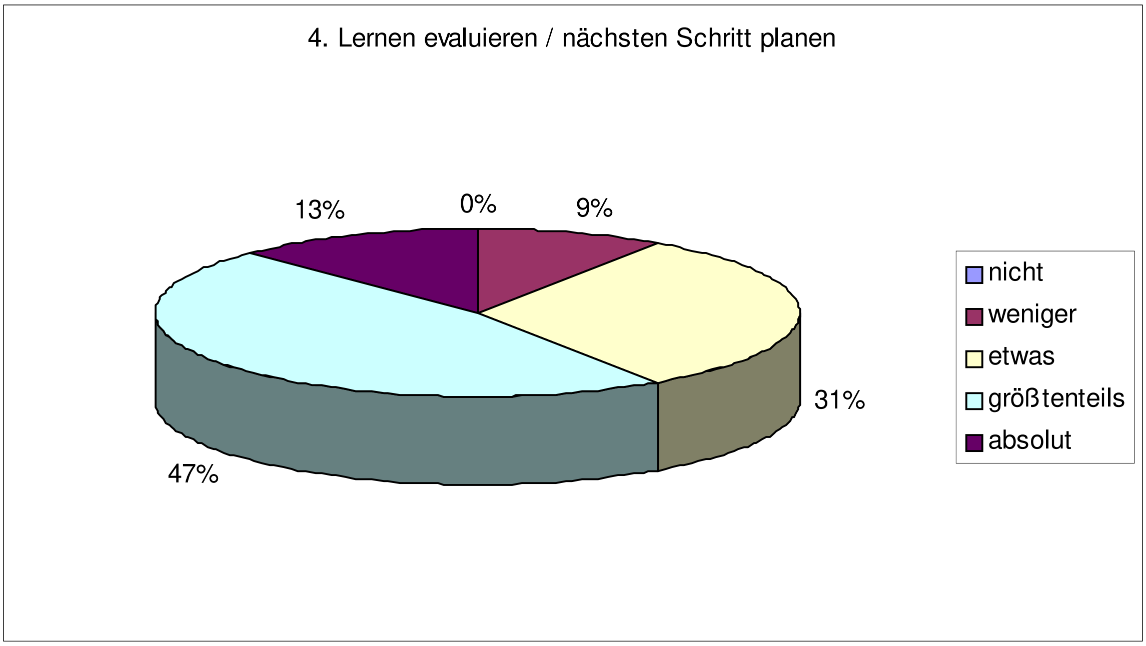
Frage 1.2.: Ich habe den Eindruck, ich kann bewusster als bisher meinen Lernfortschritt einschätzen.



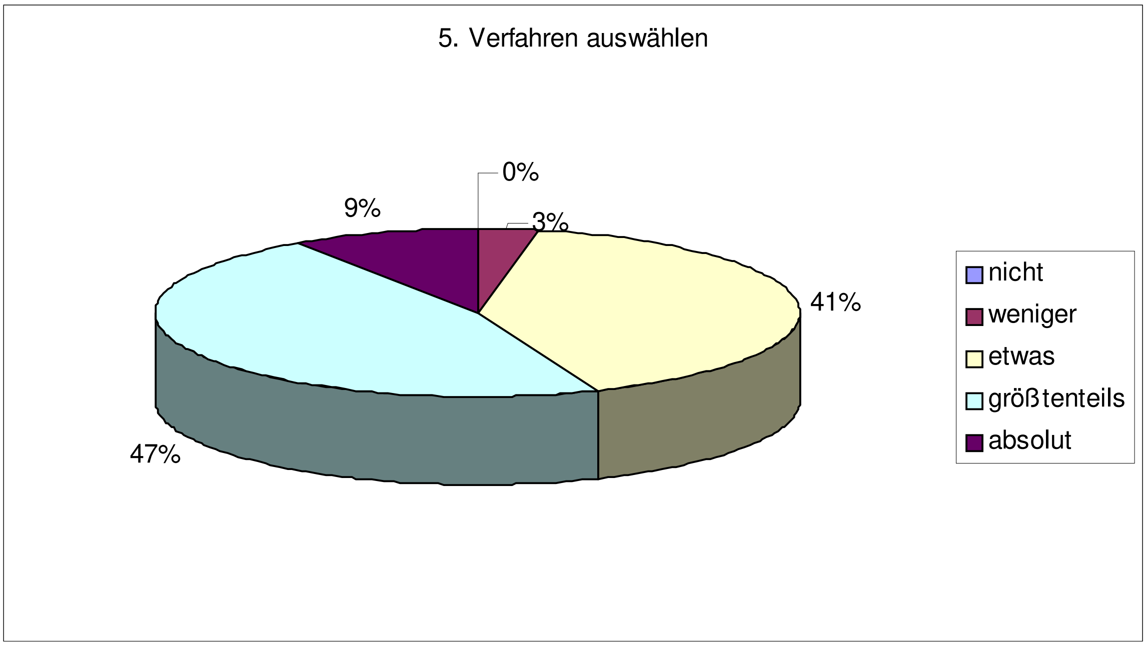

Frage 1.3.: Ich weiß jetzt, wie ich das Lernen von Vokabeln oder Grammatik selbst in die Hand nehmen kann.



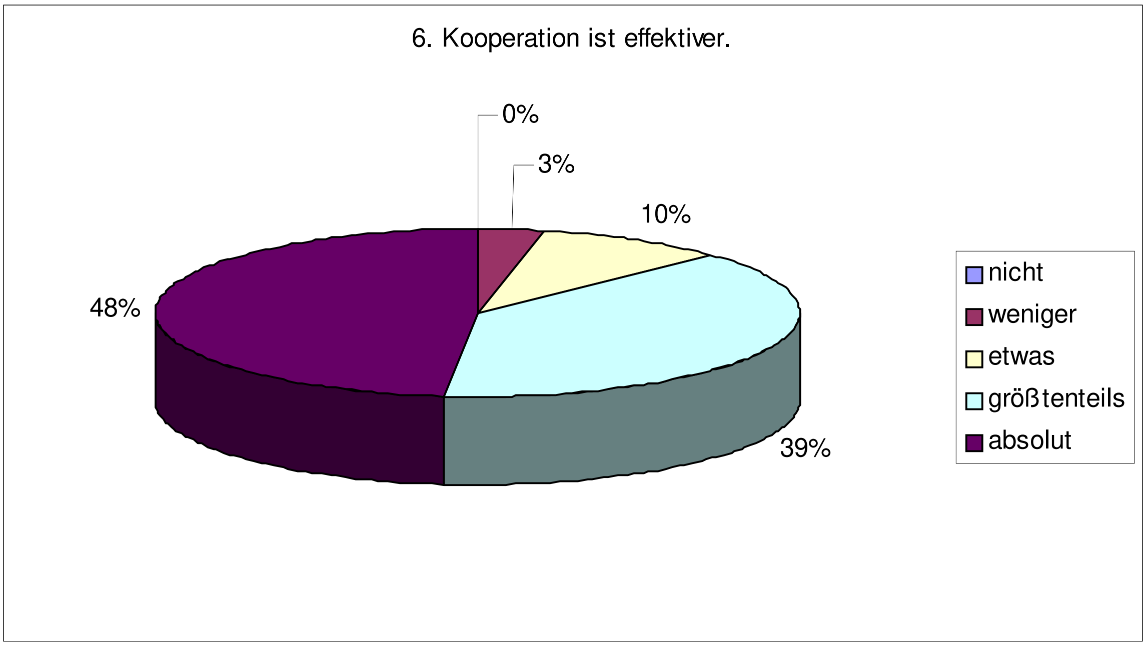
Frage 1.4: Ich kann jetzt eher abschätzen, was genau ich noch lernen oder üben muss.



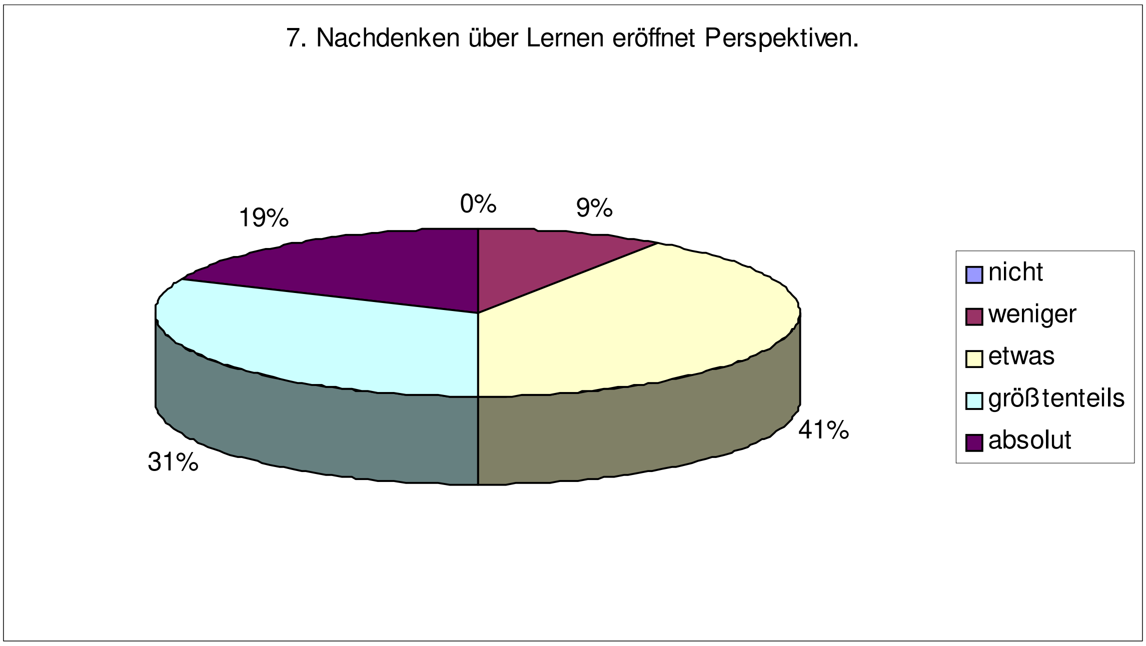

Frage 1.5.: Ich kann besser für mich beurteilen, welche Verfahren ich beim Lernen anwenden muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen



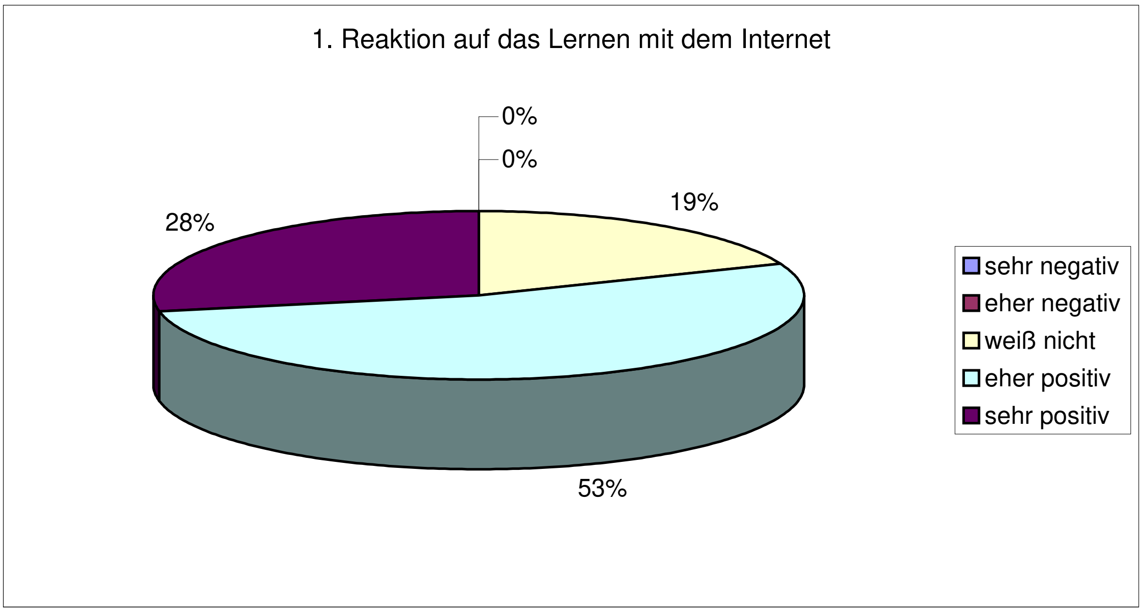
Frage 1.6.: Mit anderen Kursteilnehmern zu kooperieren empfinde ich als effektiver als alleine zu arbeiten



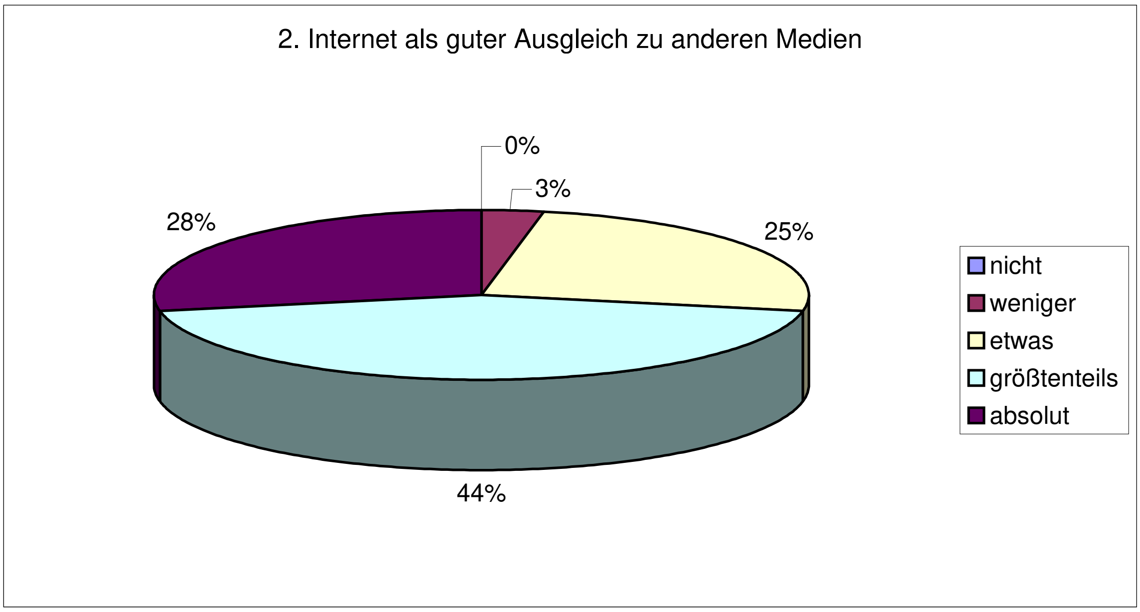

Frage 1.7.: Das Nachdenken über Lernen eröffnet mir persönlich neue Perspektiven für mein eigenes Fremdsprachenlernen



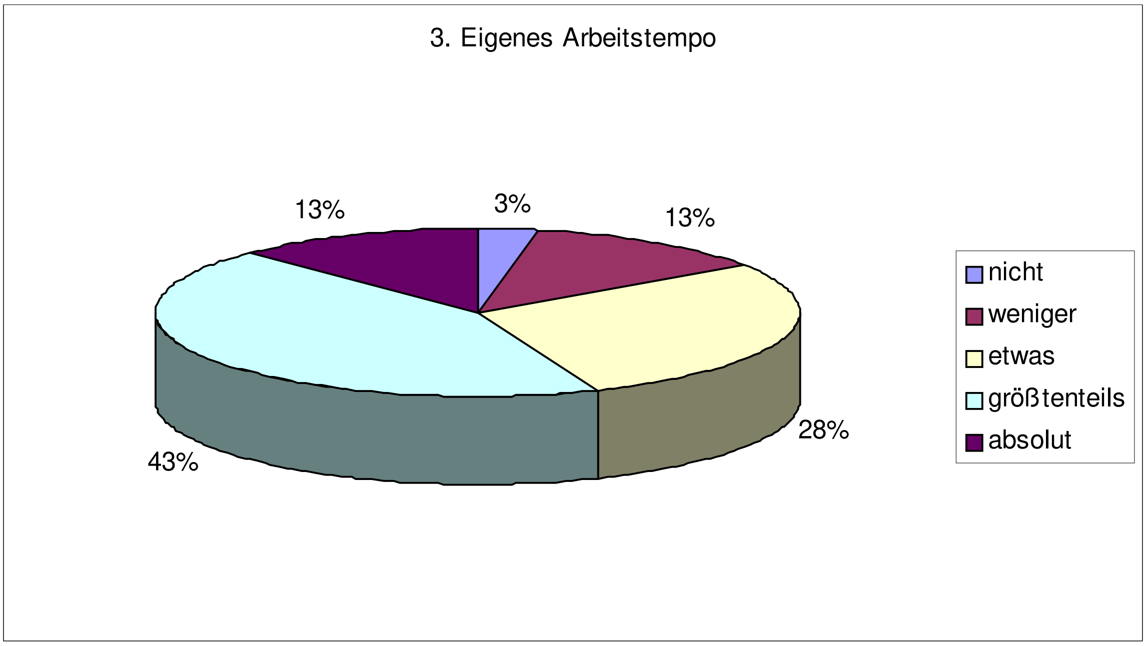
Frage 2.1.: Wie beurteilen Sie das Lernen mit dem Internet im Kurs?



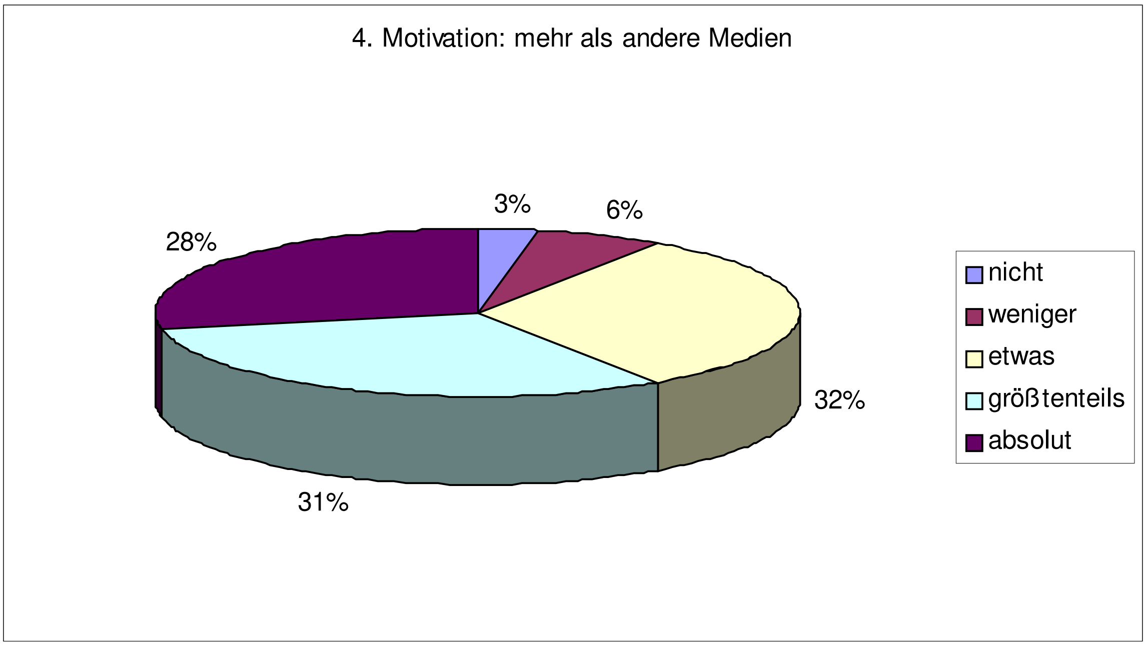

Frage 2.2.: Das Lernen mit dem Internet ist ein guter Ausgleich zum Lernen mit den anderen Medien.

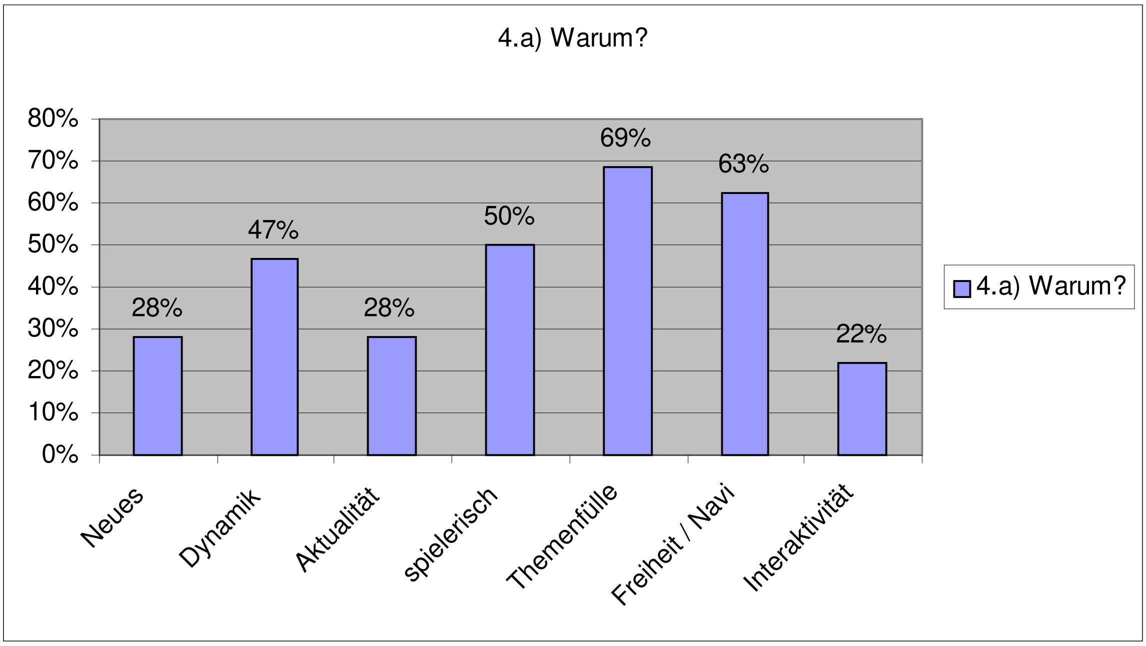


Frage 2.3.: Ich kann besser als sonst in meinem eigenen Arbeitstempo lernen.

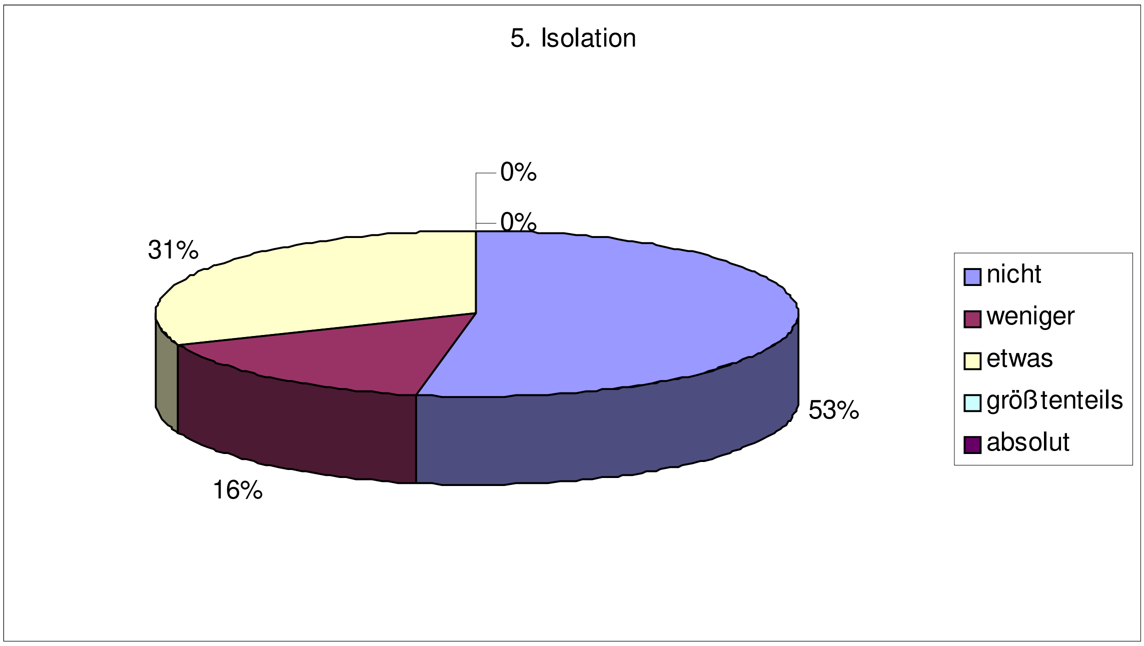



Frage 2.4.: Die Arbeit mit dem Internet motiviert mich mehr als andere Medien.



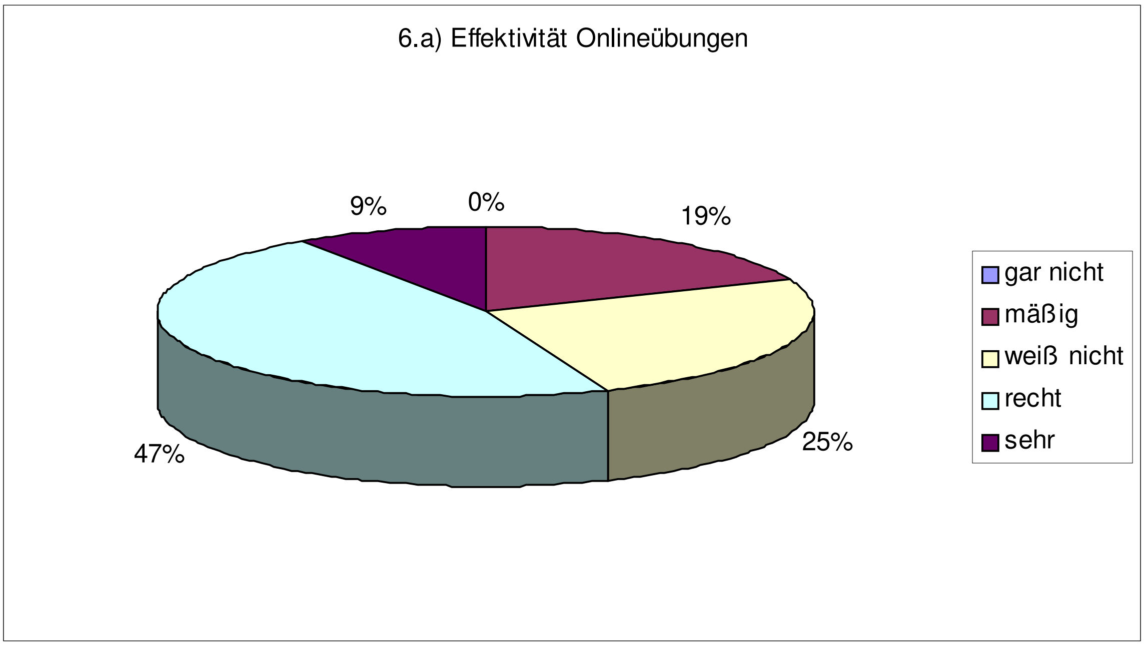


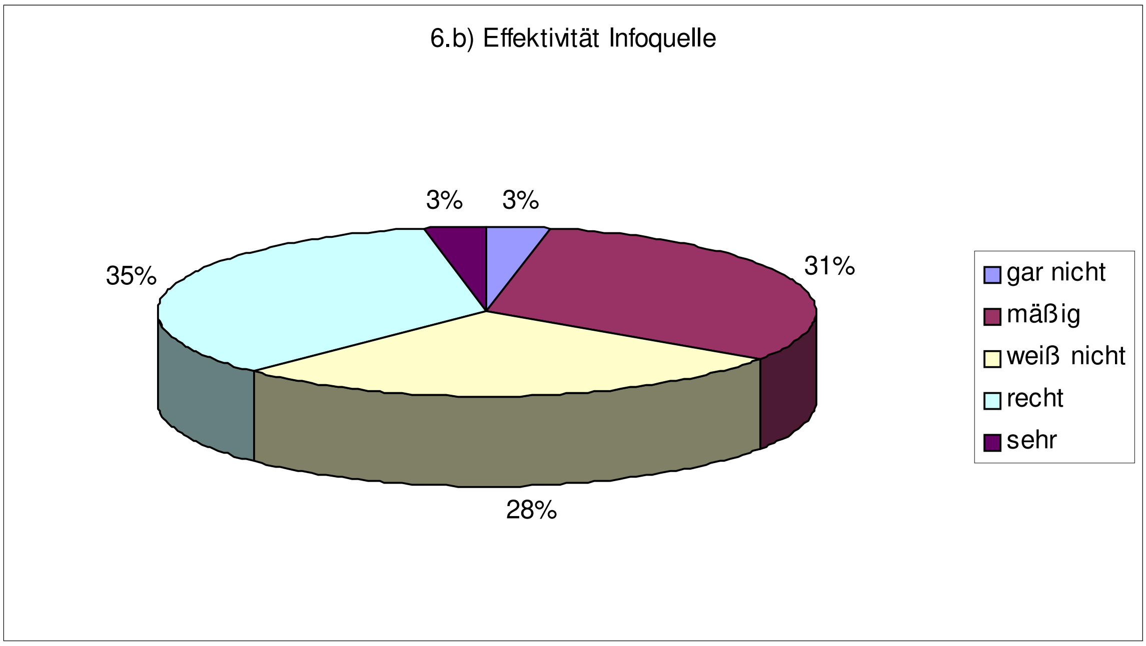

Frage 2.5.: Ich fühle mich beim Lernen mit dem Internet allein gelassen / isoliert.



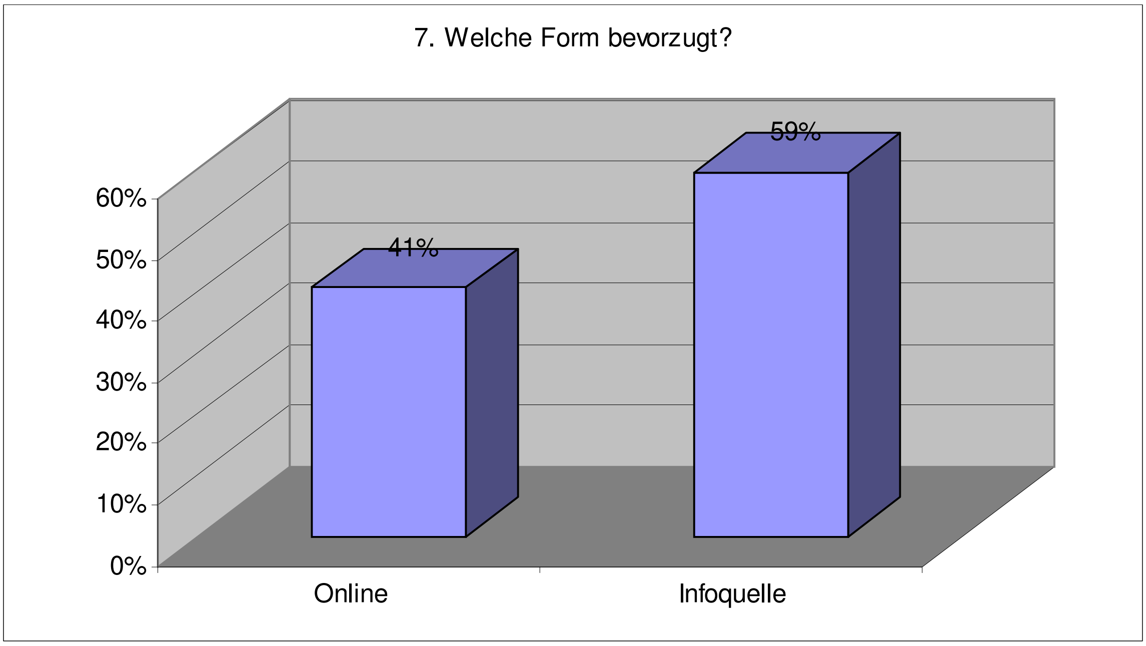
Frage 2.6.: Wie effektiv beurteilen Sie die Arbeit mit

a) Onlineübungen
b) Internet als Informationsquelle

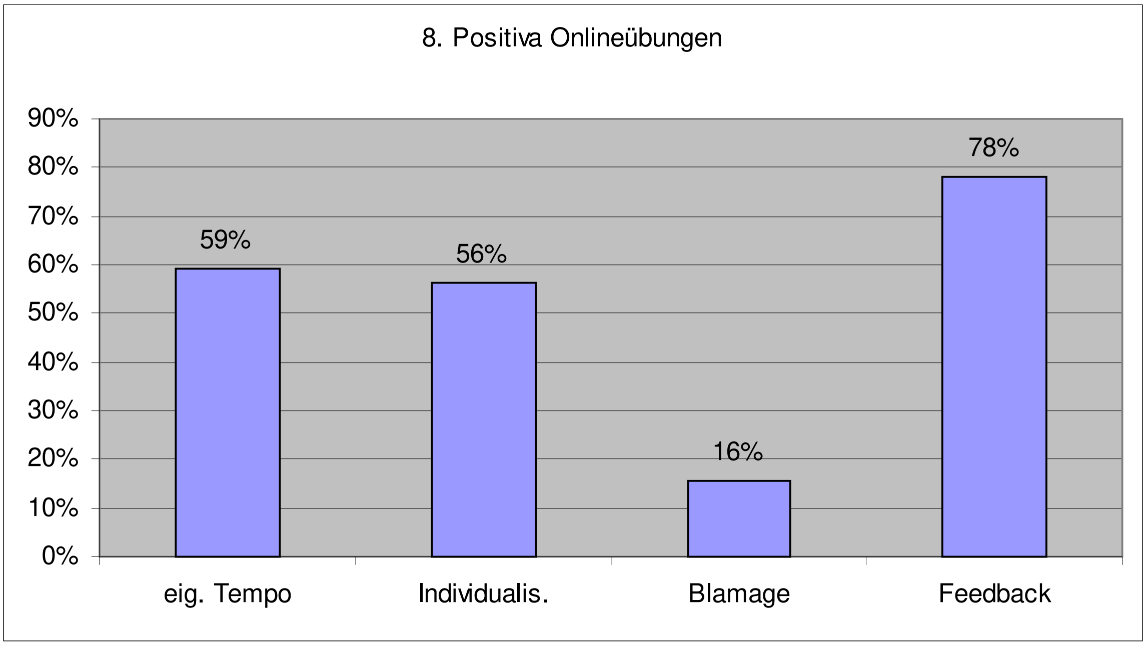


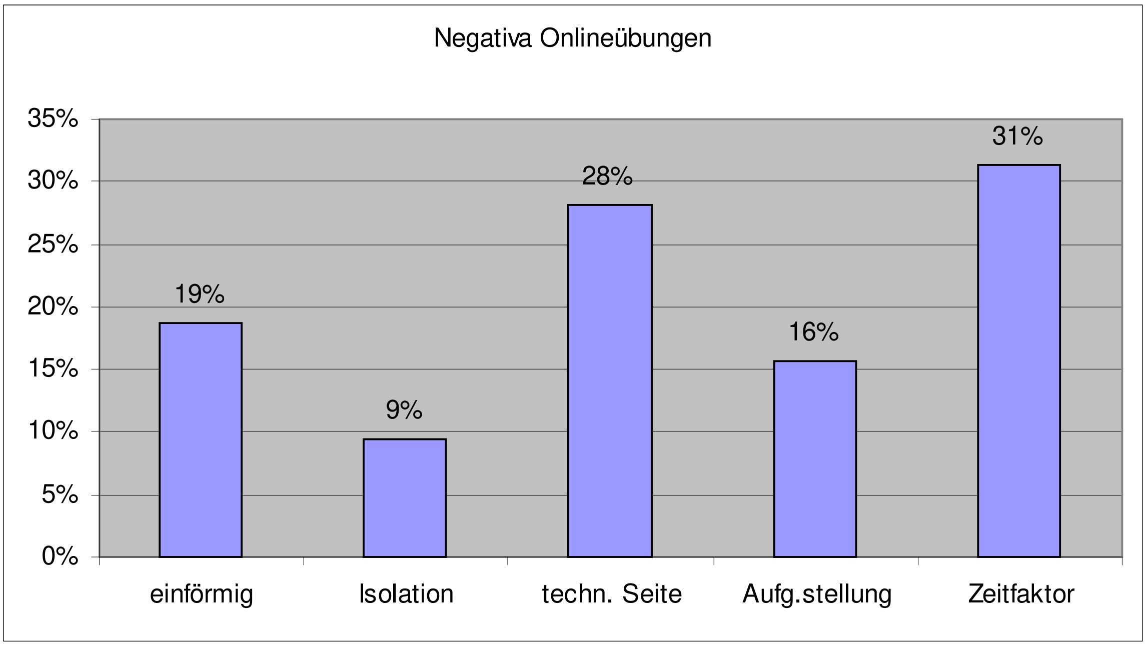
Frage 2.7: Welche Form des Lernens ziehen Sie vor?



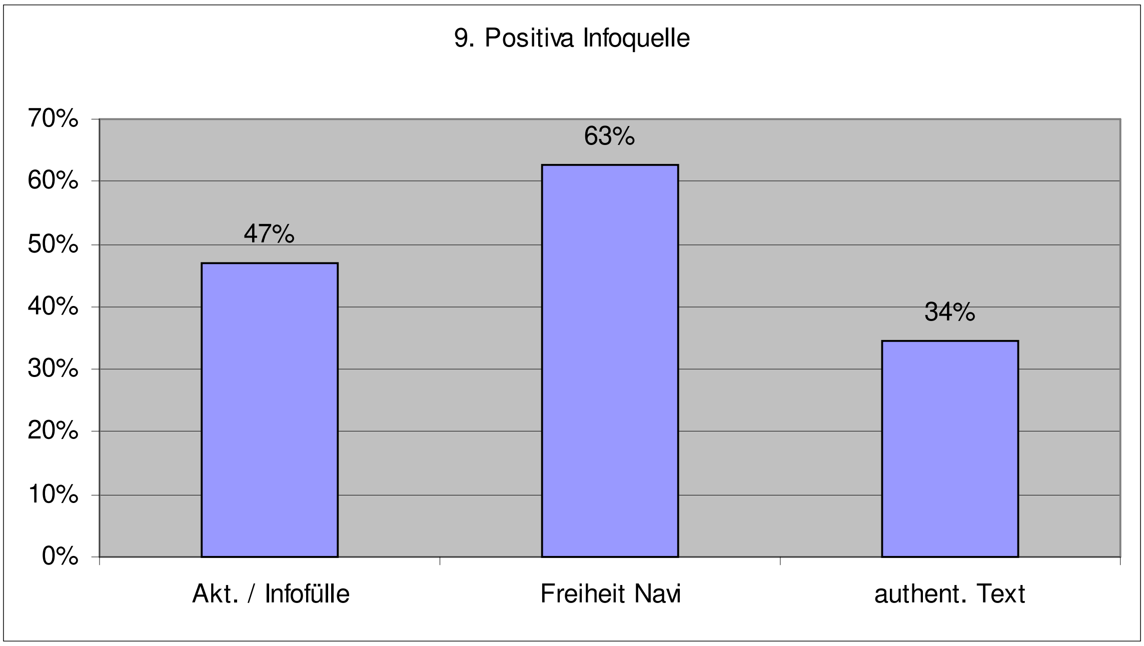

Frage 2.8. Als positiv beurteile ich bei den Onlineübungen



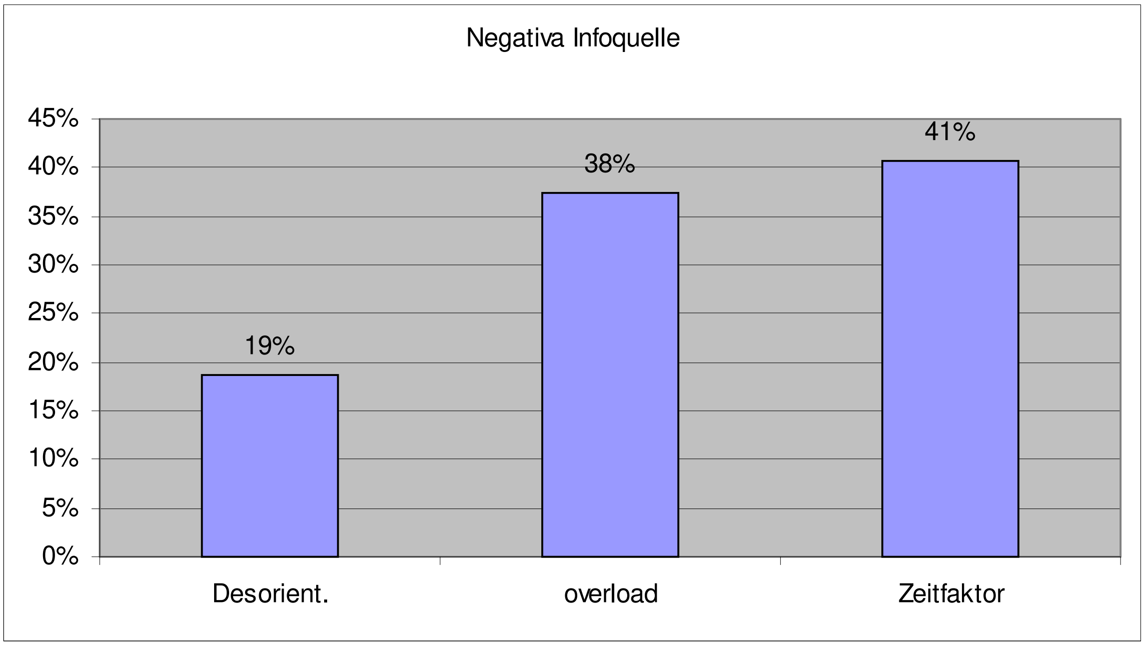
Als negativ beurteile ich bei den Onlineübungen




Frage 2.9.: Als positiv beurteile ich bei den Internetseiten als Informationsquelle

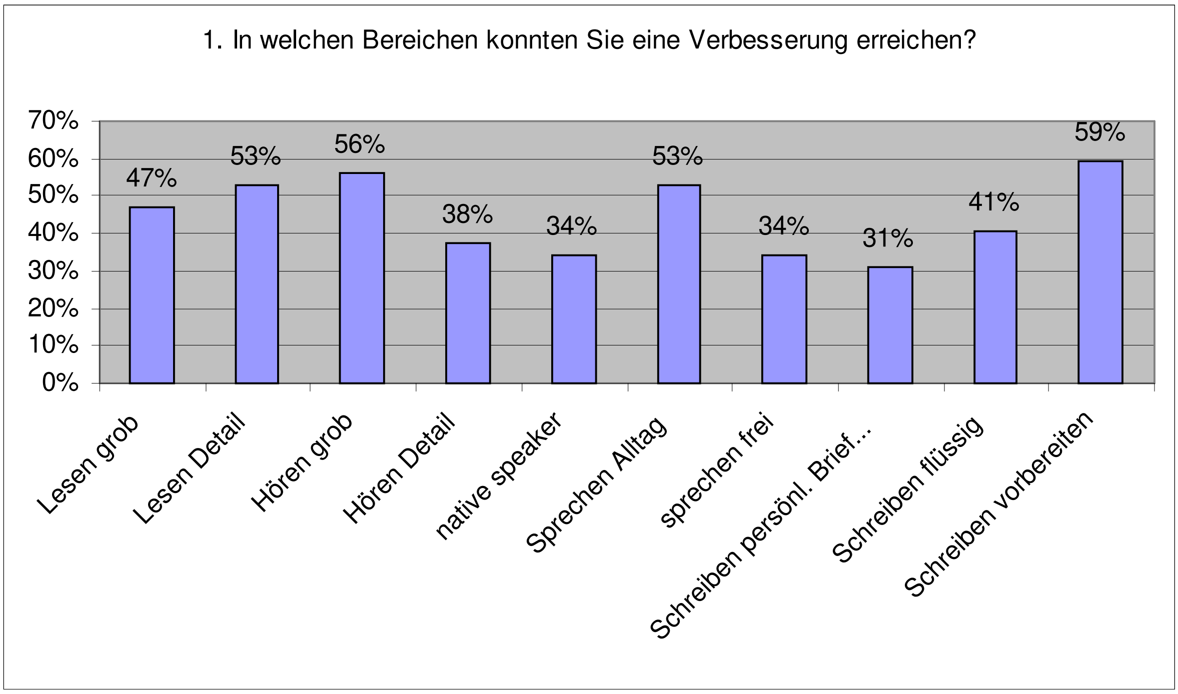


Als negativ beurteile ich beiden Internetseiten als Informationsquelle

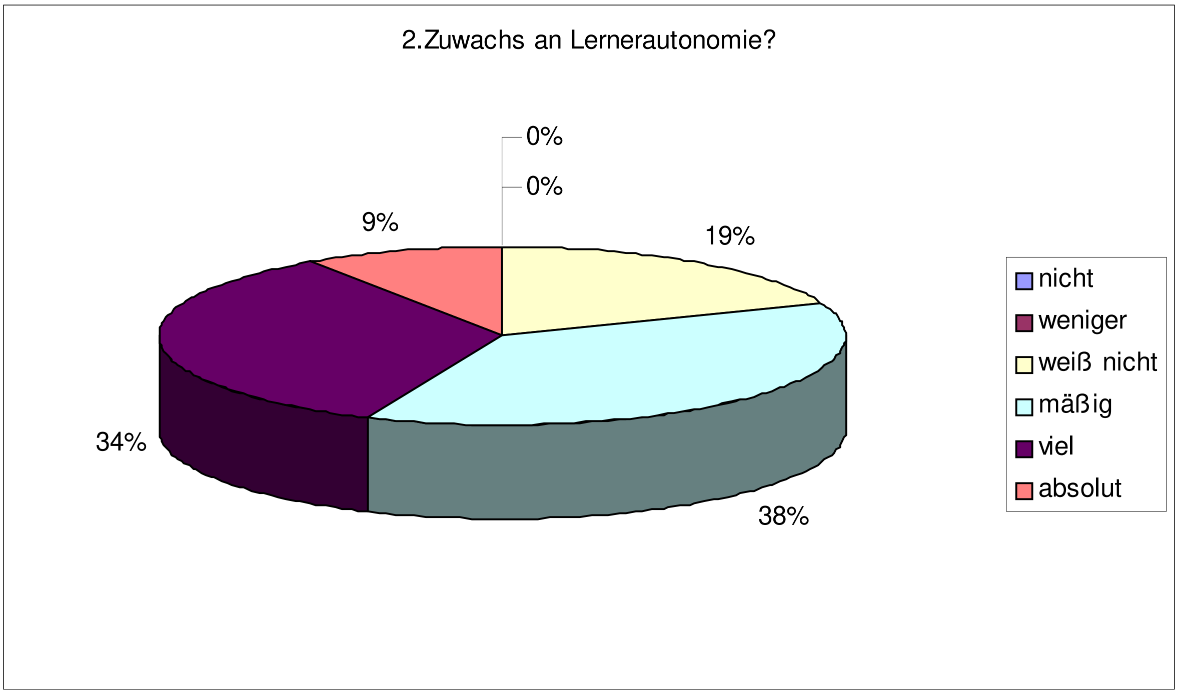



**Fragebogen 3**

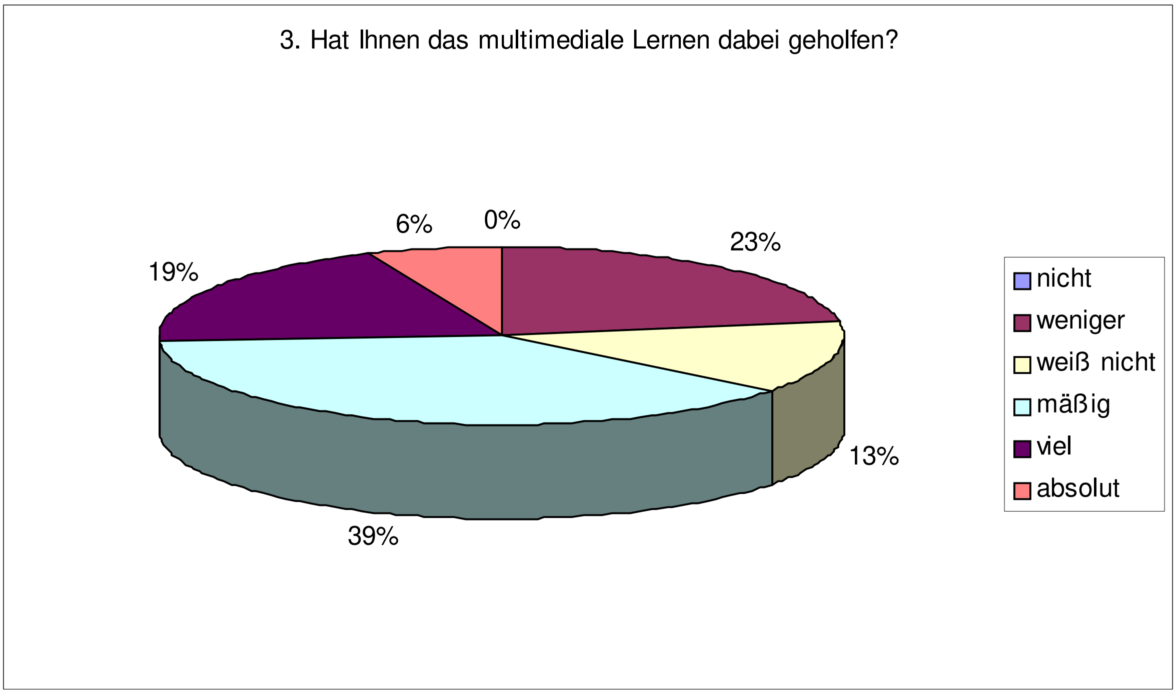
Frage 1: In welchen Bereichen konnten Sie mit Hilfe des Kurses eine Verbesserung erreichen?



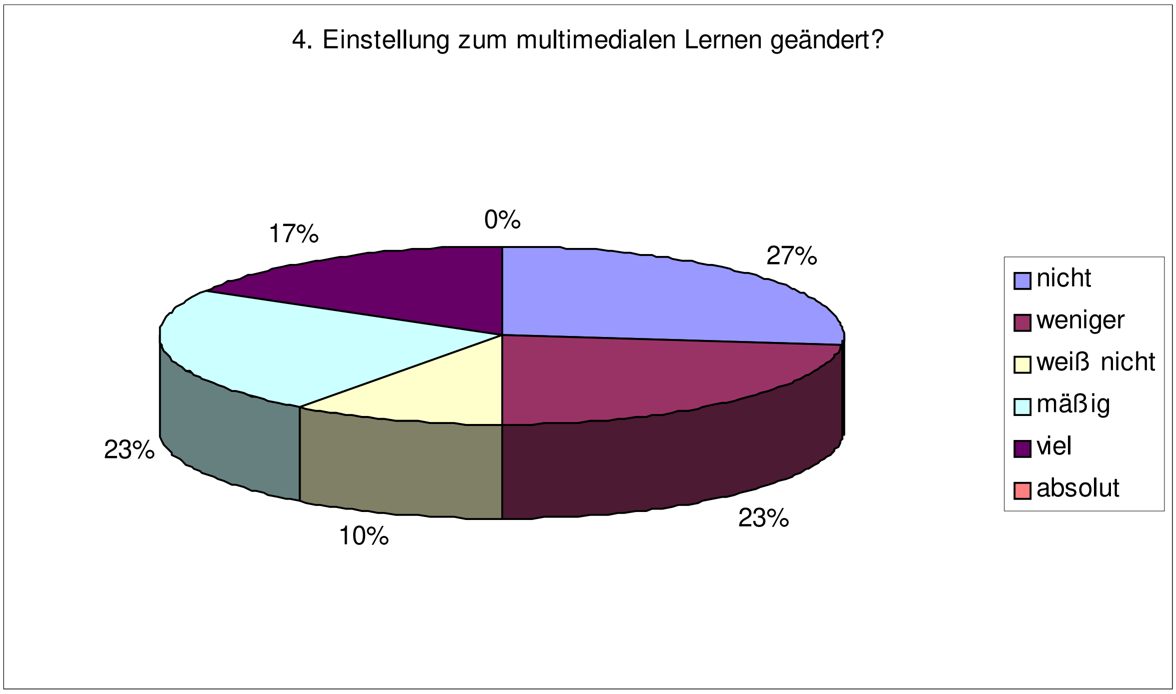
Frage 3.2.: Sind Sie der Meinung, dass Sie eher als vor dem Kurs in der Lage sind, Ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen?



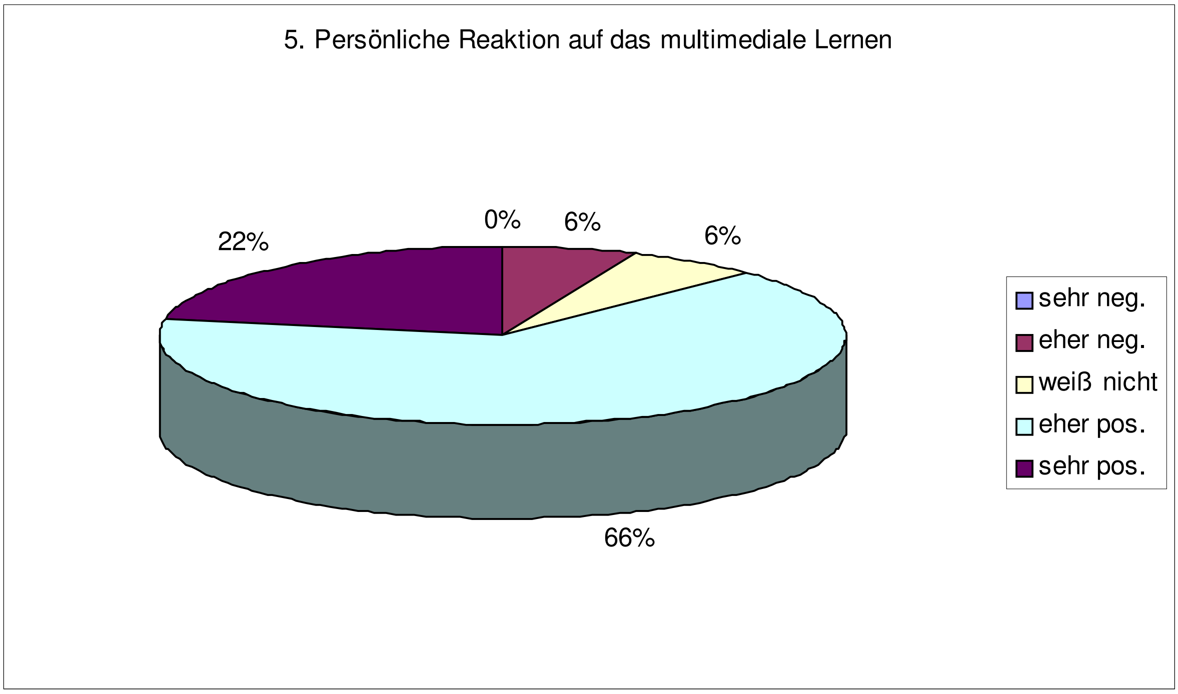

Frage 3.3.: Meinen Sie, das multimediale Lernen (Lernen mit dem Internet) hat Ihnen dabei geholfen?



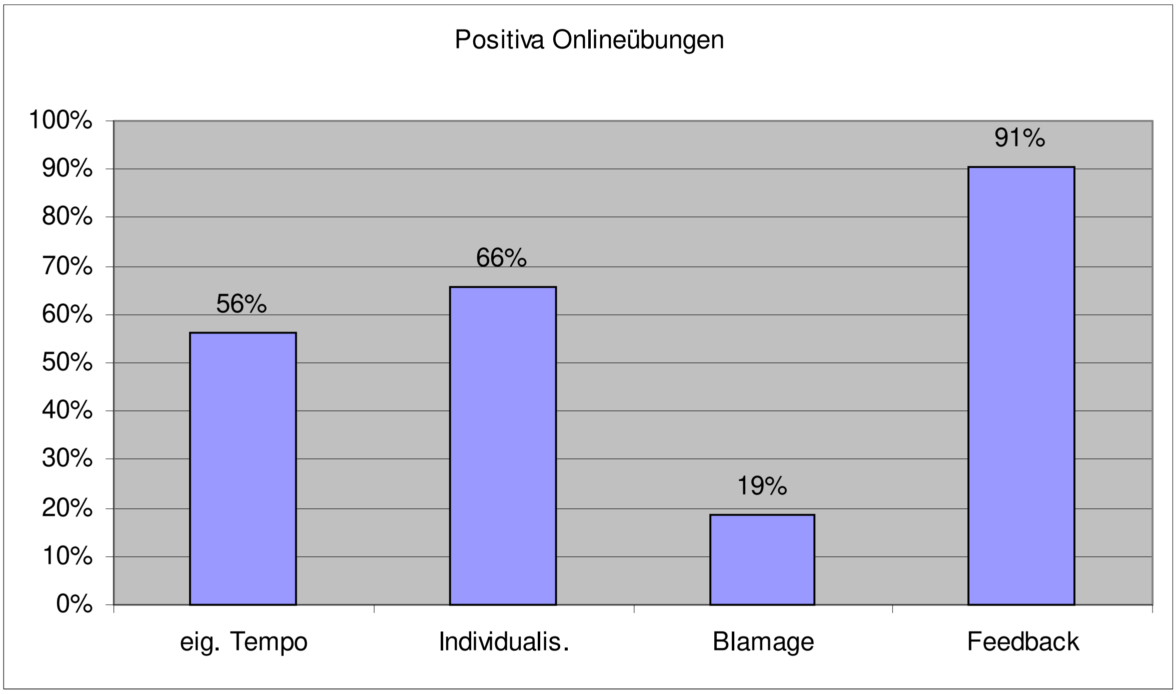
Frage 3.4.: Hat sich etwas an Ihrer Einstellung zum multimedialen Lernen im Vergleich zum Anfang des Kurses geändert?

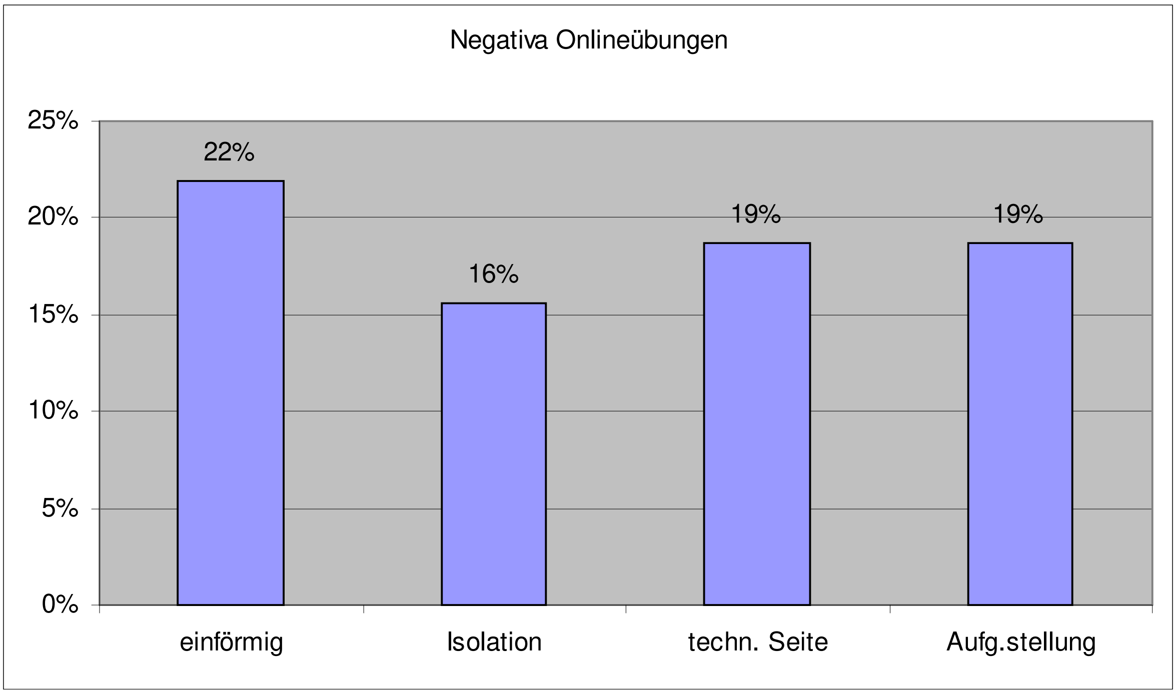


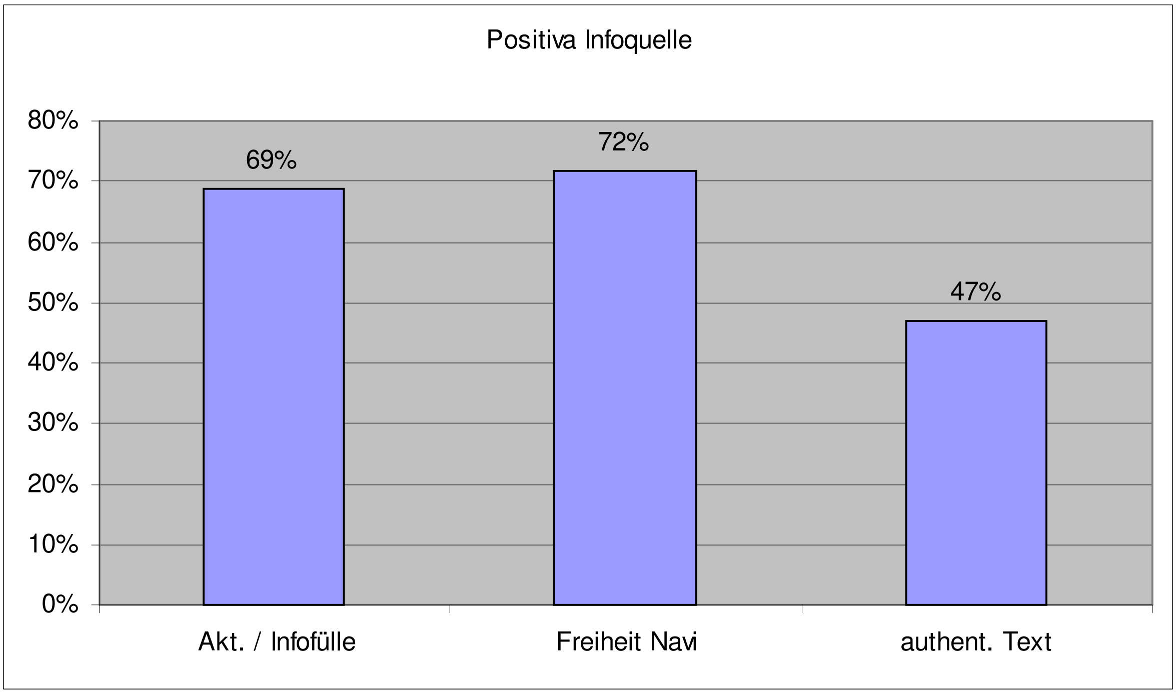

Frage 3.5.: Meine persönliche Reaktion auf das multimediale Lernen ist

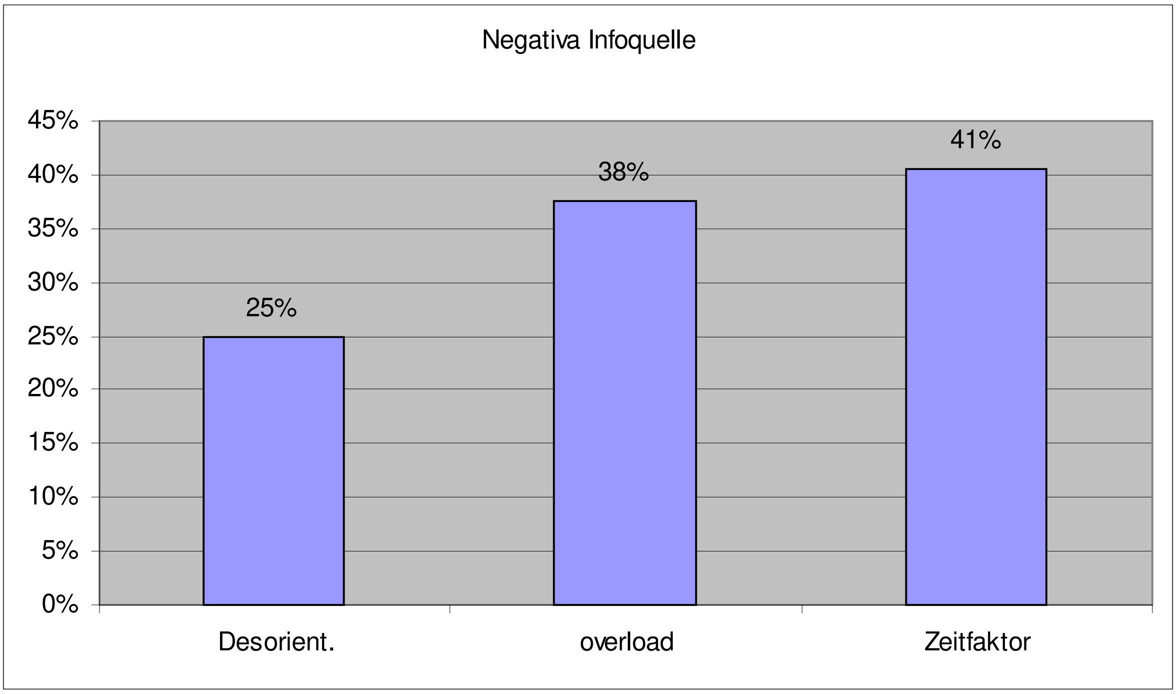


Frage 3.6.: Beurteilung Online-Übungen / Internet als Informationsquelle

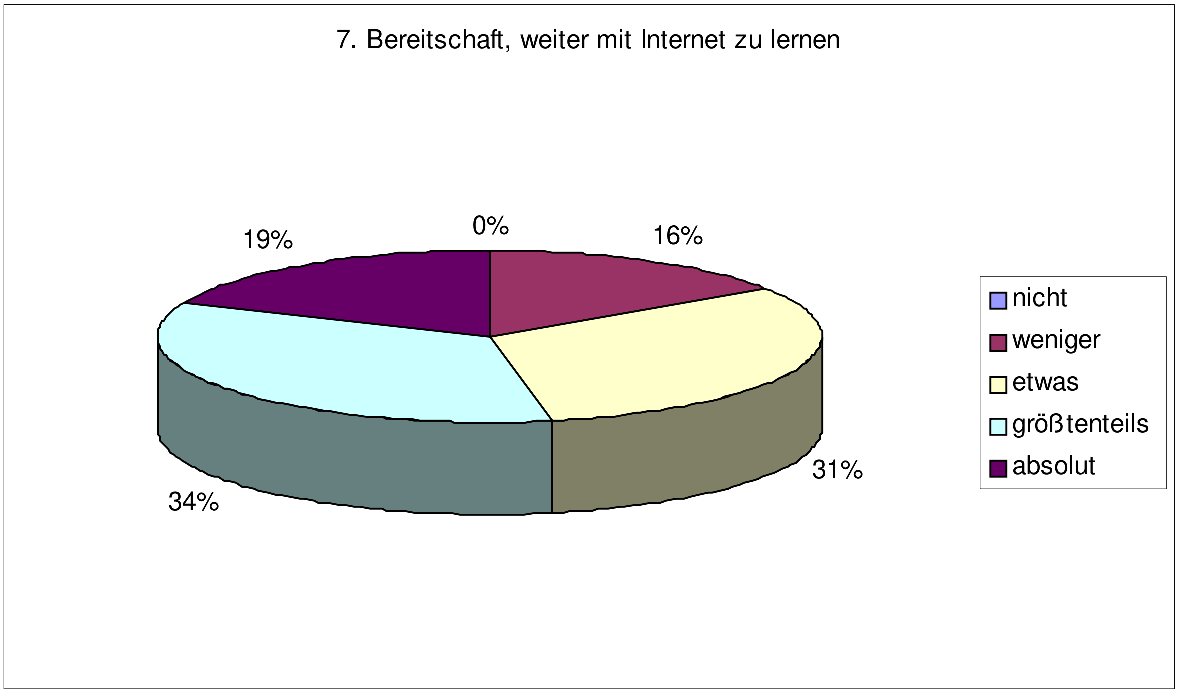


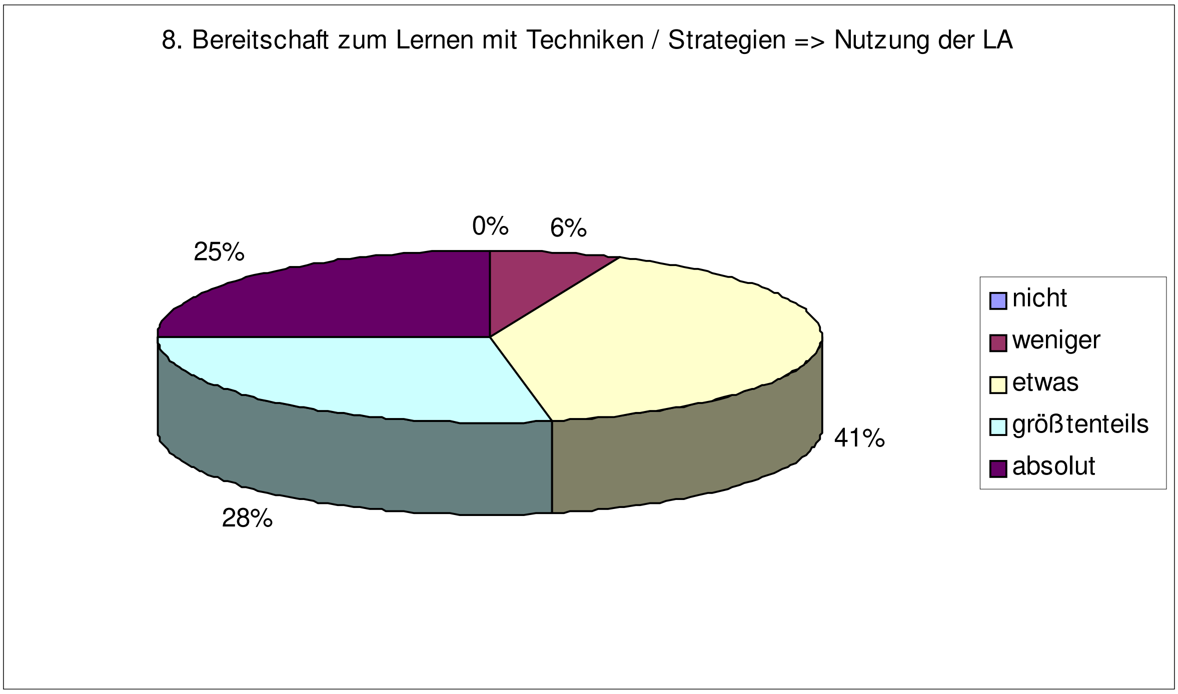

Positiva Infoquelle
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
69%
72%
47%
Akt. / Infofülle
Freiheit Navi
authent. Text


Negativa Infoquelle
45%
40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
25%
38%
41%
Desorient.
overload
Zeitfaktor

Frage 3.7.: Ich kann mir vorstellen, technische Gegebenheiten vorausgesetzt, nach Ablauf des Kurses mittels des Internets weiter Englisch zu lernen.




Frage 3.8.: Können Sie sich vorstellen, mit Hilfe Ihrer Kenntnisse über Lerntechniken und –strategien allein weiter zu lernen?



Skript Fragen zum Lernen von Fremdsprachen (VHS-Kurs 11.10.99)

1. Wozu dient Ihnen ein Wörterbuch?
- Nachschlagen unbekannter Wörter:
- Orthographie:

2. Was machen Sie, wenn Sie die Bedeutung eines fremdsprachlichen Wortes nicht kennen, sie aber herausbekommen möchten und kein Wörterbuch zur Verfügung haben?
- Kontext:
- Fragen stellen:
- Wortfamilien:
- Ähnlichkeiten (mit Deutsch):
- Andere fragen:

3. Wie lernen Sie fremdsprachliche Vokabeln?
- Zweisprachige Liste als Standard
- Lesen ⇒ einprägen:
- Schreiben:
- Karteikasten:

4. Wie lernen Sie Grammatikregeln?
- Regeln einprägen (deduktiv):
- Regel finden anhand von Beispielen (induktiv):

5. Wie fertigen Sie fremdsprachliche Notizen an?
- Im Geiste durchgehen / vorbereiten:
- Stichpunkte benutzen / vorformulieren:
- Wörterbuch als Hilfsmittel benutzen:
- Einfach drauflos schreiben:

6. Wie finden Sie das Wesentliche eines fremdsprachlichen Textes heraus?
- Sinn als Ganzes erschließen / Hauptaussagen:
- Wörterbuch für unbekannte Wörter nutzen:
- Visualisieren / Markieren:
- Mehrmals lesen:

7. Wie gehen Sie vor, wenn Sie einen Text genau verstehen müssen?
- mehrmals lesen
- im Wörterbuch nachschlagen

8. Wie gehen Sie beim Hören in der fremden Sprache vor? (Erschließungsstrategien in Bezug auf Hören)

- Mehrmals hören:
- Stichworte / Notiz anfertigen (Schlüsselbegriffe):
- Schlüsselbegriffe heraushören (ohne Schreiben):
- Nachschlagen im Wörterbuch:

9. Haben Sie eine Technik / einen Trick, Ihre Fehler zuverringern?
- nein!

10. Wie bereiten Sie a) ein Telefongespräch b) einen Brief in der Fremdsprache vor?
- Wörter herausschreiben
- Wörterbuch zur Hilfe nehmen
- Ablauf des Gesprächs antizipieren

Instruktive Lernbiographien sind teilweise sehr offensichtlich; Abweichungen sind u.a. darin begründet, dass eine Schülerin Teilnehmerin war (induktive Methoden z.B. sind ihr aus der Schule bekannt; diese Nennungen z.B. bei der Grammatik stammen von ihr).

## Skript Sitzung vom 26-01-00 Fragen zum Fremdsprachenlernen im Plenum[3]

*Wozu nutzen Sie ein (zweisprachiges Wörterbuch):*
- Zum Nachschlagen unbekannter Wörter

*Wörter verstehen ohne Wörterbuch / Sinnerschließung:*
- Umschreiben
- Aus dem Kontext erschließen
- Fremdwörter / Latein

*Vokabeln lernen:*
- Zuhalten
- Liste Deutsch- Englisch
- Liste Englisch-Deutsch
- Vokabellernprogramm (auch zweisprachig)

*Grammatik:*
- Kleine Kästchen machen / Sätze in Einzelbestandteile zerlegen
- Regeln seit der Schule nicht mehr gelernt. Sonst relativ viel Ratlosigkeit, was diesen Punkt angeht

*Fremdsprachliche Notizen:*
- Gar nicht.
- Hilfe des Wörterbuchs.
- Nachdem ich nachgeschlagen habe.

*Das Wesentliche eines fremdsprachlichen Textes:*
- Das Wesentliche versuchen zu verstehen
- Alle Wörter nachschlagen.
- Den Hauptsinn erkennen
- Lesen und rekapitulieren
- Fragen stellen
- Überschrift zum Text zur Hilfe nehmen

*Eine Textstelle genau verstehen:*
- Die wichtigsten Wörter nachschlagen, die man nicht weiß, nachdem man den ungefähren Sinn verstanden hat

*Hören:*
- Konzentrieren auf bestimmte Stellen
- Auf einzelne Wörter konzentrieren
- Erst den Sinn verstehen; Nachteil: einzelne Wörter können nicht gelernt werden

*Technik, Fehler zu verringern:*
- Probleme, Fehler als solche zu erkennen
- Sonst überhaupt keine Idee

*Vorbereitung eines Telefongesprächs:*
- Hat keiner gemacht
- Notizen machen vorher
- In Unterlagen nachschlagen

[3] Nur Ergebnisse, da die Qualität des Bandes sehr schlecht ist

**Skript Fragen zum Lernen zum Fremdsprachen Mannesmann 09.03.00**

(abgekürzte Transkription wegen der schlechten Qualität des Bandes)

1. Wozu dient Ihnen ein zweisprachiges Wörterbuch?
- zum Schreiben; zum Nachschlagen
- Bedeutung eines Wortes gegenchecken [Hinweis auf Bildwörterbücher zur Erschließung]

2. Bedeutung des Wortes ohne die Benutzung eines Wörterbuches (erst Klärung der Frage, Situation als Beispiel)
- Kontext / Bedeutung des Wortes
- Worte, die ich kenne, z.B. Fremdwörter => Elaborationsstrategien

3. Wie lernen Sie fremdsprachliche Vokabeln?
- klassische Liste Englisch - Deutsch; Computerprogramm (auch zweisprachig)
- auch Vokabelkartei wurde genannt

4. Wie lernen Sie Grammatik? Als Regeln? Wie schreiben Sie sie auf?
- Regeln anwenden / im Grammatikbuch nachschlagen
- ohne Regeln geht es schwer

5. Wie fertigen Sie fremdsprachliche Notizen an?
- aufschreiben in Stichwörtern als Vorbereitung für einen Brief etc.
- sonst wenig Verständnis für die Frage

6. Wie finden Sie das Wesentliche eines fremdsprachlichen Textes heraus?
- Schlüsselwörter identifizieren / verstehen
- evtl. ordnen

7. Wie gehen Sie vor, wenn Sie eine Textstelle genau verstehen müssen?
- professionelle Hilfe (Lektorat) in Anspruch nehmen
- wichtige Schlüsselwörter visualisieren und dann evtl. nachschauen im Wörterbuch
- evtl. aufschreiben

8. Wie gehen Sie beim Hören in der fremden Sprache vor?
- Notizen machen während / nach dem Hören

9. Haben Sie eine Technik (einen "Trick"), Ihre Fehler zu verringern?
- NEIN!

10. Wie bereiten Sie a) ein Telefongespräch; b) einen Brief in der FS vor?
- markante Wörter nachschauen, dann Notizen machen
- Ablauf des Gesprächs antizipieren

**Skript Fragen zum Lernen zum Fremdsprachen 03.05.00 (Förderverein)**

11. Wozu dient Ihnen ein zweisprachiges Wörterbuch?
- zum Nachschlagen
- zum Übersetzen
- Rechtschreibung überprüfen
- Bedeutung eines Wortes gegenchecken

12. Bedeutung des Wortes ohne die Benutzung eines Wörterbuches (erst Klärung der Frage, Situation als Beispiel)
- Kontext / Bedeutung des Wortes
- Worte, die ich kenne, z.B. Fremdwörter, Englisch => Elaborationsstrategien

13. Wie lernen Sie fremdsprachliche Vokabeln?
- klassische Liste Englisch - Deutsch
- auch Vokabelkartei wurde genannt
- Themenbereiche wurden angedeutet

14. Wie lernen Sie Grammatik? Als Regeln? Wie schreiben Sie sie auf?
- seit der Schule gar nicht
- Regeln anwenden
- aus der Erfahrung heraus / Beobachtung in Texten, z.B. Briefen von englischsprachigen Geschäftspartnern

15. Wie fertigen Sie fremdsprachliche Notizen an?
- aufschreiben in Stichwörtern als Vorbereitung für einen Brief etc.
- individualisierte Stichwörter "Geheimsprache" => jeder findet sein eigenes System

16. Wie finden Sie das Wesentliche eines fremdsprachlichen Textes heraus?
- Schlüsselwörter identifizieren / verstehen
- Überschrift etc. betrachten und daraus Schlüsse ziehen
- Schlüsselwörter markieren

17. Wie gehen Sie vor, wenn Sie eine Textstelle genau verstehen müssen?
- öfter lesen, dann nachschlagen

18. Wie gehen Sie beim Hören in der fremden Sprache vor?
- Situation beachten;
- aus den wesentlichen Wörtern, die verstanden werden, einen Sinn machen

19. Haben Sie eine Technik (einen "Trick"), Ihre Fehler zu verringern?
- NEIN!

20. Wie bereiten Sie a) ein Telefongespräch; b) einen Brief in der FS vor?
- markante Wörter nachschauen, dann Notizen machen
- Ablauf des Gesprächs antizipieren

Protokoll der ersten Sitzung vom 11.10.99

Volkshochschule Bildungsurlaub

Inhalte:
- Fragebogen 1
- Fragen zum Lernen von Fremdsprachen
- Modalitätenbestimmung
- Pretest
- Meetings and greetings
- Asking for the way
- Online exercises

Strategien:
- Metakognitive Strategien
- Wortschatz

Im ersten Teil der Sitzung, ca. bis 11 Uhr, sind nur alle organisatorischen Dinge abgewickelt worden, d.h. die Fragebögen und die Tests.
Ein Teil der Zeit fiel auch auf die Vorstellung des Kurses, alles in deutscher Sprache, so dass für den Morgen kein Sprachumsatz zu verzeichnen war.
Die Atmosphäre unter den Teilnehmern kann als gespannt bezeichnet werden, wobei sich dies beim Erwähnen des Wortes „Test“ in negativer Form auswirkte. Einige der Teilnehmer waren jenseits der 45 , und das Wort schien bei ihnen Ängste auszulösen.

Zur Gruppe selbst ist zu sagen, dass es altersmäßig einen Schwerpunkt zwischen 20 und 35 gibt und dann wieder ab 45 – das „mittlere Alter“ scheint vollständig zu fehlen.
Die meisten Teilnehmer sind Angestellte, wobei nicht nur kaufmännische, sondern auch technische Angestellte vertreten sind. Eine Sonderstellung nimmt eine Abiturientin ein, die sich einerseits scheinbar mit effektiven Strategien besser auskennt als die anderen (und sicher aus der Schule modernere Methoden kennt), andererseits auch lerngewohnter sein dürfte als die meisten anderen Teilnehmer. Ein Teilnehmer hat keinen formalen Sprachunterricht erhalten, sondern durch Besuche seiner Tochter, die in Australien lebt, natürlich Englischkenntnisse erworben. Er hat große Probleme mit der Rechtschreibung, da er nur mündliches Englisch beherrscht.

Der Einstieg in die Fremdsprache erfolgte mit einem Partnerinterview. So konnten sich die Teilnehmer zunächst zu zweit beschnuppern und hatten außerdem einen ersten Sprachumsatz. Ich hatte das Gefühl, dass sie sich geradezu darauf stürzten nach dem organisatorischen Teil. Da die Anzahl der Teilnehmer ungerade war, habe ich mich mit einem Teilnehmer unterhalten.
Im Anschluss stellte jeder einzelne seinen Partner vor, was sich als sehr langwierig herausstellte. Andererseits ist es wichtig bei einem Intensivkurs, dass sich die Teilnehmer gut kennen lernen, um eine adäquate Lernatmosphäre zu gewährleisten.

Nach der Vorstellung begannen wir mit dem Teil meeting und greeting als kontextualisierte Übung. Auch der Cartoon mit Tarzan und Jane wurde im UG besprochen.
Daraus ergaben sich die Strategien für den Wortschatz; gleichzeitig wurden zwischendurch von meiner Seite aus noch metakognitive Strategien erwähnt, z.B. zum verteilten Lernen und dem Biorhythmus.

Die Teilnehmer schienen die Informationen teil mit großem Interesse, teils mit einem Fragezeichen im Gesiche aufzunehmen. Ich bin mir sicher, dass sich einige fragen, was das mit Fremdsprachenlernen zu tun hat. Daher habe ich mich entschlossen, diesen ersten Teil des Strategientrainings im UG durchzuführen. Mehrere extrovertierte Lerner der Gruppe haben Freude, Beispiele aus ihrem eigenen Lernen beizusteuern, und so war ich in dieser Phase nicht die einzige, die gesprochen hat. Ich war außerdem ziemlich erstaunt, wie viel die Gruppe (deren Lerngewohnheiten ich eher als konservativ einstufen würde) über verschiedene Arten des Wortschatzlernens wussten. Im Zusammenhang mit dem Karteikasten z.B. hat ein älterer Lerner genau gewusst, wie so ein Karteikasten zu benutzen ist. Er selbst benutzt allerdings keinen. Vielleicht hat er diese Kenntnisse von seinen Kindern?

Zu den Sozialformen ist zu sagen, dass die Teilnehmer anscheinend lehrerzentrierte Formen präferieren. Zwar habe ich noch keine konkrete Entscheidung bzgl. der Sozialformen an die Teilnehmer übertragen, aber sie scheinen teilweise nicht genau zu wissen, was sie machen sollen, wenn sie in der Gruppe oder zu zweit arbeiten. In den nächsten Sitzungen muss ich aber mehr Wert auf kooperative Arbeitsformen legen.

Nach der Mittagspause habe ich zunächst mit den Teilnehmern den Raum gewechselt (Computerraum) und ihnen das Procedere des Einloggens erklärt; außerdem haben wir die Gelegenheit genutzt (im UG, weil es schneller ging), verschiedene Computerenglisch-Basics zu erarbeiten bzw. aufzufrischen. Zwar konnten die Lerner aus verschiedenen Adressen auswählen, aber die meisten haben mit www.travlang.com gearbeitet, was sich zufälligerweise als gut erwiesen hat, denn das Programm ist in allen verschiedenen Themenbereichen (Food, Travelling etc.) nach dem gleichen Schema aufgebaut. Dies hat den Novizen im Internet die Orientierung sehr erleichtert.
Zwei Teilnehmer hatten solche Probleme mit dem Einloggen (sie hatten nicht schnell genug reagiert, statt Windows 98 Windows NT hochgefahren und konnten die Arbeitsschritte nicht mehr nachvollziehen), dass ich mich daneben setzen musste und ihnen den Rechner einrichten. Diese beiden Teilnehmer waren über 50 Jahre alt und entsprechend noch nie im Internet gewesen.

Die Teilnehmer haben ca. 45 Minuten mit dem Internet gearbeitet; die meisten allein, aber teilweise haben zwei Freundinnen zusammen die Aufgaben gelöst bzw. sich beraten. Danach war die Zeit fast vorbei, und ich konnte nur ein kurzes Feedback bekommen. Dies bewegte sich im eher diffusen Bereich („macht Spaß“, „ist mal etwas Anderes“, „habe ich vorher noch nie gemacht“), ohne differenziertere Aussagen. Vielleicht ist es auch noch zu früh, von den Teilnehmern zu diesem Zeitpunkt solche Aussagen zu verlangen – schließlich haben sie erst ganz wenig Erfahrungen mit dem Medium gemacht.

Protokoll der zweiten Sitzung vom 12.10.99

Volkshochschule Bildungsurlaub

Inhalte:
- Jobs
- Simple Present: daily routines
- Simple Past
- Phone calls
- In a restaurant

Strategien:
- Grammar
- Listening

Heute habe ich nochmals das Lernertagebuch vorgestellt (hatte ich gestern allgemein im Rahmen der Lerntechniken gemacht) und konkret gefragt, ob jemand bereit sei, ein solches Lernertagebuch zu führen und mir einen Einblick zu verschaffen. Ich habe leider keinen Erfolg gehabt – liegt es vielleicht daran, dass die Lerner ein solches Instrument nicht kennen und sich scheuen, es 1. Zu führen und 2. Es für meine Tätigkeit zur Verfügung zu stellen? Ich habe explizit meine Hilfe angeboten und betont, dass es nicht darum gehe, jemanden zu kontrollieren, aber keine Chance.
Vielleicht würde ein Beispielexemplar helfen, damit sich die Teilnehmer darunter etwas Konkretes vorstellen können. Ich bezweifle allerdings, dass dann mehr Lerner bereit wären, mir ihres zu zeigen.

Im Zusammenhang mit dem Thema Jobs haben wir zunächst eine didaktisierte Hörverstehensübung gemacht. Die Teilnehmer sollten dabei mit Hilfe von Stichworten das Detailverständnis schulen. Zugegebenermaßen war die Übung recht simpel und gut zu verstehen. Strategien zum Hörverstehen wurden an dieser Stelle noch nicht systematisiert; die Teilnehmer befanden sich hier sozusagen in einem blinden Training.

Im Anschluss nutzte ich das Thema, um im Zusammenhang mit regelmäßig wiederkehrenden Handlungen, Routinen etc. das Simple Present und im weiteren Verlauf Strategien zur Grammatik zu thematisieren.
Ich fragte die Teilnehmer dabei nach ihrem Job, ihrer Routine am Morgen und dem, was sie am wenigsten gern machen („*your hate routine*"). Die Teilnehmer haben ihre Informationen in Gruppen ausgetauscht und im Plenum mitgeteilt. Ich übernahm eingängige Beispielsätze und schrieb sie untereinander. Anschließend sollten die Teilnehmer in Partnerarbeit eine Regel formulieren, ausgehend von den Sätzen, also in induktiver Form.
Ich hatte den Eindruck, dass dies den Lernern sehr schwer fiel, weil ihnen die Übungsform neu war und ihnen der Zweck nicht transparent war. Ich glaube im Allgemeinen, dass es bei erwachsenen Lernern wichtig ist, dass sie einsehen, wofür sie etwas tun. In dem Moment haben die meisten es nicht eingesehen und waren dementsprechend dankbar, als wir das „Rätsel" gemeinsam lösten.
Im UG klappte – mit entsprechender Lenkung meinerseits, aber auch durch die Beiträge der Teilnehmer – die Formulierung der Regel besser. Im Anschluss warf ich wahrscheinlich einige festgefahrene Gewohnheiten über den Haufen, als ich sagte, dass man keine Regeln auswendig lernen muss (im Gegensatz zu Winnies Überzeugung, dass Grammatik aus „sturem Pauken" besteht), um eine Sprache zu lernen. Gemeinsam haben wir am Beispiel des

Simple Present (und daran angeschlossen des Simple Past) erarbeitet, wie eine Regel zu formulieren ist. Auch auf das Nachschlagen in der Grammatik als Technik ist eingegangen worden, aber ich hatte den Eindruck, dass dies nicht notwendig war, weil es sich nicht um Schüler handelt.
Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass die induktive Grammatik im UG, also mit Lenkung der Lehrkraft, besser funktioniert. Als Fazit könnte man daraus ziehen, dass durch eine bestimmte Lernerbiografie nur ganz zaghaft Schritte in Richtung Lernerautonomie gemacht werden können – zumindest ist das bei dieser Lerngruppe der Fall.

Als Übungsphase gab es eine Auswahl von Webseiten zum Simple Present und Simple Past, wobei den Teilnehmern die Auswahl und im weiteren Sinne der Schwierigkeitsgrad (z.B. ob sie die Zeit allein oder kontrastiv mit anderen Zeiten üben wollten) freigestellt war. Insgesamt verbrachten sie ca. 60 Minuten im Netz, wobei sie auch Übungen zum Wortschatz machen konnten. Anschließend erfolgte eine Reflexionsphase die Übungen im WWW betreffend. Durch die vermehrte Zeit im Internet konnten die Lerner heute differenziertere Urteile abgeben. Einige Lerner äußerten sich durchaus kritisch.
Als positiv beurteilt wurden Übungen, die einen spielerischen Aspekt hatten, z.B. die Hangman-Übungen und andere Multiple choice-Übungen, die einen Wettbewerbscharakter haben. Kritisch angemerkt wurden auch einige Punkte, z.B. die Qualität des Feedbacks, das bei einer Aktivität sich nicht auf das einzelne Item, sondern die gesamte Aufgabe bezog. So bekommen die Lerner keine Rückmeldung zu den einzelnen Sätzen, sondern müssen an Hand des Gesamtscores erraten, ob sie den Satz richtig gemacht haben.
Außerdem wurde von einigen Teilnehmern, insbesondere den älteren, bemängelt, dass das Hochbooten des Rechners so lange dauere und mit Problemen verbunden sei. Entsprechend verliere man so Übungszeit.
Ich persönlich hatte den Eindruck, dass die Teilnehmer immer noch von dem Reiz des Internet als Reiz des Neuen fasziniert sind.

Insgesamt finde ich, dass ich noch zu wenig kooperative Lernformen berücksichtige. Außerdem muss ich meine Reflexionsphasen ausweiten, um den Lernern ihren Lernprozess auch bewusster zu machen. Ich ertappe mich auch selbst, wie ich in die (teilweise von den Teilnehmern auch gewünschten) alten Muster zurückfalle – der Lehrer steht vorn und doziert. Sicher dürften die meisten Teilnehmer nichts anderes kennen und deshalb so etwas wünschen, aber so kommen sie wohl kaum dazu, mehr Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.

Das Strategientraining zum Hörverstehen umfasste am Morgen die Übung zu den Jobs (als Radiosendung aufgemacht); die Strategien hatten wir allerdings nicht besprochen. Im nächsten Schritt wurden einzelne Strategien zum Hörverständnis besprochen (diesmal habe ich versucht, die Teilnehmer noch mehr einzubinden) und im Anschluss geübt, und zwar an Hand einer didaktisierten Übung (*Phone calls*) und einer authentischen Nachrichtensendung. Da insbesondere die letztere Übung recht anspruchsvoll war, die Teilnehmer aber relativ gut verstanden, kann man vorsichtig darauf schließen, dass einige der besprochenen Strategien schon zur (bewussten) Anwendung kamen – oder dass sie sich nicht trauten etwas zu sagen, wenn sie nichts verstanden hatten. ;-)

Die Tatsache, dass es sich um einen Intensivkurs handelt, ist m.E. der Atmosphäre im Kurs zuträglich, denn obwohl die Teilnehmer einen sehr unterschiedlichen Hintergrund haben, kann man eine positive Grundeinstellung bei den Lernern beobachten. Auch die Kaffeepausen, in denen ich die Fremdsprache beibehalte, tragen zur Atmosphäre bei und vermitteln den Lernern ein Gefühl der Immersion. Vielleicht liegt es daran, dass sich die meisten Teilnehmer auch zu äußern trauen.

Protokoll der dritten Sitzung vom 13.10.99

Volkshochschule Bildungsurlaub

Inhalte:
- Simple Past / Present Perfect
- Media and technology
- Giving your opinion
- Holidays: Presentation
- Fragebogen 2

Strategien:
- Reading

Der Einstieg an diesem Morgen erfolgt mit einer kontextualisierten Grammatikübung (*What did you do yesterday after the course? What have you done today?*), die so kontexualisiert war, dass es keiner der Teilnehmer gemerkt hat und alle große Augen bekamen, als ich die Teilnehmer bat, aus den angeschriebenen Beispielsätzen einen Unterschied zwischen den beiden Dingen zu erkennen.

Die Formulierung einer Regel bzw. der Unterscheidungsmerkmale der beiden Zeiten ging, vermutlich auf Grund des Trainingseffektes, wesentlich besser als am ersten Tag. Vermutlich brauchen die Lerner einfach etwas Übung und viele Beispiele, an Hand derer sie die neuen Strategien wie Induktion ausprobieren können. Da mir die Transition zu einem lernerautonomisierenden Unterricht als Lehrkraft schon nicht immer leicht fällt, was sollen dann die Teilnehmer sagen, die vielleicht die Zielsetzung des Ganzen noch nicht vollständig durchschaut haben?

Um den Sprachumsatz zu maximieren und gleichzeitig die Redemittel zur eigenen Meinung zu üben, fing ich an mit einer Sammlung der Redemittel im Plenum. Es kamen recht viele Ausdrücke und Wörter zusammen, die in einer anschließenden Diskussion in der Kleingruppe angewandt werden sollten. Es ging hierbei um die Entscheidung, welche Arten von Technologie für die Lerner wichtig sind (und warum) und welche nicht. Vielleicht durch die Tatsache, dass sich die Lerner mittlerweile gut kennen, vielleicht auch wegen der Gewöhnung an kooperative Lernformen, in jedem Fall waren die Lerner in dieser Phase rege beschäftigt, sich in der Fremdsprache ihre Meinung kund zu tun. Diese Übung kann auch als ein Warm-up für die noch anstehende komplexe Präsentationsaufgabe fungieren.

Zur Übung der Lesestrategien wurde nach dem Dreischritt wie beim Listening verfahren. Zunächst bekamen die Lerner eine Aufgabe zum Lesen, die sie zu zweit lösen sollten. Es ging dabei um das Grobverständnis bei einem Lesetext. Die Teilnehmer sollten den Text lesen und unbekannte Wörter mit ihrem Partner besprechen, ohne ein Wörterbuch zu benutzen. Elaborations- , Worterschließungs- und Inferenzierungsstrategien waren hier zu verwenden, um den Sinn des Textes herauszubekommen. Die Teilnehmer verzichteten ohne Murren auf das *Dictionary* (ein Erfolg, wenn man die Ergebnisse zum Lernen von Fremdsprachen betrachtet) und errieten fleißig die Worte. Nur wenige waren dann noch gemeinsam zu klären. Im Anschluss thematisierte ich die Strategien, deren sich die Teilnehmer bedient hatten, im UG und gemeinsam wurden sie erweitert. Auch komplexere Strategien wie die SQ3R-Methode wurden kurz angesprochen.

Insgesamt war wiederum zu merken, dass sich durch den Übungseffekt das Niveau der Reflexion eindeutig nach oben geändert hat.

Zur Anwendung der neuen Strategien habe ich eine komplexe Lernaufgabe ausgewählt, die den Lernern außerdem die Informationsfunktion des Internets bzw. authentische Seiten als Lernmaterial vorstellen sollte. Die Teilnehmer hatten Zeit, sich im Rahmen des Themas *Holidays* ein Urlaubsland auszusuchen, das sie vorstellen wollten. Sie konnten die Aufgabe wahlweise allein oder zu zweit lösen; die meisten haben sich für eine Partnerarbeit entschieden. Sie hatten insgesamt eine Stunde Zeit, die Informationen auf den (vorgegebenen) Seiten zu sichten, zu selektieren und für eine Präsentation auf einer Folie zusammen zu stellen.

Bei der Ankündigung der Aufgabe gab es zunächst entsetzte Gesichter („Das kann ich nicht!"). Auch während der Arbeit im Internet musste ich natürlich einhelfen, aber hauptsächlich den Lernern versichern, dass es nicht darauf ankommt, dass sie jedes Wort verstehen. Diese Erkenntnis mussten sie wohl erst in der Praxis erfahren! Die Zeit für die Aufgabe war auch so knapp bemessen, dass sie nicht anders handeln konnten – okay, es war die harte Tour.
Um so erstaunter war ich ob der Ergebnisse. In der kurzen Zeit hatten die Lerner teilweise arbeitsteilig gearbeitet, um ein Maximum an Informationen zu erhalten. Zwar hatten sie Probleme mit den Inhalten, aber ich könnte mir vorstellen, dass auch die multimediale Aufbereitung mit Bildern etc. wenn nicht für das Verständnis geholfen hat, dann wenigstens einen motivierenden Effekt hatte.
Die sich anschließenden Präsentationen waren für das Niveau der Lerngruppe von erstaunlich guter Qualität; natürlich wurden Fehler gemacht, aber inhaltlich waren die Präsentationen erstaunlich gut, was mich in meiner Annahme bestätigt, dass Lerner auch gefordert sein wollen.

In der anschließenden kurzen Evaluationsphase (vor dem Fragebogen 2) haben sich die Lerner ähnlich geäußert. Sie haben zwar sprachliche Schwierigkeiten gehabt, haben aber dennoch ein Erfolgserlebnis gehabt. Mehr Evaluation wird sicher in Fragebogen 2 zu finden sein.

Protokoll der vierten Sitzung vom 14.10.99

Volkshochschule Bildungsurlaub

Inhalte:
- Restaurant language
- Your opinion Wiederholung
- Calvin Comic
- Futur
- Horoskope
- Freiarbeit
- Test
- Fragebogen 3

Strategien:
- Speaking

In der heutigen Sitzung haben wir traditionell-kommunikativ angefangen mit dem Thema Restaurant, das Vokabelarbeit, einen Cartoon als Festigung der Vokabelarbeit und ein Rollenspiel mit Rollenkarten beinhaltete.
Letzteres war neben der sich anschließenden Wiederholung der Redemittel zur Meinungsäußerung eine Vorbereitung in Form eines blinden Trainings auf die Sprechstrategien, die heute Thema waren.
Bei den meisten Teilnehmern ist zu beobachten, dass sie (vielleicht bedingt durch den Immersionseffekt des Bildungsurlaubs) viel weniger Sprechhemmungen haben als solche in einem vergleichbaren ambulanten Kurs.

Anschließend, dem Dreischritt der vorangegangenen Tage folgend, haben wir – wiederum im Plenum – einige Strategien zum Sprechen erarbeitet; dazu gehörten metakognitive wie Kommunikationsstrategien und kognitive wie Reproduktions- und Rekonstruktionsstrategien. Ich habe als besonders wichtig herausgestellt, dass man keine Hemmungen haben sollte beim Sprechen, z.B. aus Angst vor Fehlern. Ich glaube, das war zu diesem Zeitpunkt schon etwas zu spät, denn die „schwere“ Sprechaktivität war sicher die Präsentation gestern. Vielleicht sollte man dieses Thema vorverlegen.

Im Anschluss sollten die Lerner einige der vorgestellten Strategien erproben, und zwar an Hand eines Comics ohne Worte, den sie beschreiben sollten (dieser Comic war im *Final test* schriftlich nachzuerzählen). Dies schien den Lernern keine wesentlichen Probleme zu bereiten, jedenfalls habe ich nichts beobachten können.

Die verbleibende grammatische Zeit, nämlich will-future und *Present Continuous*, wurden in der bewährten induktiven Form erarbeitet, und zwar ohne Probleme. Die aufgeworfene Frage eines Teilnehmers, was denn das *going to* dann damit zu tun habe, habe ich erklärt, und schon befand ich mich inmitten des schönsten Lehrervortrags – reingefallen! Wie schon erwähnt, ist es auch für den (willigen) Kursleiter eine große Umstellung, lernerautonomisierend zu arbeiten, und ich würde meinen normalen Unterrichtsstil sicher nicht als traditionell bezeichnen.

Um den Teilnehmern mehr Verantwortung für Inhalte und Methoden des Lernprozesses abzutreten, habe ich in dieser Sitzung eine Freiarbeitsphase eingeplant. Diese war allen Lernern, auch der Abiturientin, neu, und ich hatte mich vorsorglich auf etwas Desorientierung der Teilnehmer bzw. stärkerer Hilfen von meiner Seite aus eingestellt. Die Teilnehmer hatten, um sie nicht zu überfordern, die Auswahl zwischen Onlineübungen mit freier Themenwahl, Onlinehoroskope (zum Üben des Futur), eine Einführung in *Business English Vocabulary* und zusätzliche Übungen aus dem Buch (*Booking a hotel room*, *Receiving visitors*).
Erstaunlicherweise verlief die Freiarbeitsphase ohne Probleme ab; die meisten Lerner (zwei Drittel) haben die Onlineübungen gewählt – weil sie immer noch den Reiz des Neuen empfinden oder weil sie die Übungen für effizient halten? Diejenigen, die in den vergangenen Tagen vermehrt technische Probleme hatten, präferierten Papierübungen. Teilweise haben letztere ihr Arbeiten kollaborativ in der Gruppe organisiert – großer Fortschritt im Vergleich zum Anfang!
Die Teilnehmer haben insgesamt sehr selbstständig gearbeitet, bis auf eine Teilnehmerin, die auf meine (technische) Hilfe angewiesen war, weil sie den CD-Player nicht bedienen konnte.

Nach der Mittagspause blieb insgesamt nicht mehr viel Zeit für Inhaltliches; diejenigen, die Horoskope im Internet gelesen hatten, berichteten von ihrem Tageshoroskop; ich hatte einen Ausdruck und machte den Teilnehmern Vorhersagen im Futur.
Anschließend wurden die Fragebögen 3 ausgefüllt, bevor die Tests gemacht wurden und die Abschlussreflexion erfolgte.
Die Zusammenfassung findet sich im Schlussprotokoll, nur ein Aspekt, der genannt wurde im Zusammenhang mit der Organisationsform, soll erwähnt werden. So intensiv das Lernen und die Entstehung einer Gruppendynamik sich gestaltet, so abrupt ist auch das Ende eines solchen Intensivkurses. Die Teilnehmer haben fast unisono die Befürchtung geäußert, dass sie nach der intensiven Lernerfahrung keinen adäquaten Anschluss finden. Eine Teilnehmerin äußerte die Befürchtung, dass sie in ein „tiefes Loch“ fallen würde. In so einem Fall würde sich die Nachbereitung des Kurses in virtueller Form anbieten, aber in diesem konkreten Fall war es nicht möglich.

Ich glaube, dass dieser Kurs zwar keine Wunder im Hinblick auf Lernerautonomie bewirkt hat, aber dennoch ein solider Anfang in die richtige Richtung war. Er hat insbesondere gezeigt, dass eine Annäherung an einen lernerautonomisierenden Unterricht auch bei älteren Erwachsenen, die durchaus Vorbehalte haben, zumindest aber kaum bewussten Hintergrund in Strategien, kooperativem Lernen etc., doch möglich ist – kleinschrittig, aber möglich.

1. Sitzung Englisch multimedial

Förderverein am 26.01.00

Inhaltliches:

- Pretest
- Fragebogen 1
- Fragen zum Lernen von Fremdsprachen
- Kurze Vorstellung

Wegen der kurzen Zeit konnten die Einführung am Computer sowie die Diskussion der Inhalte nicht mehr erfolgen.

Die Atmosphäre zu Anfang war – wie bei Fremdsprachenmaßnahmen üblich – gespannt. Ich habe mich kurz vorgestellt und in Deutsch darauf hingewiesen, dass der überwiegende Teil der Sitzung in Deutsch sein wird, dass dies aber nicht dem Normalfall entspricht. Daraufhin etwas Enttäuschung (?), denn die Teilnehmer hatten wohl damit gerechnet, sofort loslegen zu können.
Eine spanische Studentin, die einmalig als Gast mitgekommen war, wirkte als Fremdkörper.
Die Teilnehmer füllten Fragebogen 1 aus / Pretest (Versagensängste wurden allein beim Wort Test sichtbar und konnten m.E. auch durch Beschwichtigungen und Klarmachen des Zwecks der Einstufung nicht ganz beseitigt werden.)

Pause ca. 15 min. => sehr hilfreich, weil die Teilnehmer dies begrüßen und sich so auf informeller Ebene etwas annähern konnten.

Fragen zum Lernen von Fremdsprachen => Bogen eingesammelt, bei den Gesprächen wurde ein Fehlen von Techniken / Strategien bzw. ein unreflektiertes Übernehmen aus der Schulzeit offenbar (s. Bögen / Skript), auch hier schrittweise Annäherung

Die Kennenlernphase musste auf ca. 5 min. zum Interviewen gekürzt werden, was ein unerträgliches Maß ist. Eigentlich müsste dieser Teil wiederholt werden, da er wenig gebracht hat. Andererseits war dies der einzige Teil in der Fremdsprache.
Eine Auswertung fand statt im Plenum, allerdings ziemlich gehetzt. Evtl. Wiederholungsphase für das folgende Mal einplanen.

Fazit: Teilnehmer sind immer noch gespannt.

Protokoll der zweiten Sitzung vom 02.02.00 (Förderverein)

Inhalte:
- Auswahl der Kursinhalte
- Lernetechniken: Vokabeln / Wortschatz
- Lerntypeneinstufung
- Meeting and greeting people
- Business small talk
- Onlineübungen zum Wortschatz

Lerntechniken:
Wortschatz

Auswahl der Kursinhalte:

Ich habe mich für eine Vorabauswahl in Form einer „Speisekarte" (Greving / Paradies 1998) entschieden, und zwar aus mehreren Gründen:
1. sind bestimmte Inhalte für die Zielsetzungen des Kurses unerlässlich
2. wollte ich den Teilnehmern die Auswahl erleichtern, weil sie bei einer total freien Auswahl überfordert sein könnten.

Ich habe also die einzelnen Themen auf Karteikarten geschrieben und sie auf einem Tisch ausgebreitet. Einen Stift und leere Karteikarten für zusätzliche Wünsche lagen bereit. Die Teilnehmer waren insgesamt sehr überrascht, überhaupt ein Mitspracherecht eingeräumt zu bekommen, und verhielten sich entsprechend zurückhaltend, z.B. traute sich keiner, den Stift in die Hand zu nehmen. Als dann mündlich einige Vorschläge gemacht wurden, habe ich sie verschriftlicht.
Insgesamt wurden nur zwei neue Vorschläge gemacht.
Interpretierend kann also festgehalten werden, dass diese Erwachsenen es überhaupt nicht gewöhnt sind, an Entscheidungen hinsichtlich Kurszielen und –inhalten beteiligt zu werden. Zwar übt die Kursbeschreibung im Vorfeld sicherlich eine selektive Funktion aus, aber die Inhalte im Einzelnen sind auch nicht entschieden. Hier müssten Erwachsene in einer langfristigen Entwicklung herangeführt werden.
Die rezeptive Haltung der Erwachsenen ist in diesem Fall auch nicht auf Schulbildung o.ä. zurückzuführen, denn viele Teilnehmer sind Akademiker und damit sowohl lerngewohnt als auch (theoretisch) selbstständiges Lernen gewöhnt. Diese Diskrepanz gilt es zu erklären, möglicherweise werden einfach Erfahrungen und Erwartungen aus der Schulzeit übernommen.

Die anschließende Frage, wer sich bereit erklären würde, ein Lernertagebuch zu führen, wurde absolut zögerlich aufgenommen. Ich bot meine Begleitung als Hilfe an und erklärte genau und an Hand von Beispielen, wie ein Lernertagebuch aussehen kann. Dennoch hat sich niemand bereit erklärt, sei es nur aus Angst vor zusätzlicher Arbeit oder aus Furcht, seine Schwächen offenbaren zu müssen. Ich werde die Frage nochmals aufgreifen.

Nach Verteilung der Pretests, die aus Zeitgründen nur ansatzweise besprochen wurden, wurde angeknüpft an einem Punkt – meeting and greetings.
- UG: Sammeln der Redemittel zu diesem Punkt, anschließend Sprechübung, auf Businessumgebung bezogen; *small talk* in PA
- Rege Beteiligung, aber keine Ergebnissicherung

Als nächstes kam die Lerntypeneinstufung mit einer kleinen Einführung in deutsch. Hier stieß ich auf das Interesse der Teilnehmer, weil sie sich selbst einstufen konnten. Einige Aha-Erlebnisse waren auch dabei.
Gleich im Anschluss gab es im Lehrervortrag aber in Englisch Anregungen zum Vokabellernen, zum Erkennen / Erschließen von Wortbedeutungen sowie Techniken zum Ordnen zum Wortschatz. Einige gedächtnispsychologische Punkte wie das verteilte Lernen oder Lernpensen aufzuteilen sind von meiner Seite nicht genannt worden – nachholen bzw. in das Skript schreiben.
Eindrucksvolle Beispiele fehlten teilweise.

(Pause)

In der Anwendung des Wortschatzordnens habe ich im Internet einige Seiten ausfindig gemacht, die Wortschatz z.B. nach dem Prinzip der Wortfelder abfragen oder mit Bildern arbeiten.
Ein Server der vorgesehenen Startseite (www.travlang.com) ist ausgefallen, so dass mit ein bis zwei anderen Seiten gearbeitet wurde.
Trotz der für alle Teilnehmer unbekannten Netzwerksoftware war die technische Komponente weniger ein Problem; fast alle fanden sich sofort gut zurecht, obwohl auch in dieser Phase die Unterrichtssprache Englisch war. Zur Unterstützung steht im Kurs ein mentaler Daueraushang mit den wichtigsten Begriffen zur Verfügung. Insgesamt dauerte diese Phase ca. 35 min. Danach konnte nur ein sehr kurzes Feedback gegeben werden, weil die Unterrichtszeit zu Ende war.
Eher zurückhaltend kamen Reaktionen wie „witzig“ oder „mal etwas anderes“. Völlig unbeeindruckt zeigte sich eine jüngere, regelmäßig das Medium nutzende Teilnehmerin („ist doch nichts Besonderes!“.
In der nächsten Sitzung werden weitere Seiten zur Übung von Grammatik genutzt, danach werde ich eine ausführlichere Evaluationsphase einleiten.

Insgesamt ist festzuhalten, dass selbst in 3 U-Stunden es mir schwer gelingt, alle drei Aspekte (Englisch, Lernen des Lernens, Internet) ausreichend zu berücksichtigen. Ebenfalls stellt mich inhaltlich die explizit gewünschte Businessorientierung vor Probleme. Es ist schwer, die Leistung der Teilnehmer trotz Pretest objektiv einzuschätzen – in einem Intensivkurs würde dies leichter fallen.
Außerdem ist der Zusammenhalt der Teilnehmer untereinander noch zu stärken. Die Pausen sind ein guter Ansatzpunkt; mehr ist in einem ambulanten Kurs gar nicht zu leisten.
Dennoch glaube ich, dass die Kombination der drei Elemente gelingen kann, wenn die Stofffülle entrümpelt wird.

Protokoll der dritten Sitzung vom 09.02.00

Förderverein

Inhalte:
- The time
- Regular activities => Simple Present
- Jobs / your job routine
- Past activities

Lerntechniken: Grammar

Als Auffrischung und inhaltlich leichter Einstieg war das Wiederholen der Zeit im Unterrichtsgespräch an Hand eines Posters für englische Kinder (motivational günstig) geplant. Für mich als Kursleiterin galt dies auch als Hilfe, den Leistungsstand der Teilnehmer abschätzen zu können, der mir noch nicht wirklich klar ist. Diese Übung war eindeutig zu einfach, und an den Gesichtern der Teilnehmer war abzulesen, dass sie sie von der Zielsetzung her nicht ganz einordnen konnten.

Um das Simple Past zunächst kontextualisiert einzuüben und gleichzeitig einen Sprechanlass zu initiieren, habe ich eine Folie erstellt.
*Find someone who... has no breakfast in the morning*.

Die Teilnehmer sollten sich gegenseitig befragen, aber durch Hemmungen (welcher Art, wäre interessant zu wissen) und / oder Rezeptivität kam kein rechtes Gespräch in Gang, so dass letztendlich die Übung im Unterrichtsgespräch verlaufen musste. Sprachumsatz war dennoch gegeben.

Um die Strategien und Techniken direkt anzuwenden am Beispiel des anstehenden Simple Present, habe ich ein Arbeitsblatt erstellt, mit Hilfe dessen die Regeln für das Simple Present erarbeitet werden sollte. Dabei wird dem Teilnehmer die Sprachbetrachtung und die Anordnung einzelner Elemente (Satzteile) bzw. die Visualisierung abgenommen. Die Teilnehmer sollten diese Phase in Partnerarbeit übernehmen. Hier scheiterte der Großteil bereits an der Aufgabenstellung. Eine Partnerarbeit auch nach wiederholtem Erklären derselben war nicht möglich. Hier zeigen sich ganz deutlich die Grenzen der sogenannten Autonomie Erwachsener, denn diese muss wirklich langfristig herausgebildet werden.

Im Unterrichtsgespräch wurden dann die einzelnen Punkte bei der Regelfindung abgegangen, wobei eine nochmalige Strukturierung durch den Kursleiter den Teilnehmer die Inhalte bzw. die Regelinduktion erleichterte.
Die Teilnehmer arbeiteten in dieser Phase sehr konzentriert und nahmen den Kursleiter als Lernberater viel in Anspruch, aber für lernerautonome Verhältnisse waren sie nicht sehr autonom.

Die spätere Anwendung desselben Schemas für das Simple Past klappte besser, allerdings muss man hinzufügen, dass einige Teilnehmer gute Vorkenntnisse haben und es sich bei diesen nicht wirklich um eine Induktion handelte.
Das restliche Arbeitsblatt zur Grammatik ist nach meinem Gefühl nicht ganz ausgenutzt worden; vielleicht liegt dies an der Tatsache, dass die Arbeitsblätter auf Wunsch der Teilnehmer in Englisch geschrieben sind. Zum Ändern ist es zu spät, dies wäre auch wenig konsequent; sprachlich werde ich die Arbeitsblätter viel einfacher formulieren.

Nach einer Listening-Übung zum Thema Jobs (*Radio talk*, didaktisiertes Material) und einer weiteren kontextualisierten Übung (Simple Present)

(Pause)

Nach der Pause induktive Erarbeitung des Simple Past mit anschließender kurzer Übungsphase am Computer (ca. 25 min.).
Um ein allgemeines erstes Feedback zu den Onlineübungen zu bekommen, habe ich die abschließende Evaluationsphase in deutsch durchgeführt.

Die Teilnehmer haben sich insgesamt eher zurückhaltend geäußert, was aber m.E. daran liegt, dass erst die dritte Sitzung war und die Teilnehmer sich erst langsam kennen lernen. Erste Rückmeldungen waren positiv, allerdings wurde bemängelt, dass für die Onlineübungen zu wenig Zeit zur Verfügung steht. Die Teilnehmer ohne Internetanschluss fühlten sich benachteiligt, da ich die Liste mit den Adressen umfangreicher gestalte als wir es im Kurs schaffen könnten.
Eine Teilnehmerin (Journalistin) stellte die kritische Frage, ob bei dem Feedback von Übungen mit Score nicht die Gefahr der Sucht bestehen könnte- darüber habe ich mir noch keine Gedanken gemacht.

Meine recht aufwendige Gestaltung des Raumes v.a. mit wechselnden Zeitschriften, Büchern etc. scheint Anklang zu finden, denn die Teilnehmer haben sich Dinge ausgeliehen.

Insgesamt bin ich mit der Kooperation im Kurs und der Atmosphäre noch nicht zufrieden. Zwar wird mittlerweile für die Teilnehmer inhaltlich zufriedenstellend gearbeitet, aber die Teilnehmer verhalten sich insgesamt noch recht passiv und abwartend. 4 Teilnehmer haben gefehlt, eine davon entschuldigt. Ich hoffe, alle bleiben an Bord.
Ein Lernertagebuch war nicht möglich; keiner der Teilnehmer war bereit, eines zu führen – auch ein klares Indiz dafür, dass die Lernerautonomie behutsam angegangen werden muss.
In der nächsten Sitzung müssen kooperative Lernformen betont werden.
Als hilfreich empfinde ich das Menü, das ich für die Sitzung mache (aus den Inhalten, die mit den Teilnehmern abgestimmt werden); es dient für die Teilnehmer als Advance Organizer und somit als Strukturierungshilfe.

Protokoll der vierten Sitzung vom 16.02.00

Förderverein

Inhalte:
- Making a suggestion (comic)
- Past activities
- Holidays

Lerntechniken: Reading

Zunächst wurde (vor dem eigentlichen Beginn der Sitzung) ein bisschen Konversation mit den Teilnehmern gemacht. Zwei Teilnehmer waren in der vorherigen Sitzung (09.02.00) nicht da gewesen, so dass ich zusätzlich zu dem Brief, den ich an sie geschrieben habe, die Aktivitäten der letzten Stunde erläutert habe.

Den Einstieg in die heutige Sitzung bildete eine Folie mir einem Comic von Garfield, das zwei verschiedene Arten von *making a suggestion* enthielt und sich somit einerseits motivational, andererseits auch sprachlich als Einstieg anbot. Nach der Entlastung unbekannter Vokabeln haben wir im Unterrichtsgespäch eine Zusammenstellung von Sprachmaterialien gemacht, wobei der Comic zwei Ausdrücke hergab und von den Teilnehmern ergänzt wurde. Nachteil: es erfolgte keine Anwendung, aber ich habe bei der freiwilligen Hausaufgabe eine Übung aus dem Buch hierzu eingeplant / angeschrieben.

Als nächstes wollte ich nochmals das Simple Past wiederholen, allerdings in kontextualisierter Form. Zwar haben die Teilnehmer alle die Formen des Simple Past geübt, aber die Anwendung ist noch nicht explizit wiederholt bzw. besprochen worden. Vielleicht ist diese Befürchtung aber auch unbegründet und resultiert einzig aus einem veralteten Rollenverständnis. Die Übung selbst erforderte viel Zeit, sie war ebenfalls lehrerzentriert.

Als Ausgleich dazu sollten die Lerner im weiteren Verlauf kooperativ arbeiten. Gleichzeitig sollte heute zunächst ein implizites Strategientraining erfolgen. Die Lerner bekamen einen Text aus dem Buch. Gleichsam als Entlastung (die sie als nächstes selbst leisten sollten) bekamen sie von mir allgemeine Informationen über das Thema des Textes.
Die Arbeitsanweisung lautete, den Text zu lesen, unbekannte Wörter zu unterstreichen und die Bedeutung derselben mit dem Partner zu diskutieren. An dieser Stelle konnte erstmals ein rekursiver Hinweis auf die ersten beiden Sitzungen (Erschließungsstrategien) erfolgen, was m.E. positiv bzw. wohlwollend aufgenommen wurde.

Die Teilnehmer machten sich an die Arbeit, und während der Arbeitsphase wurden einige Techniken / Strategien apparent, z.B. die Schlüsselwörter heraus zu heben oder den Inhalt des Textes zu rekapitulieren.

Nach diesem Schritt wurde (auf deutsch) der Versuch einer Reflexion unternommen, nachdem er wegen begrenzter sprachlicher Kenntnisse und des ungewohnten Metaniveaus auf englisch abgebrochen wurde.
Auch in dieser Phase wurde deutlich, dass die Teilnehmer trotz Lebenserfahrung, kognitiver Reife etc. Anleitung bei solchen neuartigen Verfahren haben müssen, denn zu Anfang schienen mir einige Teilnehmer völlig überfordert, so dass ich in dieser Reflexionsphase relativ häufig einhelfen musste.

Gleichsam als Ergebnissicherung teilte ich die Strategiebögen für *Reading* aus, auf deren Basis die nächste Phase, das Internet als Informationsquelle, durchgeführt wurde.

Insgesamt standen den Teilnehmern ca. 45 Minuten Zeit zur Verfügung, wobei sie zu zweit gearbeitet haben, jedenfalls in der Mehrzahl.
Bei zwei Gruppen tauchten leider technische Probleme auf, die die Informationsentnahme unmöglich machten. Dies war für alle Beteiligten ziemlich frustrierend und wird sich sicherlich in der Beurteilung in Fragebogen 2 niederschlagen.
Die anderen Teilnehmer fühlten sich teilweise vom authentischen Sprachmaterial überfordert; leider konnte dies aus zeitlichen Gründen nicht mehr thematisiert werden. Ich bin jedoch überzeugt, dass das Erfolgserlebnis der Präsentation dieses Gefühl wieder ausgleichen wird. Dennoch muss vorher eine mündliche Reflexionsphase stattfinden.
Als Reflexion kann auch das Ausfüllen des Fragebogen 2 gelten.

In der nächsten Sitzung muss eine mündliche Reflexion bzgl. der Internetseiten erfolgen; außerdem müssen die Teilnehmer darüber befinden, wie viel Grammatik sie machen wollen und ob sie für den *Listening-Part* eine Tonband- oder Videoaufnahme bevorzugen.

Was die Atmosphäre im Kurs angeht, so ist zu sagen, dass sie jeweils am Anfang zurückhaltend ist, sich aber im Laufe des Abends zunehmend lockert.

Protokoll der fünften Sitzung vom 23.02.00

Förderverein

Inhalte:
- Your opinion
- Media and technology
- Present Perfect
- Holidays (presentation)

Strategien: Speaking

In der Warmup-Phase wurden (nach einer kurzen Erläuterung zur Fehlerstatistik) im Unterrichtsgespräch Redemittel zum Äußern der Meinung gesammelt.
Damit eine weitere Stärkung von kooperativen Arbeitsformen erfolgen kann, bekamen die Teilnehmer den Auftrag, diese Redemittel in der Gruppe zu üben. Sie sollten zum Thema *media and technology* die Geräte nach Wichtigkeit ordnen und sich darüber in der Gruppe austauschen.
Anschließend wurden die Ergebnisse im Plenum verglichen.
Zu Anfang der Sitzung herrschte, wie immer, Zurückhaltung. Ich habe den Eindruck, dass sich die überwiegende Zahl der Teilnehmer bei Sprachproduktionen in der Gruppe wohler fühlt. Die Gruppenarbeit verlief gut und mit regen Gesprächen.

Anschließend bekamen die Gruppen vom letzten Mal Gelegenheit, an ihren Präsentationen weiter zu arbeiten. Leider waren nicht alle Gruppen komplett. Eine Teilnehmerin weigerte sich, ihren Artikel vorzustellen. Sie hatte allein an einem Business-Artikel gearbeitet über Öl gearbeitet und hatte ihre eigenen Fähigkeiten wohl überschätzt, denn sie war ziemlich überfordert.
Wir arbeiteten den Artikel in der letzten Sitzung gemeinsam durch, und ich bot auch für die Präsentation meine Hilfe an, so dass sie sich doch umstimmen ließ (meine Hilfe brauchte sie dann doch nicht).
Der Teilnehmerwunsch, auch über Wirtschaftsthemen zu arbeiten, führte bei einigen Teilnehmern zu sprachlicher Überforderung, bei der Präsentation ergaben die Themen ein unkohärentes Bild. Im ersten Kurs hatten sich die einzelnen Präsentationen zu einem kohärenten Thema, nämlich Urlaub, zusammen gefügt.

Die Teilnehmer machten zwar viele Fehler, sprachen aber bei der Präsentation recht flüssig. Im einzelnen waren den Zuhörenden und den Vortragenden die vorbereiteten Folien eine Hilfe.
Nach der Präsentation erfolgte eine Reflexion im Hinblick auf die Aktivität / das Miniprojekt, die im Anschluss zu einer Bewusstmachungsphase (Strategien) führte.

Die Teilnehmer, die das Projekt von Anfang an durchgeführt hatten, sprachen sich alle dafür aus. Sprachlich seien sie durch die authentischen Texte und vor allem durch technisches und Wirtschaftsvokabular sehr gefordert gewesen. Dies wurde auch schon in der letzten Sitzung geäußert, was zeigen könnte, dass einige der Teilnehmer noch an ihren alten Gewohnheiten der Sprachrezeption festhalten und sich noch nicht an eine Ambiguitätstoleranz angenähert haben.
Nach der Präsentation jedoch wurde die Aktivität insgesamt positiv beurteilt, da es fast allen ein Erfolgserlebnis verschafft hat, den authentischen Text zu verstehen und den anderen

wiedergeben zu können. Die o.g. Teilnehmerin mit dem Businessartikel kommentierte: „It was hard but good!“. Alle plädierten für die Beibehaltung dieser Aktivität.

Die sich anschließende Bewusstmachungsphase zum Thema Speaking wurde wie immer mit großem Interesse aufgenommen. (Zur Gruppe allgemein ist zu sagen, dass sie i.A. eher zurückhaltend ist).
Gemeinsam wurden Strategien und Techniken zum Thema Speaking erarbeitet, die sich eher auf den Bereich Kompensations- und Kommunikationsstrategien konzentrierten. In diesem Bereich ist bei den Lernern zwar schon Wissen vorhanden, aber relativ einfache Dinge wie Verzögerungssignale zur Zeitgewinnung (well, you know,...) zu verwenden, schien die Teilnehmer als völlig neue Perspektive zu faszinieren – Indiz dafür, dass selbst einfache Strategien nicht unbedingt vorauszusetzen sind, auch nicht bei Erwachsenen.

Im Anschluss wurden mögliche Aktivitäten, um das Sprechen zu trainieren, von mir vorgestellt und als Handout herausgegeben. Bei dieser Prozedur habe ich immer en schlechtes Gewissen, weil eine solche Verfahrensweise nicht besonders prozessorientiert ist, aber ich will den Teilnehmern eine Auswahl an Möglichkeiten mitgeben, habe aber nicht genügend Zeit, sie zu erarbeiten.
An dieser Stelle habe ich mich als Lehrende ertappt, dass ich wieder in die alte Rolle des Lehrers als Allwissers hereinzurutschen drohte. Auch für den Lehrer gerade von lerngeprägten Erwachsenen ist ein lernerautonomer Unterricht eine Herausforderung.

Zum Abschluss der Sitzung habe ich das Present Perfect in einer kontextulalisierten Übung („What have you always wanted to do?“) verwendet, und die war so kontextualisiert, dass die Teilnehmer erstaunt reagierten, als ich sie um eine Regel bat bzw. den Unterschied von have – has wissen wollte.
Ursprünglich war hier eine arbeitsteilige Freiarbeitsphase vorgesehen. Die Onlineübungen zu dem Thema konnten ebenso gemacht werden wie ein Wandposter. Damit die Struktur klar war, habe ich eines für das Simple Present mit Visualisierungen, Beispielsätzen, Eselsbrücken, Segmentierungen angefertigt. Die Teilnehmer sollten (eigentlich allein bzw. in Gruppenarbeit) ein solches Poster anfertigen.Völlige Überforderung – Lernerautonomie geht eben nicht von jetzt auf gleich!
Gemeinsam wurde also (ich versuchte, mich zurückzuhalten) erst einmal eine Segmentierung mit Beispielsätzen (positiv, negativ, Frage) versucht. Die interessante Beobachtung, die ich an dieser Stelle machte, war, dass die drei Teilnehmer, die schon an den Rechner gegangen waren, zurück kamen. Entweder hatten sie Angst, etwas zu verpassen oder sie waren eher an der kognitiv orientierten Sprachbetrachtung interessiert.

Das Poster konnte aus Zeitgründen nicht fertig gestellt werden. Dies war die erste praktische Gelegenheit, Grammatik im Transfer induktiv zu erarbeiten, und diese ist bei den Teilnehmern gut angekommen, denn ein Teilnehmer sagte mir nach der Sitzung, dass er noch nie selbst an eine segmentierende Zugangsweise mit Beispielsätzen etc. gedacht hat.
In der nächsten Sitzung wird der Gebrauch des Simple Past und des Present Perfect kontrastiv erarbeitet, und zwar induktiv an Hand von Beispielsätzen.

Protokoll der sechsten Sitzung vom 01.03.00

Förderverein

Inhalte:
- Present Perfect vs. Simple Past
- Online exercises
- Listening: song / news

Strategien: Listening

Zum Thema *Listening* erfolgte die Einstimmung in Form eines authentischen Songs, der relativ leicht verständlich ist.
Dabei sollten die Teilnehmer zunächst ihre eigenen Strategien unbewusst anwenden und sich im Anschluss die benutzten Strategien aufschreiben, ohne dass zunächst darauf eingegangen wurde. Es wurde von meiner Seite aus relativ klassisch vorgegangen mit zweimaligem Hören und Grob- und Detailverständnis.
Wie üblich zu Anfang des Kurses hielten sich die Teilnehmer zurück, aber sie verstanden doch schon einiges. Ich bat die Teilnehmer anschließend, ihre persönlichen Strategien zu notieren, und fuhr mit dem Hinweis fort, dass wir darauf zurückkommen würden.
Es ist allgemein schwer, in der extremen Kürze der Zeit alle möglichen Strategien ausprobieren zu lassen. Ich bin daher in dieser Sitzung nach Oxfords (1990) Empfehlung verfahren, Strategien in einem möglichst breiten Rahmen vorzustellen und dann nur ausgewählte zu üben.
Die nächste Phase bezog sich auf die Grammatik. Strategien dazu waren in der dritten Sitzung vorgestellt. Heute gab es mit dem (in der letzten Stunde nicht verstandenen) Unterschied zwischen Simple Past und Present Perfect eine gute Gelegenheit, Unterrichtsgegenstand und Strategietraining zusammen zu führen.

Dazu hatte ich wegen Zeitmangels schon ein Arbeitsblatt mit prägnanten Sätzen in Simple Past / Present Perfect zusammengestellt (u.a. aus Swans *Practical English Usage*). Wir hatten am Ende der letzten Sitzung ein Wallchart zum Present Perfect angefangen, das noch fertig gestellt werden musste. Nun konnte in arbeitsteiliger Gruppenarbeit ein Poster zum Present Perfect, eines zum Simple Past erstellt werden sowie induktiv der Unterschied zwischen den beiden Zeiten erklärt werden.
Die Teilnehmer arbeiteten überwiegend in der Zielsprache, ich bin abwechselnd zu den Gruppen gegangen, um meine Präsenz zu zeigen und Hilfe anzubieten. Dann wurden die Ergebnisse im Plenum präsentiert (von einzelnen Teilnehmern), und ich war wirklich angetan angesichts der guten Ergebnisse (fehlerfreie, gute Beispielsätze). Außerdem habe ich mittlerweile den Eindruck, dass die Teilnehmer immer weniger Scheu vor der Einsprachigkeit haben, denn sie sprechen (auch die Schwächeren) mit einer Leichtigkeit von grammatischen Phänomenen, dass ich wirklich beeindruckt war. Ob sie ein Stück *language awareness* mitbekommen haben?

Bevor ich wieder zu den *Listening Strategies* kam, hatten die Teilnehmer Gelegenheit zu Onlineübungen. Auch hier fiel mir ein Phänomen positiv auf. Die Teilnehmer haben zwar jeder einen Computer für sich gehabt zum Arbeiten, aber einige haben doch untereinander kooperiert und die Lösungen diskutiert – ca. 60% . Für mich ist das Indiz dafür, dass kooperatives Lernen entgegen vieler Äußerungen in der Literatur (z.B. Quetz 1992) sehr erwünscht ist und sogar in der Natur des Menschen steht.

In diesem Kurs beschränken sich meine Reflexionsphasen hauptsächlich auf Inhalte und Vorgehensweisen / Strategien für die Teilnehmer. Die Methoden werden weniger mit den Teilnehmern geplant (reflektiert schon), weil ich glaube, dass sie damit überfordert wären. Ich finde, dass sie Fortschritte auf dem Weg der Lernerautonomie machen, aber ich bin mir im Klaren darüber, dass ich in neun Sitzungen nicht ihre gesamte Lernbiografie ausradieren kann.
Diese Teilnehmer haben ganz bestimmte Vorstellungen an einen Kurs, von denen ich sicherlich schon einige durch die Hintertür revidiert habe. Zum Beispiel fragten mich mehrere Teilnehmer nach der zweiten Sitzung, wann wir denn das Lehrbuch benutzen. Mittlerweile haben sie die Funktion des Lehrwerks als Steinbruch und vor allem als Übungsquelle für sie zu Hause erkannt.

Ein Focus meiner Reflexionsphasen liegt also auf dem Inhalt des Kurses. Wir haben also kurz die Lernergebnisse evaluiert und sind dann, in bewährter Menüform, auf den Rest der Themen gekommen. An dieser Stelle wurde wieder deutlich, dass die Teilnehmer hinsichtlich der Entscheidungen so autonom noch nicht sind. M.E. haben sie die traditionellen Rollenverhältnisse von Lehrern und Schülern so verinnerlicht, dass sie es als ungewöhnlich und schwierig empfunden, selbst eine Auswahl zu treffen. Es ging um den Punkt Restaurant, der im Lehrbuch vorgesehen ist, aber nicht so interessant für die Teilnehmer zu sein schien. Es gab vor der Entscheidung ein großes Zögern. Ich bin aber hart geblieben und habe gewartet.
Die Rollenänderung für mich als Lehrer fällt mir mittlerweile auch leichter; durch die vermehrte Gruppenarbeit habe ich weniger Sprechanteil.

In der Pause hat mir ein Teilnehmer mitgeteilt, er fühle sich durch die aufgezeigten Vokabelstrategien ermutigt, seinen Wortschatz selbstständig aufzubessern – Erfolg für mich? Zumindest scheint das Strategientraining Perspektiven zu eröffnen.

Die Strategien zum Listening, die am Anfang aufgeschrieben worden waren, wurden gesammelt und weiter verarbeitet. Das Handout als Ergebnissicherung wurde ausgeteilt, bevor wir uns an den Task machten. Eine Aufgabe zum *intelligent guessing* (aus dem Kontext erraten) wurde von mir neben einer Globalverständnisfrage gestellt, und es gab keine wirklichen Schwierigkeiten, jedenfalls keine beobachtbaren.
Beim Hören ist einfach Übung und Entlastung nötig.

In der nächsten Sitzung wird das Futur gemacht, zusammen mit *phone calls*. Ich beziehe bei meinen Vorentscheidungen immer die Ergebnisse / Wünsche des ersten Fragebogens ein. Teilnehmerschwund ist, wahrscheinlich auf Grund der verstärkten Bemühungen um die Teilnehmer, noch nicht eingetreten.

Protokoll der siebten Sitzung vom 08.03.00

Förderverein

Inhalte:
- Future plans and dreams
- Phone calls

Strategien:
- Listening / Speaking continued
- Grammar continued

(Anwendung / Übung)

Es gibt bessere und schlechtere Stunden in einem Kurs. Dies war eher eine schlechtere. Dies liegt an verschiedenen Faktoren. Zum einen fehlten recht viele Personen (wahrscheinlich stellt sich doch der berühmte Kursschwund ein), was sich etwas im Klima bemerkbar machte.
Zum anderen gab diese Sitzung wenig Gelegenheit zum selbstständigen Arbeiten bzw. die Teilnehmer wollten bei dem relativ kognitiv orientierten Teil (Future) eher Anleitung haben. Sie lehnten an dieser Stelle eine Partnerarbeit ab. Dies war einerseits eine der ersten Möglichkeiten, bei denen die Teilnehmer an methodischen Entscheidungen beteiligt waren (was gut ist). Andererseits verlangten die Teilnehmer nach mehr Lenkung meinerseits.
War ich an der Stelle als Lernberater besonders gefragt oder brach die alte Gewohnheit der Teilnehmer nach bequemer Lenkung durch?
Die Sequenz zu Phone calls war wiederum zentriert, aber eine Simulation folgte.

Wir begannen mit einer einem *prefabricated dialogue* im Buch als Listening Comprehension. Für die Teilnehmer, die mittlerweile authentische Texte mit weniger Problemen verstehen können, war der didaktische Dialog sehr einfach, und auch der sich anschließende Lückentext bereitete keine Probleme.
Als Einstieg war diese Übung jedoch geeignet, nicht zuletzt, weil sie genügend Material bot, um das anschließende Flussdiagramm zu vervollständigen. Diese Phase verlief meines Erachtens recht zäh, weil die Teilnahme sich noch nicht „warmgeredet" hatten. Auch war sie recht lehrerzentriert; ich meine aber, dass sie vom Inhalt der teilnehmerorientiert war, weil jeder etwas beizusteuern oder etwas zu fragen hatte und ich merkte, dass z.B. an Hand von *questions for clarification* (Strategien nach Chamot / O'Malley 1990) jeder seine funktionalen Ausdrücke konstruierte.

Um die Aktivität mehr auf die Teilnehmer zu verlagern, bekamen jeweils zwei Teilnehmer einen Tandembogen mit *role cards*. Darin war der Verlauf eines Telefongesprächs auf deutsch beschrieben, wobei schwierige Ausdrücke als Hilfen angegeben waren.
Die Teilnehmer übten die Simulation; damit war zwar keine authentische Kommunikation geschaffen, aber zumindest Sprachumsatz in einer simulierten Kommunikationssituationen. Ich weiß nicht, wie man Telefongespräche in einem Fremdsprachenkurs lernerautonom üben kann.
Nach der Pause kümmerten wir uns um Grammatik. Ich habe zunächst im Unterrichtsgespräch eine kontextualisierte Übung zum Present Progressive with future sense gemacht (was mal wieder keiner gemerkt hat) und die Sätze untereinander angeschrieben. (Eigentlich sollten das die Teilnehmer machen, aber es fehlt doch die Zeit). Eine Teilnehmerin benutzte spontan die will-future, die ich samt Beispielsatz auch anschrieb.

Da wir in der letzten Woche die induktive Regelerschließung / bewusste Sprachbetrachtung am Beispiel des Simple Past / Present Perfect geübt haben, wussten die Teilnehmer nun, was kommt. Für das Present Progressive haben sie (im Unterrichtsgespräch, weil gewünscht) sehr schnell eine Beobachtung gemacht, bei der will-future waren die Teilnehmer auf meine Hilfe angewiesen.
Um die Zeitstufe zu vervollständigen, habe ich noch das going-to-Future ins Spiel gebracht.
Um den Teilnehmern das Beispiel einer Visualisierung zu geben, wurden die Ergebnisse in Form eines „Zahlenstrahls" verdeutlicht:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Simple Present | Present Progressive | going to | will |
| Bsp. | Bsp. | Bsp. | Bsp. |
| Very certain | | | not very certain |

Wie immer während solcher Phasen im Kurs, herrschte große Denkaktivität. Die Gesichter mancher Teilnehmer ersetzen dabei fast eine Evaluation. Um den Teilnehmern die Möglichkeit der Sprachbetrachtung an authentischen Beispielen zu geben, schauten sie sich ihr persönliches Horoskop im Internet an. Hierbei waren einerseits ein Transfer (rezeptiver Art) des Gelernten gefragt, andererseits liefen Informationsverarbeitungsprozesse ab, die anschließend zur Sprachproduktion führten, denn die Teilnehmer sollten den anderen über ihr Horoskop berichten. Hierbei gab es eine Klage, dass (wegen technischer Probleme) die Zeit zu kurz gewesen sei.
In dieser Sitzung blieb keine Zeit mehr für Evaluation – auch ein Grund, warum diese eher zu den schwächeren zählte (vielleicht lag es auch am Aschermittwoch?).

Protokoll der achten Sitzung vom 15.03.00

Förderverein

Inhalte:

- Future Wiederholung
- Book review einer Teilnehmerin
- Test
- Fragebogen 3
- Special interest (Booking a hotel room, making an appointment, Business English vocabulary, business letters basic, modals, online exercises)

Strategien: keine expliziten

In dieser Sitzung war durch das Ausfüllen des Fragebogens 3 sowie Vorbereitung und Duchführung des *Final tests* viel Zeit für normale Aktivitäten genommen.
Erwähnenswert bzgl. der Lernerautonomie ist vielleicht, dass die Teilnehmer auch heute Entscheidungen bzgl. der Methodik (Sozialformwahl) getroffen haben, und zwar bei der Übungsphase zum Futur. Andererseits könnte dies aber gegen eine wachsende Lernerautonomie sprechen, weil die Teilnehmer sich für eine lehrerzentrierte Sozialform, nämlich die Lösung der Aufgabe im Plenum, ausgesprochen haben.
Insgesamt war wieder zu beobachten, dass die Teilnehmer immer noch am Anfang zurückhaltend reagieren. Eine recht leistungsstarke Teilnehmerin hat unvorbereitet eine Zusammenfassung eines Buches gegeben, das sie zu Hause gelesen hat. Da ich das Buch selbst noch nicht gelesen hatte, war die Kommunikation in dieser Phase recht authentisch. Auch die darauffolgende Meinungsäußerung führte in kontextualisierter Form zu einer Wiederholung der besprochenen Redemittel zu *giving your opinion*, die relevant für den Test waren.

Für Fragebogen und Test brauchten die Teilnehmer eine gute Stunde, so dass nur ca. 40 min. für *Special Interest* übrig blieb.
Von 10 anwesenden Teilnehmern haben sich 3 für Onlineübungen entschieden, 5 für business vocabulary und 1 für Modals. Die Tendenz zum kooperativen Arbeiten zeigte sich hier insofern, dass die Teilnehmer von allein in Kleingruppen kooperierten.
Auch Themen, die über die Aufgabenstellung hinaus gingen, wurden angesprochen, auch solche zu metakognitiven Stratgien wie Vokabellernen. Weil parallel eine Buchbestellung (Sammelbestellung) erfolgte, wurde ich auch oft zu angemessenem Lernmaterial zur Beratung hinzugezogen.
Relativ schnell musste ohne Abschlusssreflexion abgebrochen werden. Reflexion erfolgt ausführlich in der letzten Sitzung nächste Woche.

Protokoll der neunten Sitzung vom 22.03.00

Förderverein

Inhalte:
- Testrückgabe / Ausgabe der Zertifikate
- Analysis sheet – Feedback und Aufzeigen weiterer Lernwege für jeden Einzelnen
- Vorstellung weiterer Lernangebote im Internet
- Reflexion des eigenen Gesamtlernfortschritts
- Vorstellung von CD-ROMs für Englisch

Strategien:
Unsystematisch metakognitive Strategien

Ich hatte für jeden Teilnehmer ein *analysis sheet* angefertigt, auf dem die Resultate des Pretests und die des Final tests vermerkt waren. Zusätzlich bin ich von den Informationen ausgegangen, die ich über Vorlieben, Stärken etc. hatte und habe Rückschläge für weiteres Lernen gegeben, meist bezogen auf Fertigkeitsbereiche wie Lesen, Grammatik, etc.
Dabei habe ich gemerkt, wie wenig ich eigentlich nach Ablauf des Kurses über die einzelnen Teilnehmer und teilweise auch deren Leistungsstand weiß. Die Informationen, die es mir gelang zu vermitteln in dem Bereich, schienen bei den Teilnehmern gut angekommen zu sein. Um die produktorientierte Mentalität im Sinne einer autonomisierenden Reflexion zu lenken, habe ich zusätzlich zu der lehrerorientierten Leistungsstandsrückmeldung eine eigene vorgesehen, die weiter unten beschrieben wird.

Als nächstes habe ich ein paar Möglichkeiten aufgezeigt, wie Teilnehmer nach Abschluss des Kurses das Internet für das Sprachlernen nutzen können. Dabei habe ich mich vor allem auf Angebote beschränkt, die ich im Kurs nicht berücksichtigen konnte. Dazu zählen kommunikationsorientierte Angebote wie Lernertandem, das englisch-deutsche Teilnetz als Forum, Lernerchats, Diskussionsforen für Lerner (z.B. ESL Cafe), *native speaker chats* etc. Außerdem habe ich Angebote zum Lesen und Schreiben (Minimysteries) als Beispiel für literarisch orientiertes Sprachlernen gezeigt.
Dies verlief, wie der Großteil der Sitzung (die sich leicht verkürzt hat), im Lehrervortrag ab. Ich wollte den Teilnehmern auch gleichsam als Speisekarte viele Dinge zeigen, aus denen sie sich das Beste heraussuchen.

Nach einer kleinen Zwischenübung zur Lautschrift kam ich dann zum für mich persönlich wichtigsten Teil der Sitzung, und zwar der Reflexion.
Ich stellte den Teilnehmern in der Fremdsprache drei Fragen vor, die sie (eher für sich) beantworten sollten.
Diese waren:
1. *Think back to the beginning of the course. Have you achieved what you wanted to?*
2. *What do you like / don't you like about the course?* (obwohl dies schon so ähnlich im Fragebogen 3)
3. *What do you have to do for your own learning* (bezogen auf das Weiterlernen nach dem Kurs)

Die Teilnehmer haben sich direkt auf die Fragen nicht sehr bezogen; es kann eher eine allgemeine Reflexion der Inhalte und Methoden sowie der Materialien dabei heraus, die in Bezug gesetzt wurde zur persönlichen Lernsituation.

Dies könnte so erklärt werden, dass es den Teilnehmern nach wie vor schwerfällt, ihren persönlichen Lernfortschritt in der Gruppe zu verbalisieren.
Während der Reflexion ist mir der Gedanke gekommen, dass dies auch nicht unbedingt erfolgen muss, denn vielleicht sind gerade Erwachsene eher in der Lage, ihren Lernfortschritt bzw. ihr „Standing“ von vor dem Kurs mit den Resultaten zu vergleichen.. Vielleicht hat die Folie mit den drei Fragen als Denkanstoß gereicht.

In der allgemeinen Reflexion (die in deutsch stattfand, nachdem es in der Fremdsprache Hemmungen gab) wurden dann zu folgenden Themen Stellungnahmen abgegeben: Ein Teilnehmer nahm den Kurs und den milden Druck, den die wöchentliche Zusammenkunft ausübte, als Motivationsschub. Dieser Teilnehmer wird sich die Zeit, zu der der Kurs bisher lief, freihalten zum eigenständigen Lernen. Die Lernhilfen im Bereich Techniken und Strategien haben auf der metakognitiven Ebene eine Verschiebung des Schwerpunktes bewirkt: für sich persönlich sieht der Teilnehmer die Systematik von Grammatik lohnender als die Wortschatzerweiterung und hat Inhalte, Methoden und Ziele entsprechend umgestellt.

Das Lernen lernen und dessen Integration in den Kurs wurde zunächst (wertfrei?) als Unterschied zu dem Englischunterricht aus der Schule angesehen und überwiegend als interessant benannt.
Meine Frage, ob die Fülle an Strategien, die im Kurs vorgestellt wurden, die Teilnehmer nicht „erschlagen“ habe, wurde nicht eindeutig beantwortet. Ein Teilnehmer gab seinen Frust zu, den er empfand, bis er die Systematik des Kursaufbaus verstand, aber dann wurde dieser Teil gleichzeitig als hilfreich und interessant empfunden.
Ein Teilnehmer hat den Kurs als Hilfe zur Entdeckung für neue Technologien und deren Nutzen für das Sprachlernen entdeckt, was ich persönlich als sehr positiv empfinde. Der o.g. Teilnehmer hat die Adressen an seine Mitarbeiter und Kollegen weitergegeben, also scheint er sie als empfehlenswert zu beurteilen.
Nicht alle Teilnehmer sind allerdings nach dem Ausprobieren überzeugt von den Neuen Medien. Eine Teilnehmerin sprach sich zwar nicht direkt dagegen aus äußerte aber Zweifel am Nutzen des Mediums allgemein.

Allgemeine Übereinstimmung bestand darin, dass der Kurs geholfen hat, Wissenslücken zu entdecken und entsprechende Maßnahmen zu deren Füllen zu ergreifen bzw. den Fokus umzusetzen.

Ich kann als Kursleiterin den Erfolg meines sehr verkürzten und gedrängten Lernertrainings nicht wirklich absehen. Motivational scheint der Kurs einen Impuls für das Weiterlernen gegeben zu haben, und es stehen den Teilnehmern zumindest theoretisch einige Werkzeuge, das Internet eingeschlossen, zur Auswahl, um das Weiterlernen zu gewährleisten.
Dass die Teilnehmer sich in 9 Wochen zu völlig autonomen Lernern gewandelt haben, ist natürlich nicht möglich. In der kurzen Zeit sind Impulse möglich, sein eigenes Lernen zu überdenken und andere, neue Wege aufgezeigt zu bekommen.
Ich glaube, dass der Kurs mehr nicht leisten kann. Einerseits müssten viele alternative Strategien fleißig geübt und transferiert werden. Dafür ist viel mehr Kurszeit nötig als es mit berufstätigen erwachsenen Lernern in der Weiterbildung möglich ist.

Protokoll der ersten Sitzung vom 09.03.00 (Mannesmann)

Inhalte:
- Vorstellung des Kurses
- Fragebogen 1
- Pretest
- Fragen zum Lernen von Fremdsprachen
- Lernmodalitätentest
- Vorstellung (englisch)

Wie erwartet, nahmen Formalia etc. die ganze Zeit der Sitzung in Anspruch. Aus dienstlichen Gründen waren auch nur drei Teilnehmer anwesend, war zwar einerseits den Kontakt mit den Anwesenden intensivierte, andererseits natürlich eine Bedürfnisermittlung bei den anderen verhinderte.

Zu den Fragen zum Fremdsprachenlernen ist zu sagen, dass auch diese Lerner die Strategien anwenden, die ihnen z.T. aus der Schule bekannt sind. Andererseits aber sind doch effektive Strategien vorhanden, die weitgehend unbewusst zu sein scheinen, aber die bei Thematisierung sehr wohl verbalisiert werden können (Einzelheiten siehe Skript).
Ein Strategientraining für Erwachsene muss also nicht total bei Null anfangen, jedenfalls was die kognitiven Strategien anbelangt, entgegen den Ausführungen von Rampillon (1995) für Erwachsene oder Klippert (1998a,b) für Schüler.

Ein Vorteil in Bezug auf die Atmosphäre und den Sprechanteil besteht darin, dass die Teilnehmer nur recht wenige sind und dass sie sich weitgehend untereinander kennen. Die Atmosphäre ist dabei von Anfang an aufgelockerter.

Bei meinen Ausführungen bzgl. der „Lerntypen“ und deren Modalitäten sowie der Hemisphärentheorie gab es wieder ein paar Aha-Erlebnisse. Auch das Lernertagebuch habe ich angesprochen und werde in der nächsten Woche konkret fragen, wer bereit zum Führen eines Lernertagebuches ist.
Die Vorstellung verlief im Plenum; aus Zeitgründen stellte sich jeder selbst vor und das auch sofort im Plenum (lohnt sich nicht bei 3 Teilnehmern). Ich hoffe, dass die Frequenz zukünftig ein wenig höher ist.
Ein Vorteil bei der firmeninternen Weiterbildung ist, dass bei allen Teilnehmern e-mail und Internetzugang vorausgesetzt werden können. Onlinetutoring ist somit möglich.

Das Menü, d.h. die potenziellen Themen, ist von mir vorgestellt worden, muss aber noch diskutiert und in Beziehung zu den Lernzielen gesetzt werden, die sich jeder Teilnehmer selbst gesetzt hat.
Mehr Wert werde ich auf die Evaluation der Ergebnisse und die Festlegung der nächsten Schritte am Ende der jeweiligen Sitzung legen.
Nächste Sitzung aus betrieblichen Gründen erst in drei Wochen.

Protokoll der zweiten Sitzung vom 04.04.00 (Mannesmann)

Inhalte:
- Greeting people
- The time
- Vocabulary
- Onlineübungen

Strategien:
- Wortschatz (Worterschließung, Techniken zur Aufbereitung von Wortschatz)

Zunächst muss etwas zur Atmosphäre im Kurs gesagt werden, die sich nämlich grundsätzlich von der in den „größeren" Kursen unterscheidet. Die Teilnehmer kennen sich teilweise schon untereinander, weil die z.T. aus demselben Unternehmensbereich kommen. Dies erleichtert sicherlich für einige das Fragen etc. und wirkt sich positiv auf die Atmosphäre aus. Darüber hinaus sind es sehr wenige Teilnehmer, was einen positiven Einfluss ausübt, denn der Sprechanteil der Teilnehmer kann so maximiert werden.

Die Sitzung wurde begonnen mit einer Vorstellung des Menüs, d.h. der Inhalte für heute. Ganz „klassisch" wurden im Unterrichtsgespräch und z.T. an Hand einer Folie Redewendungen zur Begrüßung von bekannten Personen erarbeitet. Durch die geringe Teilnehmeranzahl verläuft das Gespräch dynamischer, zumindest habe ich den Eindruck. Anschließend wurde an Hand eines Cartoons zum selben Thema (*Me Tarzan – you Jane*) eine kontextualisierte Übung zum Present Progressive durchgeführt. Hier wurden die Schwächen der Teilnehmer im Hinblick auf die Zeiten deutlich. Eine Hörverstehensübung, viel zu simpel, rundete das Thema Greetings ab.
Anschließend wurde, immer noch im Unterrichtsgespräch, die Zeit (*the time*) wiederholt. Auch dies war sehr simpel, so dass die Lerner insgesamt einen recht selbstbewussten Eindruck machten.

Die anschließende Phase im Unterrichtsgespräch zu Erschließungsstrategien war etwas anspruchsvoller, aber da einige Dinge in der vorherigen Sitzung angesprochen worden waren, gab es immer wieder Anknüpfungspunkte. Es wurden alle Punkte gemeinsam erarbeitet, und ich habe mich bemüht, viele Beispiele zu bringen. Neben ein paar Hinweisen zu metakognitiven Strategien – verteilt wiederholen, an Bekanntes anknüpfen etc. – habe ich auch betont, dass dies eine Auswahl an Strategien ist, die ich ihnen vorstelle, dass es aber an ihnen ist, diese auszuprobieren und die für sie beste herauszufinden.

Die Strategien wurden gleich erprobt an Onlineübungen. Hier zeigte sich deutlich, dass der spielerische Charakter der Übungen, aber auch der Wettbewerbscharakter einiger Übungsformate (Feedback als *Score*) den Lernern viel Freude machte. Die meisten haben allein gearbeitet, aber zwei der Lerner kooperierten, weil es für den einen das erste Mal im Internet war.
Ich habe bei dieser Gruppe auf eine technische Einführung verzichtet, weil sie alle (bis auf den einen) beruflich mit dem Internet umgehen.
Die Phase im Internet war ca. 30 min. und wurde nur kurz mit positiven Ergebnissen reflektiert.

Zum Schluss der Sitzung haben wir – ohne zunächst zu reflektieren – die Inhalte der folgenden Sitzung festgelegt. In der nächsten Sitzung werde ich mit der Evaluation weiter machen. Auch in dieser Lerngruppe war keiner bereit, ein Lernertagebuch zu führen. Vielleicht haben die Teilnehmer Angst, kontrolliert zu werden? Ein großes Manko bei berufstätigen Lernern ist sicherlich der Zeitmangel.

Insgesamt fällt mir in dieser Lerngruppe auf, dass sehr viele Fragen spontan gestellt werden, dass also meine Rolle als „Quelle“ (vgl. Breen / Mann 1997) in Anspruch genommen wird. Dies zeigt, dass die Lerner ihre eigenen Lernbedürfnisse entsprechend zu befriedigen wagen. Ob dies mit der Atmosphäre im Kurs zusammen hängt? Jedenfalls wird in dieser Runde viel gelacht und gescherzt, aber in der Fremdsprache.
Lustig war es, als am Ende ein Teilnehmer zu mir kam und ankümdigte, dass das, was er jetzt sagen wollte, nur auf deutsch ginge – und dann in der Fremdsprache weitermachte.

**Protokoll der dritten Sitzung vom 11.04.00 (Mannesmann)**

Inhalte:
- Regular activities
- Jobs
- Small talk
- Past activities
- Booking a hotel room

Strategien:
- Grammatik

Zu Anfang der Sitzung habe ich, wie gewohnt, das Programm vorgestellt, und nach einigen Fragen und spontanen Äußerungen der TN haben wir mit einer Partnerarbeit (Tandembogen Small Talk) begonnen. Die TN sind nach wie vor motiviert und bei meiner Beobachtung (Aufgabe war es, fünf Minuten am Stück zu sprechen, ohne eine Pause zu machen) fiel mir auch auf, dass die TN spontan von Kommunikationsstrategien Gebrauch machen, z,B, ein Wort umschreiben oder Vermeidungsstrategien. Diese Strategien werde ich bei der Sitzung über Sprechen aufgreifen.

Die Aktivitäten um den Job wurden mittels eines kontextualisierten Übung (*Find someone who....*) eingeübt, wobei die TN nicht merkten, dass es sich um das Simple Present handelte.

Die Sprachbetrachtung erfolgte im UG, denn auch in diesem Kurs hatten die TN Gewöhnungsschwierigkeiten. Ich vermute, diese Schwierigkeiten lagen auf zwei Ebenen, und zwar einmal in der ungewohnten Anwendung der impliziten Methode, und zum anderen in der Tatsache, dass eine metasprachliche Betrachtung zu Anfang schwer fällt, zumal sie in der FS stattfand.

Mein Handout, an dem die Schritte, die wir gemeinsam gegangen sind, weitgehend nachvollzogen wurden (die Visualisierung als Gitter hatte ich vergessen), sorgte, wie ich meinte, etwas für Erstaunen bzw. Verwirrung, obwohl dies niemand offen sagte.
Gemeinsam wurden die Regeln nochmals auf einem Wallchart festgehalten. Dabei notierte ich auch eine Eselsbrücke (he, she, it – s muss mit!) , die wegen der Unkenntnis von den TN amüsiert aufgenommen wurde.
Anschließend wurde (nach weiterem Besprechen des Handouts wegen der anderen Visualisierungsmöglichkeiten) noch eine kontextualisierte Übung im UG (*your job routine, the first thing you do in the morning, your hate routine*) durchgeführt.

Zu den Sozialformen ist zu sagen, dass eine Gruppenarbeit wegen der geringen Anzahl der TN nicht sinnvoll ist, aber die Partnerarbeit durchaus noch verstärkt werden muss.
In EA (Besprechung gemeinsam) wurde dann noch eine Hörverstehensübung (radio talk about jobs) aus dem Buch bearbeitet. Hier ist nochmals zu bemerken, dass die Atmosphäre in diesem Kurs als außerordentlich gut zu beschreiben ist, denn die TN lachten und scherzten viel.

Als nächsten Schritt wollte ich mittels einer kontextualisierten Einführung (*I wanted to be a singer*) das Simple Past einführen. Dabei gab es wegen der originellen Beiträge der TN viel

zu lachen. Ich habe in dem Kurs auch viel von meiner Persönlichkeit preisgegeben, was sich auszuzahlen scheint.
Die Gesetzmäßigkeiten wurden, zwar auch noch im UG, aber mit viel mehr Initiative von den TN erarbeitet, wieder ausgehend von den o.g. Beispielsätzen.
An dieser Stelle wollte ich ca. 20 Minuten an den Rechnern verbringen, was aber aus organisatorischen Gründen nicht möglich war. Also blieb mir noch mehr Zeit zum Aushandeln eines Inhaltes (booking a hotel room oder asking for the way) mit den TN wie für die Reflexion.
Bei der Behandlung des Hörtextes zu *booking a hotel room* aus dem Buch erstaunte es einen TN, dass dieser Text zu Unit 11 gehörte (obwohl ich in der ersten Sitzung gesagt hatte, dass wir das Buch nicht konsequent nutzen würden). Dies zeigt wiederum die traditionelle Einstellung von erwachsenen TN, dass ein Lehrbuch von vorn bis hinten durchgearbeitet werden muss.

Die Reflexion wurde auch auf englisch durchgeführt, allerdings war es ausdrücklich erlaubt, in die MS zu wechseln, wovon auch einige TN Gebrauch machten.
Die Frage, was sie nach der Sitzung nun gelernt hatten bzw. besser könnten, wurde relativ zügig beantwortet, aber eher in Bezug auf die Inhalte, die im Kurs behandelt wurden als auf den Lernertrag der einzelnen TN. Es war offensichtlich, dass die TN ungeübt in der Reflexion ihrer Lernerträge waren, und ich wollte einerseits nicht die TN überfordern und auch nicht „vergraulen“, und so beharrte ich nicht auf tiefergehenden Aussagen (vgl. Little 1994 zu Schüleraussagen).
Die Diskussion entwickelte sich lebhaft in eine Richtung weiter, wenn es auch bei Lerninhalten blieb. Ich stellte die *special interest session* vor sowie das Minirechercheprojekt für die nächsten beiden Sitzungen, und es kamen weitere Vorschläge und Wünsche zur Behandlung von berufsbezogenen Themen.

Ich werde in der nächsten Sitzung ein *class diary* vorstellen und diese Schablone zumindest für die nächsten Sitzungen nutzen.
In der nächsten Sitzung wird außerdem zum Simple Past gearbeitet sowie die Recherche zu den Urlaubsländern, für die sich die TN in der Reflexionphase ausgesprochen haben.

In der nächsten Sitzung (vierte Sitzung) wird darüber hinaus der zweite Fragebogen ausgefüllt, obwohl die TN erst einen ersten Eindruck von den Onlineübungen bekommen haben können. Andererseits werden in der nächsten Sitzung beide Formen der Internetarbeit im Kurs zum Zuge kommen, so dass ein direkter Vergleich evtl. aussagefähiger für die Fragebögen sein könnten.

**Protokoll der vierten Sitzung vom 03.05.00 (Mannesmann)**

Inhalte:

- Simple Past / Past activities
- Holidays => Internet als Informationsquelle
- self-scanning

Strategien:

- Reading
- Class Diary

Protokoll nur in Stichworten

- zunächst gab es technische Probleme mit dem Server, der abgestellt war.
- wegen der Ferien gab es genügend Stoff für eine kontextualisierte Übung mit authentischen Sprechanlässen - alle drei TN waren über Ostern oder über die Ferien in Urlaub gewesen und hatten etwas darüber zu erzählen
- ein TN war im englischsprachigen Ausland gewesen und war recht flüssig
- auch in dieser Sitzung kann man von einer gelenkten GA sprechen, denn bei drei TN kann man nicht wirklich einen klassisches UG führen;
- der authentische Sprechanlass hat sicherlich die Forderungen von Lernerautonomie eingelöst
- zum Schluss dieser Phase (die sich länger als geplant hinzog) habe ich den TN mitgeteilt, dass sie gerade eine Grammatikübung gemacht haben - Erstaunen => daran kann ich sehen, dass sie sehr gefestigte Vorstellungen von einer Grammatikübungen haben (Little 1991: je älter die TN sind, desto schwerer sind sie von neuen Methoden / Lernerautonomie zu überzeugen)

Strategien
- das Lesen als Strategie wurde zunächst implizit in einer Übung in PA geübt; d.h. ein Lehrbuchtext sollte eigenständig gelesen und unbekannte Wörter zusammen erarbeitet werden. Ich stand in dieser Phase als Ansprechpartner nicht zur Verfügung (technische Probleme lösen). Dies wurde teilweise in der MS gemacht , teilweise kam es auch zu Übersetzungen - weiteres Indiz der Fortführung von Techniken aus dem schulischen FSU- oder liegt es daran, dass die TN bei der Korrespondenz auch viel übersetzen?
- dann die Bewusstmachungsphase, in der die Strategien recht schnell erarbeitet wurden - zusammen, weil die TN dies als leichter empfinden. Warum sollten sie auch keine Lenkung bekommen? Schließlich ist der Kurs sehr kurz, und sie machen ihre ersten Schritte in diese Richtung.
- die Reflexion war daher recht fix, weil die Erschließungsstrategien, auf denen ein besonderes Gewicht lag, bereits bei der Vokalbelsitzung besprochen worden waren und auch nicht neu waren. Außerdem waren sie bei der ersten Sitzung (Fragen zum Lernen von Fremdsprachen) vollständig genannt worden, so dass dies eine Wiederholung darstellte.

- Die anschließende Phase war in PA zu leisten (ich half dem einzeln arbeitenden TN)- aus sprachlichen Gründen hatte ich diesmal die Business-Seite vollständig ausgeklammert und nur Auswahlmöglichkeiten im Hinblick auf Reisen und Sport gegeben.
- Ich hatte den Eindruck, dass die TN sehr zielstrebig arbeiteten und implizit die Strategien auch anwandten; teilweise konnte man dies an lautem Denken / Besprechung mit dem Partner ablesen.
- Die komplexe Aufgabenstellung, die eine relativ komplexe Arbeitsanweisung erforderte (in der FS) war nicht ganz verständlich für die TN und das frustrierte teilweise. Mit der Zeit wurde aber klar, was sie machen sollten.
- In der Reflexionsphase (*Class Diary*), die ich nun regelmäßig an den Schluss der Sitzung stelle, war zu merken, dass die TN es nicht gewohnt sind, Entscheidungen zu treffen, die über das Material hinaus gehen und die den Lernprozess reflektieren.
- Eine TN sagte bzgl. der gelernten Strategien, dass diese nichts wirklich Neues für sie seien. Ich bin überzeugt, dass das nur zur Hälfte stimmt. Aber was entgegnen? Für diese TN, die recht pfiffig ist, mag es teilweise zutreffen. Ich habe den Hinweis gegeben, dass einige TN die Strategien schon wie selbstverständlich anwenden, dass es für andere aber nicht unbedingt zutrifft. Insgesamt kann man festhalten, dass die Reflexion noch etwas Übung braucht, selbst bei dieser Gruppe, die ich als sehr flexibel einschätze.

Nächste Sitzung: 09.05.00
Thema: Speaking

## Protokoll der fünften Sitzung vom 16.05.00 (Mannesmann)

***Inhalte:***

- Holidays => Internet als Informationsquelle
- Onlineübungen
- Presentations
- FB 2

***Strategien:***

- Speaking

***Inhalte***

- wieder gab es technische Probleme mit dem Server, der abgestellt war: daher war nur ein Arbeiten zu zweit an einem Rechner möglich, denn nur zwei standen zur Verfügung

- es ist wiederum von den TN gesagt worden, dass sie eigentlich den ganzen Tag vor dem Computer zubringen und eigentlich nicht motiviert sind, noch bei einer Weiterbildungsmaßnahme daran zu sitzen. Praktisch hat dies allerdings keine Konsequenzen, denn die Lerner sind engagiert dabei, wenn Phasen am Computer stattfinden.

- das ursprüngliche Programm wurde auf meinen Vorschlag hin leicht abgeändert; für den vorgesehenen Punkt "*giving your opinion*" ist im Kurs eigentlich *technology / media* vorgesehen, aber da in der letzten Woche der Kurs wegen einer Sitzung über die Zukunft Mannesmanns nach dem Verkauf an Vodaphone ausfallen musste, denke ich, dass ein Austausch über die einzelnen Beschlüsse die Lebenswelt der TN eher reflektiert als eine allgemeine Diskussion über Medien. Der Vorschlag wurde angenommen, aber wiederum zeigte sich, dass die TN sich absolut gern von dem KL leiten lassen und auch in der Mitte des Kurses deren Eigeninitiative nicht gewachsen ist - langjährige Einstellungen lassen sich eben nicht in drei Wochen ändern!

- Wegen des Serverausfalls in der letzten Woche haben wir mehr Zeit für a) die Vorbereitung der Präsentation und b) einen Überblick über die Onlineübungen m Bereich Grammatik gebraucht. Anschließend wurde der FB 2 ausgefüllt. Hier klagten einige TN, dass sie sich noch kein ausreichend präzises Bild gemacht hatten, weil der Kurs noch nicht weit fortgeschritten ist. Ich erklärte, dass es um den ersten Eindruck geht bei der Untersuchung.

- Da das Schwerpunktthema dieser Woche Speaking war, haben wir nach der Präsentation auch einiges an Wortschatzarbeit / phrases gemacht sowie fillers berücksichtigt. Dies wurde von den TN scheinbar sehr begrüßt.
- Die Strategien zu Speaking haben wir wiederum implizit erarbeitet , und zwar nach den Präsentationen. (Zu den Präsentationen haben die TN sich übrigens nicht geäußert; an dieser Stelle sollte vielleicht eine kurze Reflexionsphase eingebaut werden).

- Ein Problem in diesem Kurs ist der Sozialformwechsel. Am Computer arbeiten die TN entweder allein oder zu zweit; im Plenum sind kaum Phasen z.B. zur GA sinnvoll, denn die TN-Zahl hat sich bei drei bzw. vier eingependelt, so dass viel im UG gearbeitet wird. Ein Vorteil bei dieser Lerngruppe besteht darin, dass die TN sich untereinander mögen und keine Hemmungen haben, sich zusammenhängend in der FS zu äußern. So ist zwar mein Redeanteil höher als in GA-Phasen, aber es hält sich noch im Rahmen. Die TN sehen dies nicht als Problem - vielleicht ist es auch keins. Aber ist den Lernern auch zu mehr Autonomie zu verhelfen, wenn die dominante Sozialform im Plenum das UG ist?

- Ich habe den Eindruck, dass die TN sehr wohl in einigen Aspekten autonom sind, aber auch meine Hilfe als Lernberater brauchen. Meine Literaturtipps werden besonders in dieser Lerngruppe dankbar aufgegriffen; alle Lerner z.B. haben das von mir mitgebrachte Selbstlernbuch "*English vocabulary in use*" selbst angeschafft.

- Einer der TN hat eigenständig eine Übersicht zu den wichtigsten grammatischen Zeiten erstellt, die ich sehr gelungen finde. Diese Übersicht habe ich auch weiterhin im Unterricht verwendet. Es ist also doch möglich, die TN zu eigenständigem Arbeiten anzuleiten! Es zeigt sich darüber hinaus an der Übersicht, dass die TN doch Strategien und Techniken, denen sie im Kurs begegnet sind, anwenden, denn das Arbeitsblatt basierte auf meinem Zeitstrahl, den ich am 11.04. zu Hilfe genommen habe, um den Unterschied zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart zu visualisieren. Etappensieg!

- Um adäquate Situationen für die nächste / übernächste Sitzung vorbereiten zu können, habe ich die TN an den Zielen / Inhalten beteiligt, indem ich sie bat, eine präzise Situation am Telefon aufzuschreiben, die ihnen Probleme bereitet / Angst macht bzw. die sie üben möchten. Die TN sind dieser Bitte sehr detalliert nachgekommen.

- Die restlichen Themen, d.h. giving your opinion und die Resultate des Meetings aus der vorherigen Woche, sind nicht mehr zu schaffen gewesen- gemeinsam wurde sich darauf geeinigt, dies am Anfang der nächsten Sitzung zu machen.

***Strategien***

- auch heute kam der implizite Ansatz zum Tragen, denn die TN mussten zunächst ihre Präsentationen machen. Diese hatten sie an Hand von Notizen vorbereitet. Die Präsentationen selbst wurden nicht thematisiert, sondern von mir wurden einige phrases / Themen / Wörter aufgegriffen und thematisiert. Dabei habe ich mehrfach die Gruppierungen in *word families* vorgenommen, was einen Link zu den Strategien zum Vokabellernen darstellte. Die Verbesserung meinerseits wurdesehr positiv aufgenommen - wiederum die alten Vorstellungen vom Lehrer, der verbessert und korrigiert. Ich glaube aber, dass dies phasenweise auch in Ordnung ist.

- dann die Bewusstmachungsphase, in der die Strategien wiederum recht schnell erarbeitet wurden - zusammen, weil die TN dies als leichter empfinden. Wiederum konnten insbesondere bei den Kompensations- / Kommunikationsstrategien die TN aus ihren eigenen Erfahrungen berichten. Eigentlich kam auf einem recht abstrakten Niveau (fast schon philosophisch) eine Reflexion zu Stande, deren Tenor war, dass es nicht schlimm ist, wenn einige Wörter etc. nicht gewusst werden. Außerdem haben wir gemeinsam gerätselt, woran es liegt, wenn man eine Präsentation etc. nicht präzise auf den Punkt bringen kann. Hier wurde der Zusammenhang von Kontext, Vokabelwissen und Grammatik diskutiert.

Nächste Sitzung: 23.05.00
Thema: Listening

**Protokoll der sechsten Sitzung vom 23.05.00 (Mannesmann)**

***Inhalte:***

- Giving your opinion
- meeting results
- Sydney Olympics
- Present Perfect
- Song / radio news

***Strategien:***

- Listening

***Inhalte***

- Da heute nur zwei TN anwesend waren, fällt eine Differenzierung bei den Sozialformen im Prinzip flach. Es gab also quasi keinen Sozialformwechsel in der Sitzung. Ich denke jedoch, dass dies bei der Anzahl der TN nicht ins Gewicht fällt. Diese TN haben darüber hinaus einen ganz ausgeprägten Mitteilungsdrang in Englisch. Außerdem findet der Kurs absolut einsprachig (auch von den TN untereinander) statt.

- Insgesamt nahm daher auch die Phase des Erzählens (*meeting results / Sydney Olympics*, wo einige Fragen vom letzten Mal geklärt wurden) einen großen Platz ein (ca. 60 min.); anschließend erfolgte ein Training im Listening.
- Das Present Perfect wurde in einer kontextualisierten Übung eingeführt, die Regeln für die Form wurden implizit erarbeitet (sind ohnehin noch bekannt), aber der Gebrauch konnte nicht mehr geklärt werden. Man merkte, dass der Unterschied zwischen den beiden Vergangenheiten nicht klar ist.

***Strategien***

- Die Strategien zu Listening haben wir wiederum implizit erarbeitet , und zwar anhand eines Songs, der einfach gespielt wurde, beim zweiten Mal mit einem Hörauftrag. Durch den starken Akzent des Sängers hatten die beiden TN recht große Probleme, aber das positive Hören konnte an diesem Beispiel ganz gut demonstriert werden.

- dann die Bewusstmachungsphase, in der die Strategien wiederum recht schnell erarbeitet wurden. Hier habe ich als KL etwas "gezogen" und zu sehr die Leitung an mich gerissen, denn wir waren etwas behind schedule und mussten noch die Grammatik machen. Ich ertappe mich in solchen Situationen, dass ich selbst in die alten Muster des KL verfalle, der den TN sagt, was richtig ist. So wollen es eigentlich auch die TN - heißt dies, dass die Versuche zur Autonomisierung eigentlich überflüssig sind? - Ich glaube nicht, nur sind sie unbequemer als die alte Vorgehensweise, und unbekannt sind sie auch. In dieser Hinsicht gehen die TN auch den Weg des geringsten Widerstandes - TN sind halt auch nur Menschen.

- Als nächstes wurde der Nachrichtentext (businessorientiert) als Hörtext genutzt. Die Situation wurde von mir vorher erklärt, bevor wir uns an das Detailverständnis machten. Ich stellte entsprechende Fragen, aber musste dieses Vorhaben bald aufgeben, weil der Text zu schwierig war. Trotzdem konnte an Hand dieses Textes die Wichtigkeit des positiven Hörens (Elaborationsstrategien etc.) betont werden. Hier ist es auch wichtig, den TN Selbstvertrauen zu vermitteln, gerade wenn die Erfolgserlebnisse ausbleiben.

- Class diary: Die letzten fünf Minuten wurden für das Class Diary verwendet, was, wie ich den Eindruck hatte, mittlerweile auch von den TN angenommen wird. Die Spalten *planned topics* und *topics worked on* sowie *plans for next session* sind recht schnell besprochen, aber bei *evaluation / comments* gibt es noch Probleme. Die TN sind einfach noch nicht geübt genug, denke ich. Ich glaube nicht, dass es am Abstraktionsvermögen fehlt. Vielleicht sollte ich nochmals explizit den Nutzen des *class diary* besprechen, aber ich habe Sorge, dass ich damit die TN "vergraule".
- Ich bin mir auch nicht ganz sicher, ob die TN einsehen, dass sie etwas in dem Kurs zu sagen haben. Vielleicht sollte man auch Vorgaben machen, aber dann sind sie in ihrer "Autonomie" beschränkt. Auch für Erwachsene ist der Weg zur Autonomie ein steiniger!!

Nächste Sitzung: 30.05.00
Thema: Listening / Phone calls

**Protokoll der siebten Sitzung vom 30.05.00 (Mannesmann)**

***Inhalte:***

- Phone calls: expressions, listening, role play
- Grammar: Simple Past - Present Perfect

***Strategien:***

- Listening (angewandt)

***Inhalte***

- Da heute nur zwei TN anwesend waren, fällt eine Differenzierung bei den Sozialformen im Prinzip flach. Es gab also quasi keinen Sozialformwechsel in der Sitzung. Ich denke jedoch, dass dies bei der Anzahl der TN nicht ins Gewicht fällt. Diese TN haben darüber hinaus einen ganz ausgeprägten Mitteilungsdrang in Englisch. Außerdem findet der Kurs absolut einsprachig (auch von den TN untereinander) statt.

- Wiederum nahm das Sprechen einen großen Teil der Sitzung ein; wir sind daher nicht mehr zu dem geplanten Punkt des organigrams gekommen, was auf die nächste Sitzung verschoben wird.
- Besonders hilfreich fanden die TN die konkreten Ausdrücke und das Durchspielen von Situationen. Auch das *role play*, das genau auf die Situation der TN abgestimmt war, fand guten Anklang. Es wurde deutlich, dass es den TN gefällt, ihre beruflichen Fachkenntisse einzubringen und aus dem Alltag im Beruf zu erzählen: ich hatte bei einer Situation völlig überteuerte Preise als Beispiel angegeben, was die TN prompt korrigierten.

- In dieser Sitzung setzten wir bei fortgeschrittener Zeit zum Unterschied bei dem Gebrauch der Zeiten an. Dafür hatte ich den Aushang, der zu Beginn des Kurses zum Simple Present gemeinsam erarbeitet worden war, mitgebracht und habe den TN die Aufgabe gegeben, analog die Regel für den Gebrauch und die Bildung der beiden Zeiten gegeben. Ich habe den TN freigestellt, dies jeweils in EA zu tun oder zusammen im UG. Die TN waren mit der Arbeitsanweisung ziemlich überfordert und dachten, es handele sich um eine Umformübung. Ich habe anschließend, um die Regelfindung zu erleichtern, markante Beispielsätze an die Tafel geschrieben, die sie benutzen sollten. Auch diese Hilfe schlug fehl. Daher haben wir doch die Regeln gemeinsam erarbeitet. Leider ist damit den TN das Aha-Erlebnis aus dem letzten Kurs (FöV 01/00) nicht zuteil geworden, aber zumindest wussten sie, was zu tun war.
  Der Unterschied zwischen den beiden Zeiten der Vergangenheit war aber dennoch nicht klar. Daher habe ich das vorbereitete Arbeitsblatt mit den beiden Zeiten ausgeteilt, an denen der Unterschied deutlich wird. An Hand dieser Sätze haben die TN dann die Unterschiede erarbeitet, ohne eine explizite Regel für die Unterscheidung zu finden. Bemerkenswert auch in diesem Kurs war, dass angestrengte Stille beim Nachvollziehen der Grammatik herrschte. Scheint bei Erwachsenen ein Phänomen zu sein, weil ich es in dem Kurs bei Grammatik immer wieder beobachte. Vielleicht ist es aber auch für die TN so anstrengend, weil sie selbst die Regel finden müssen und nicht alle so weit sind, wenn einer eine Vermutung ausspricht.

***Strategien***

- Die Strategien zu *Listening* haben wir in der heutigen Sitzung nicht mehr thematisiert, sondern quasi "blind" angewendet. Ohnehin war nicht soo viel zu hören, denn bei Telefongesprächen steht eher das Sprechen für die TN im Vordergrund, weil es die meisten Ängste provoziert. Die TN sind (mittlerweile oder ohnehin?) gut in der Lage, ihre Probleme beim Verstehen und Sprechen zu analysieren, aber ich habe bemerkt, dass sie sie eher an konkreten Situationen festmachen. Bei der Artikulierung dieser Probleme rutschten einzelne teilweise in die Muttersprache, aber ich habe dies natürlich zugelassen. Probleme wurden wiederum im Bereich Sprechen spezifiziert.

- *Class diary*: Das *Class Diary* wird von mir teilweise als Ersatz für das *Menu* (Inhalte der Sitzung) genommen, wobei ich mich auch auf die letzte Sitzung beziehe. Da einer der heute anwesenden TN in der letzten Woche nicht anwesend war, konnte ich es auch gut nutzen, um a) die Kontinuität des Kurses als rotem Faden zu verdeutlichen und b) ihn in Kenntnis zu setzen, was in der letzten Woche behandelt wurde, da der TN auf Dienstreise war und somit nicht per e-mail erreicht werden konnte. Die Kommentare kommen den TN leichter über die Lippen, und ich denke, das *class diary* hat in dieser Klasse sein Ziel erreicht.
- Teletutoring: Die TN, die nicht anwesend waren, und alle anderen, wenn es sich anbietet, bekommen von mir gleichsam als Tutor eine e-mail. Zwar wird der angebotene Dienst, mich bei aufkommenden Fragen anzusprechen, nicht so genutzt wie in anderen Kursen, aber es bleibt abzuwarten, ob dieser Service meinerseits noch nach Ablauf des Kurses in Anspruch genommen wird. Wir werden für einen TN, der aus dienstlichen Gründen nicht an den beiden verbleibenden Sitzungen teilnehmen kann, einen Teletutoring-Dienst einrichten, d.h. er wird die Materialien in elektronischer Form bekommen und gleichzeitig von mir einen Anruf etc. zwecks verbleibender Fragen oder einer kurzen Konversationssequenz bekommen.

Nächste Sitzung: 06.06.00
Thema: Special interest / Future, Test ; Strategien: keine

**Protokoll der achten Sitzung vom 13.06.00 (Mannesmann)**

***Inhalte:***

- Grammar: Simple Past - Present Perfect Wiederholung
- The future - plans and predictions
- Organigrams
- Test
- Fragebogen 3
- Weitere Tips und Adressen zum Lernen mit dem Internet

***Strategien:***

- Grammar (angewandt)

***Inhalte***

- Mit wiederum zwei Teilnehmern verlief der überwiegende Teil der Sitzung als UG, aber bei diesen TN kommt immer ein authentisches Gespräch zu Stande. Der Test und andere Phasen wurden in EA abgehalten; diese Sozialform entspricht aber m.E. nicht den Wünschen der TN (die großes Interesse am Erweitern ihrer Sprechfertigkeit haben).

- Znächst wurde von meiner Seite die Tagesordnung vorgestellt. Eigentlich wurden in dieser Sitzung noch die *bits and pieces* verhandelt, die noch übrig geblieben sind. Der Kurs muss aus termintechnischen Gründen schon nach der achten Sitzung enden. Dies ist zwar nicht weiter schlimm, weil im Förderverein in der neunten Sitzung inhaltlich nicht mehr viel behandelt wurde. Was schade war, aber im Prinzip bei nur zwei anwesenden TN sich nicht lohnte, war der Wegfall der Freiarbeitsphase. Ich habe versucht, diese in der siebten Sitzung bei den *phone calls* in Bezug auf die Situationen zu integrieren. Natürlich konnte ich sie nicht ganz ersetzen, aber damit muss ich wohl leben, Darüber hinaus habe ich gerade in diesem Kurs in fast jeder Sitzung die special interest-Wünsche der TN berücksichtigt, so dass dieser Wegfall nicht so erheblich ist.
- Zunächst wurde der Einsatz von *Simple Past / Present Perfect* nochmals erläutert, erstens, weil dies von den Lernern in der letzten Sitzung so entschieden worden war und zweitens, weil eine TN, die heute anwesend war, diese Sitzung verpasst hatte. Der eine TN hat also der TN' den Gebrauch der beiden Zeiten erklärt, und zwar erst in Englisch und dann nochmal in Deutsch. Ich habe aus den Erklärungen ein Flipchart auf Englisch angefertigt, das vor allem den Gebrauch der Zeiten kommentiert. Außerdem wurde nochmals das Arbeitsblatt mit den Beispielen durchgegangen. Leider konnten die TN keine eigenen Übungen machen, weil die Zeit dafür fehlte. Allerdings habe ich versucht, kontextuell so viel wie möglich (z.B. über den vergangenen Frankreichurlaub der fehlenden TN') einzubinden, was vieles m.E. klarer gemacht hat. Überhaupt fand ich die Kombination der wiederkehrenden Beispiele mit der Erklärung hermeneutisch geglückt, denn die abstraktere Erklärung wurde von den Beispielen illustriert, die wiederum die Erklärung deutlicher machten => Zirkelschluss.

- Gleichsam als Überleitung kam eine Äußerung in der Fremdsprache im Futur, die perfekt die Einleitung zum nächsten Thema, dem Futur, überleitete.
  Die TN hatten durch den Wegfall der letzten Sitzung (07.06.) per e-mail eine vorbereitende Hausaufgabe bekommen, die sie eigentlich vor der Sitzung zurückschicken sollten, was aber nicht geschehen ist. Einer der TN hatte das Arbeitsblatt, was verschiedene Sätze der Zukunft (geplant / nicht planbar) beinhaltete, wozu die TN die Regel finden sollten. Davon ausgehend wurden die Sätze mit dem vorhergehenden geäußerten wieder aufgenommen und von mir erläutert. Bei dem Gebrauch des Present Progressive für Pläne musste ich noch helfen, aber die eine TN brachte den Gebrauch der will-future genau auf den Punkt. Vielleicht hat die Sensibilisierung für implizite Grammatikbetrachtung doch geholfen!! Die gemeinsame Erarbeitung der beiden Gebräuche war schnell geleistet und leuchtete auch ein, was sich an der anschließenden Übung (right or wrong) zeigte.

- Nach der angehäuften Grammatik, die noch zu bewältigen war, kamen wir zu der zweimal verschobenen Thematik des Organigramms. Zunächst erarbeiteten wir gemeinsam einige Begriffe zur Unternehmernsstruktur, anschließend wurden im EA die Übung zum Organigramm (Ausfüllen in Form eines Rätsels, aus Kletts *Business English Activities*) die einzelnen Abteilungen des Unternehmens geübt. Dies war eher ein traditionelles Bauteil des Unterrichts, aber es war gewünscht.

- Im Anschluss kam der Test und vorher der FB 3. Die Ergebnisse des Abschlussinterviews / der Abschlussreflexion finden sich separat.

***Strategien***

- Die Strategien zu *Grammar* haben wir in der heutigen Sitzung nicht mehr thematisiert, sondern einfach angewendet. Dabei waren doch Übungseffekte zu verzeichnen, denn bei der zweiten Regelfindung bzgl. des Futurs schien es den TN wesentlich leichter zu fallen, die Unterschiede zu erkennen und zu verbalisieren. Bei dieser Lernergruppe ist es auch weniger ein kognitives Defizit, wenn sie am Anfang Schwierigkeiten haben.
- Zur Gesamtevaluation der Strategien seitens der TN: Ergebnisse finden sich separat.

**Protokoll der ersten Sitzung vom 03.05.00 (Förderverein)**

Inhalte:
- Fragebogen 1
- Fragen zum Lernen von Fremdsprachen
- Pretest
- kleine Vorstellung

Strategien:
- Eruieren / Bewusstmachen vorhandener Strategien

- Für diese Stunde gibt es nicht so viel zu sagen, nur dass das Procedere für mich langsam Routine (teilweise auch langweilig) wird und dass die Zusammensetzung des Kurses etwas Besondere ist, denn es handelt sich eigentlich um einen Firmenkurs, da 5 der 7 TN aus einer Textilfirma kommen. Es ist für das Gruppenklima schwierig, die anderen beiden zu integrieren, zumal diese beiden (42 und 59 Jahre) auch alterstechnisch aus dem Rahmen fallen. Die TN aus der Firma sind der typischen Zielgruppe zuzuordnen (vgl. Vogt 1998): 25-30 Jahre alt mit kaufmännischer Erstausbiludung und mittlerem Bildungsabschluss. Von der Leistung her sind sie natürlich heterogen, aber es hält sich in einem einheitlichen Rahmen.
- Da überwiegend Deutsch gesprochen wurde, konnten noch keine Aussagen bgzl. des Levels der TN gemacht werden. Die Ergebnisse des Pretests stehen noch aus.
- Die Fragen zum Lernen von Fremdsprachen haben gezeigt, dass einige der TN bereits über viele Techniken und Strategien verfügen; vielleicht liegt dies auch an dem relativ jungen Alter.
- wegen der Zusammensetzung des Kurses (fünf kennen sich bereits) kann man sagen, dass die Atmosphäre in der Gruppe angenehm ist, aber auch gespannt. Eine Schwierigkeit sehe ich darin, die anderen beiden adäquat in die Gruppe einzubinden.

**Protokoll der zweiten Sitzung vom 10.05.00 (Förderverein)**

Inhalte:
- Small talk
- vocabulary
- Greeting people
- online exercises
- booking a hotel room

Strategien:
- Wortschatz

- Bevor wir loslegten, habe ich die Kopien verteilt (Lehrbuch) und die Funktion des Lehrbuches als *resource book* dargestellt. Bei meinem Einwurf, dass wir durchaus von Unit 1 zu Unit 11 springen könnten, erntete ich teilweise erstaunte Gesichter. Zufälligerweise passierte so ein Sprung in dieser Sitzung, aber da schien es niemand zu stören oder zu erstaunen. Das zeigt mir: Transparenz des Unterrichts (auch und gerade des traditionellen) ist oberstes Gebot!

- Sozialformen: waren außer einigen Phasen in PA relativ traditionell; dies erklärt sich aber auch teilweise durch die geringe Anzahl der TN (7).
- Die Übung mit dem Small talk war wie üblich aktivierend und spiegelt die hohe Motivation der TN am Anfang eines Kurses wider. Die TN haben zu zweit gearbeitet (mit Tandembögen) und drückten sich ausschließlich in Englisch aus.

- Insgesamt sind die TN noch eher zurückhaltend; die beiden älteren TN, die nicht zur Firma gehören, rotten sich zusammen. Der Rentner hat große Schwierigkeiten, wie sich bei den Ergebnissen seines Testes (writing nicht gelöst) sowie im Laufe des heutigen Kurses herausstellte. Dieser TN ist besonders zu motivieren, aber er hat glücklicherweise keine Sprechhemmungen.

- Die anschließende Folie zur Aktivierung von Redewendungen zur Begrüßung sowie die Hörübung waren inhaltlich recht einfach für die TN zu bewältigen; auch die Uhrzeit, die auf dem Programm stand, stellte für keinen TN sichtlich ein Problem dar.

- Auch bei dieser Gruppe fällt mir auf, dass bei der Reflexion der Strategien die TN einen leicht befremdeten oder überforderten Eindruck machen. Nach wie vor wird diese Phase in Englisch durchgeführt, und ich denke mittlerweile, dass in den ersten Stunden eine relativ starke Lenkung meinerseits nichts ausmacht. Es zeigt sich auch bei dieser Lerngruppe, dass sie es nicht gewohnt sind, über ihr eigenes Lernen nachzudenken und sich in einer abstrakten Form über ihre Gewohnheiten zu äußern. Es ist m.E. auch ziemlich problematisch, die TN zu bewegen, vor der Lerngruppe ihre eigenen Schwierigkeiten einzugestehen. Andererseits würde mich die Arbeit in Kleingruppen zeitlich zu sehr aufhalten, abgesehen davon ist eine Lenkung in dieser Phase des Kurses als Sicherheit zu sehen. Später, z.B. in der Sitzung über das Lesen, kann ein impliziter Weg gewählt werden, bei dem die TN in Kleingruppen ihr Tun (ansatzweise) reflektieren.

- Es ist immer wieder bezeichnend, wie sehr der Schulunterricht oder anderer traditioneller Unterricht die Art und Weise des Lernens bei den TN beeinflusst. Ich habe den Eindruck, dass sie unbewusst die Ereignisse im Kurs mit ihren bisherigen Lernerfahrungen abgleichen. Ich versuche, zum Anfang des Kurses und in den Pausen darauf hinzuweisen, dass dieser Kurs anders als andere ist. Ich hoffe, dies bringt etwas.

- Die Zeit im Internet wurde wegen technischer Probleme (Serverausfall) verkürzt, so dass noch eine "lernerautonome" Entscheidung bzgl. der Inhalte des Kurses (nach dem Auwahlprinzip) gemacht werden konnte. Hier zeigte sich, dass TN sich keine Gedanken über den Zeitrahmen des Lernens machen, denn sie wollten beide zur Auswahl gestellten Themen machen, obwohl nur Zeit für eines war. Ich musste auch ausdrücklich darauf hinweisen.

- Als ersten Eindruck von den Online-Übungen im Internet konnte ich nur wenig aussagefähige Kommentare erzielen ("Schön."; "Spiele machen Spaß"). Hier sind die Ergebnisse des zweiten Fragebogens wichtig. Einige waren zum ersten Mal im Internet und hatten leichte technische Probleme.
- Besonders bei den Frauen aus der Firma, aber auch bei den beiden älteren TN setzt sich auch bei den Onlineübungen ein Trend zum Teamwork durch. Dies war auch bei Mannesmann der Fall, als zwei TN zusammen arbeiteten, obwohl dies nicht ausdrücklich gesagt worden war. Erwachsene scheinen, zumindest in einigen Fällen, kooperative Sozialformen auch bei den *kill und drill*-Phasen vorzuziehen.

- In dieser Stunde ist bisher noch keine Reflexion im Hinblick auf Ziele und Methoden erfolgt; wir haben zu Anfang des Kurses lediglich das Menu diskutiert. Die TN haben jeweils eine Karteikarte bekommen und sollten dann ihre eigenen Wünsche (auch im Hinblick auf die *special interest session*) aufschreiben. Auffallend war wiederum, dass die TN eigentlich keine speziellen Wünsche hatten und sich sehr rezeptiv verhalten - nach dem Motto, der Lehrer wird's schon wissen.

Für die nächste Sitzung ist unbedingt ein *class diary* geplant.

**Protokoll der dritten Sitzung vom 17.05.00 (Förderverein)**

Inhalte:

- jobs (listening, job routines)
- regular activites /Simple Present
- past activities / Simple Past
- online exercises

Strategien:

- Grammatik

Sozialformen und Lernerautonomie:

- Auch in dieser Sitzung überwog, was die Sozialformen anbelangt, das UG und die Einzelarbeit; auch teilweise Partnerarbeit. Dies wird sich allerdings in der folgenden Sitzung ändern, wenn die TN zu zweit arbeiten.
- Wiederum ist es für mich als KL schwer, die Leitung des Kurses loszulassen; diesmal ist es mir aber bei der Grammatik besser gelungen (das Handout wurde zwar im UG, aber immerhin zusammen abgearbeitet, während in anderen Kursen es zu einem Vortrag meinerseits kommen musste, weil die TN zu zurückhaltend waren).
- Auch in diesem Kurs muss ich als KL ständig abwägen, ob ich die TN selbständig (=zeitaufwendig, was mit Beschwerden / Wünschen seitens der TN verbunden sein könnte, es schneller von mir gezeigt zu bekommen, siehe Protokoll Mannesmann 05. Sitzung) arbeiten lasse oder selbst die Leitung übernehme. Ich weiß, dass die TN graduell Verantwortung übernehmen müssen, aber es kann auch nur schrittweise passieren, gerade wenn so wenig Zeit zur Verfügung steht wie hier. Außerdem ist es noch lange nicht gesagt, dass ein solcher Kurs allen TN entgegen kommt, denn er ist eindeutig mit mehr Arbeit verbunden und ist von der Konzeption her bei aller Transparenz für die TN fremd.

Zielgruppe / TN

- Beim Thema Jobs wurde von der Zusammensetzung des Kurses klar, dass einmal mehr die typische Zielgruppe in der fremdsprachlichen WB vertreten ist, nämlich kaufmännische Angestellte mit mittlerem Bildungsabschluss. Auch sind die Frauen in der Überzahl. Obwohl man immer sagt, dass die Kurse heterogen sind, sind sie es nicht in jedem Fall: von einigen typischen Fehlern kann man immer ausgehen, das zeigt sich immer wieder in den Pretests.
- Die Tatsache, dass eine große Zahl der TN sich untereinander kennt, ist m.E. nicht von Nachteil. Es gibt Gelegenheit zu bestimmten "*insider jokes*", die, wenn sie verstanden werden, auch gut ankommen und der Motivation förderlich sind. Bisher ist die Beteiligung sehr regelmäßig; dies wird sich hoffentlich nicht so schnell ändern. Die beiden älteren TN scheinen sich gut zu verstehen und haben einen gemeinsamen Nenner gefunden, nämlich Reisen nach Neuseeland.
- Eines ist in dieser Gruppe sehr eigenartig: die Bücher, Comics etc. werden weder vor noch nach der Sitzung noch in den Pausen besonders beachtet. Dies finde ich erstaunlich. Sie liegen zwar auf Grund eines Raumwechsels nicht mehr in der Mitte des Tisches und damit

für alle erreichbar, aber sie sind doch zumindest in der Pause vorhanden. Vielleicht ändert sich dies im Laufe des Kurses.

- Der ältere TN hat seine Lücken im Vokabelschatz erkannt. Ich gebe auch in diesem Kurs freiwillige Hausaufgaben, die zum Thema passen. Vor der Sitzung hat er mich angesprochen und seine Probleme mit seinem Wortschatz erwähnt, die ihm bei der Bearbeitung der Hausaufgaben Schwierigkeiten bereiteten. Das ist für mich ein Zeichen, dass er über seinen Lernfortschritt reflektiert => Erfolg! Ich habe ihm ein Schulwörterbuch empfohlen, das er bei mir verbilligt bestellen kann.

Kursverlauf:

- Nach einer Folie (*Find someone who*), die immer amüsant ist, weil die TN einige (harmlose) Informationen von sich preisgeben und sie doch alle neugierig sind), haben wir das Present Simple implizit geübt, und zwar mit dem *Radio Talk* (English Elements Unit 4).
- Anschließend wurde das Simple Present weiter implizit geübt, indem jeder seine job routines erzählte. Vorher wurde allerdings noch eine Strategie / Technik zum Wortschatz angewandt. Wir haben gemeinsam ein Wortfeld (*jobs*) erstellt, was für die TN ziemlich erhellend war, weil sie ein angewandtes Beispiel für die Theorie vom letzten Mal bekamen. (gleiches übrigens für *word families* bei Mannesmann in der gleichen Woche, d.h. in der fünften Sitzung)

Strategieeinführung:

- Ich kam zurück zu der Folie, auf der ich die Endungen bereits farbig markiert hatte. Einige TN wussten noch ziemlich gut über diese Regel Bescheid, und so konnten wir anhand des Arbeitsblattes die Regel zügig erarbeiten. Anders war dies für die Erklärung von do / does bei Fragen und Verneinungen. Hier halfen die Gitterdarstellung der Satzteile und meine Hilfe.
- Erwachsene sind es einfach nicht mehr gewöhnt, Grammatik zu erarbeiten, und möchten, wie es scheint, auf Hilfe dabei nicht verzichten. Bei der ersten Erarbeitung ist es auch in Ordnung, wenn ich helfe. Aber spätestens bei der Visualisierung von Simple Past - Present Perfect etc. (Sitzung 6/ 7) müssen die TN dies allein leisten.
- Das Simple Past wurde in einer kontextualisierten Übung (I wanted to be a singer) eingeführt und von mir bereits visualisiert dagestellt. Der Analogschluss von do zu did klappte gut. Später wurde ich auch meine Eselsbrücken los (Wenn der Didi kommt, geht der Ede weg.)
- Bei der Erklärung, wie man Grammatik übt, schlug mir wiederum andächtige Stille entgegen. Ob die TN an dieser Stelle überfordert sind? Ich wüsste nicht wirklich, wie es für sie erleichtert werden könnte, außer diesen Teil, der zu Anfang des Kurses steht, in der MS zu machen. Aber das ist auch keine perfekte Lösung.

Onlineübungen:

- Technische Probleme gibt es nur bei einem TN, dem älteren, der sich mit Computern nicht auskennt. Ich achte darauf, viel Zeit bei ihm am Rechner zu verbringen, um ihm die Angst vor der Technik zu nehmen (und um ihn zum Wiederkommen zu animieren!).
- Die TN haben die Grammatiksites ausprobiert und waren, wie es schien, von dem spielerischen Charakter der meisten angetan. Ein Manko ist bei einer Übung das fehlende Feedback für den einzelnen Satz, aber das hat diese TN nicht weiter gestört, weil sie ihre Performance am steigenden bzw. sinkenden Score festmachten.

- Im allgemeinen waren die TN motiviert dabei und bemerkten, dass es besonders das sofortige Feedback ist, das sie gut finden. Im Gegensatz zum letzten Kurs hatten sie auch mehr Zeit für diese Phase.

*Class diary*:
- In folgender Manier wurde von mir das *Class diary* vorgefertigt:

| Date | Planned topics | Topics worked on | Comments / evaluation | Plans for next session |
|---|---|---|---|---|

Am Ende der Sitzung wurde es ausgefüllt. Bei den comments waren die TN (vielleicht auf Grund der Tatsache, dass sie sich kannten) relativ aufgeschlossen:
- grammar: we'll see if it has helped
- online exercises are more fun than exercises in printed form
- technical side is difficult
- feedback

Danach wurden die Topics für die Recherche im Internet diskutiert; zusätzlich wurden New Zealand, Corsica und Business gewünscht.
⇨ Für fünf Minuten war es eine Superevaluation, finde ich: Reflexion der Arbeitsschritte und Materialien, Vergleich von Materialien, neue Pläne für die nächste Sitzung...

**Protokoll der vierten Sitzung vom 24.05.00 (Förderverein)**

Inhalte:
- Holidays
- past activities: kontextualisierte Übung (What did you do last night?)
- self-scanning / Lesen
- Webseiten => presentation

Strategien:
- Reading

Sozialformen und Lernerautonomie:

- In dieser Sitzung ist zunächst als *Warm-up* eine Übung im UG gelaufen. Sicher hätte man in PA mehr Sprachumsatz gehabt, aber als Einstieg erschien mir die Übung im UG geeigneter, auch unter dem Aspekt der Gruppendynamik. Da die TN von ihren persönlichen Freizeitaktivitäten erzählen sollten, gaben sie Informationen von sich preis, und das könnte den Gruppenzusammenhalt stärken. So kam z.B. heraus, dass einer der TN am vorigen Tag Geburtstag hatte.
- Anschließend haben die TN genaue Anweisungen zu dem Lesestück (*self-scanning*) bekommen; damit sie nicht immer mit denselben TN zusammen arbeiteten, habe ich ein Spiel vorgeschaltet, bei dem die Partner sich zufällig finden (Buckingham - Palace). So soll eine Gruppenbildung verhindert werden. Sie sollten den Text lesen und verstehen, ohne das Wörterbuch zu benutzen. Die Zusammenarbeit in dieser Phase verlief gut; zwar war Englisch nicht die einzige Sprache im Klassenzimmer, aber dies erachte ich als nicht so schlimm, weil die TN sich auch latent über ihre angewandten Strategien austauschen, und dies ist auf deren Niveau auch in der Muttersprache OK. Einige TN haben den Text passagenweise übersetzt, was nicht der Aufgabenstellung entsprach, aber die tief verwurzelte Auffassung von Verständnis als Wort-für-Wort-Verständnis deutlich darstellt.
- Der restliche Teil des Kurses vollzog sich im UG für die Auswertung des Textes und die Erarbeitung der Strategien, aber die EA bzw. PA am Rechner überwog. Je nach Interesse gab es drei einzeln arbeitende TN und zwei Zweierteams (bezeichnenderweise kamen die Zweierteams aus dem Firmenbereich).

Strategieeinführung:
- Das gleiche Muster wie in der letzten Woche wurde angewandt; zunächst haben die TN eine Aufgabe zu bewältigen, die die Fertigkeit erfordert, dann werden explizite Strategien, auch metakognitiver Art, vorgestellt, und anschließend gibt es nochmals eine Übung, bei der sie die Strategien erproben können. Ich halte diesen Dreischritt in der Theorie für ratsam und sinnvoll, aber ich kann bei meinen TN kaum erkennen, ob sie tatsächlich die Strategien anwenden und ausprobieren oder ob sie ohnehin so weitermachen wie vorher. Der Rentner (einziger Mann), der bzgl. seiner Vorerfahrungen keine formale Instruktion in der Fremdsprache (außer VHS-Kurse) bekommen hat und als ein lernungewohnter Typ bezeichnet werden kann (vor zwanzig Jahren das letzte Mal einen Kurs besucht; Tätigkeit im manuellen Bereich), scheint den Nutzen der Strategien zumindest bei der ersten Phase (latentes Anwenden) nicht ganz einzusehen. Er sagte während der Lesephase zu seiner

Partnerin, dass er es als Quatsch empfinden würde, Worte nicht nachschauen zu können. Ich habe diese Bemerkung zufällig mitbekommen und konnte den Zweck der Übung in der Strategienphase erklären. Allerdings habe ich das leise Gefühl, dass nicht alle TN den Sinn und Zweck des Strategientrainings einsehen. Wiederum liegt dies sicherlich an den festgefügten Erfahrungen und Einstellungen darüber, wie Unterricht zu sein hat. Ich hoffe, ich bekomme die TN im Laufe des Kurses überzeugt. Ohnehin muss man davon ausgehen, dass es allenfalls eine Langzeitwirkung des Kurses gibt, die während des laufenden Kurses gar nicht zu messen ist. Für eine nachhaltige Änderung der Gewohnheiten und Einstellungen verbringen die TN zu wenig Zeit in meinem Kurs.

- Die Begegnung mit den authentischen Websites hat den TN nach der Besprechung und Vorstellung der Strategien, die bzgl. der Mitarbeit der TN eher mager war, den TN gezeigt, dass es tatsächlich nicht möglich ist, jedes einzelne Wort nachzuschlagen und dass man gezwungen ist, dem Text das Wesentliche zu entnehmen. Darüber hinaus standen die TN auch unter Zeitdruck für ihre Präsentation. Dennoch scheint die Message nicht bei allen angekommen zu sein, denn eine TN hat eine Präsentation über Australien vorbereitet und hat dazu teilweise die deutschen Seiten benutzt. Ich habe dazu nichts gesagt, weil ich es mit Erwachsenen zu tun habe, aber ich war schon geschockt. Diese TN scheint Angst zu haben, ihre Präsentation zu vergeigen. Ich werde in der nächsten Sitzung das Beispiel vom positiven Fremdsprachenlerner, der das zusammensetzt, was er versteht, bringen.

- Strategien werden auch beiläufig (besonders metakognitive) in der Pause etc. erwähnt, z.B. sprach eine TN über ihre Erlebnisse beim BFBS-Hören und analysierte ihre Schwierigkeiten (z.B. Schwierigkeiten bei Witzen etc.). Ganz ohne Reflexion sind meine TN also nicht!

*Class diary*:

- Das *Class diary* wird von mir jetzt in der zweiten Stunde eingesetzt und erleichtert die Reflexionsphase ungemein. Zwar muss ich als KL Impulse geben, weil die TN sonst nicht so wertende Äußerungen machen, aber mit ein wenig Lenkung (*Which sites do you prefer? Why*?) kann durchaus eine gute Reflexion zustande kommen. Ich setze darauf, dass die TN sich einfach an die Prozedur gewöhnen. Die Pläne für die nächste Zeit werden zwar noch zögerlich, aber dennoch angenommen und es werden Vorschläge gemacht - erste Schritte auf dem Weg zur Selbständigkeit.

Nächste Sitzung: 31.05.00
Themen: FB2, Speaking, Presentations, Present Perfect

**Protokoll der fünften Sitzung vom 31.05.00 (Förderverein)**

Inhalte:
- Holidays => presentation weiter
- Present Perfect
- giving your opinion
- technology / media

Strategien:
- Speaking

Sozialformen und Lernerautonomie:

- In dieser Sitzung ist zunächst die Speisekarte vorgestellt worden, zusammen mit einer Abstimmung bzgl. des Themas *technology and media* (Die anderen Themen des Tages ergaben sich ja aus den Präsentationen). Die TN willigten, wie üblich, einmütig ein, den Vorschlag beizubehalten- immer noch stehen wir in der Tnbeteiligung am Anfang.
- Anschließend, da es sich ja um *Speaking* handelte als Thema, wurden die einzelnen Medien in Kleingruppen à 3 TN verhandelt. Aufgabe war es, sich auf ein Ranking zu einigen und dieses Ranking im Plenum vorzustellen und zu begründen. Es war zu beobachten, dass fast alle TN sich nicht der neuen Ausdrücke bedienten. Ich hatte allerdings das Gefühl, dass es den TN eine zusätzliche Sicherheit gibt, zumal die Ausdrücke, am OHP gesammelt, während der gesamten Phase (auch Präsentation) sichtbar blieb. Ich hatte den Eindruck, dass diese Phase motivational gut gelungen war. Auch konnte ich endlich einmal Gebrauch von einer anderen kooperativen Sozialform, der GA, machen.

- Im Anschluss bekamen die TN noch Zeit, ihre Präsentation zu Ende vorzubereiten. Ich konnte beobachten, dass einige TN, unter anderem der Rentner, zu Hause zusätzlich gearbeitet haben. Dieser letztgenannte TN hat ein (zugegebenermaßen in einigen Punkten abgeschriebenes) Transparent vorgelegt, das wirklich für sein Niveau (er hat Schwierigkeiten, ganze Sätze zu bilden) erstaunlich war. TN sind also doch willens und in der Lage, die Dinge, die sie als persönlich bedeutsam empfinden, zu Hause zu bearbeiten.

- Die Präsentationen sind inhaltlich wie üblich sehr interessant, weil vielseitig, gewesen. Ich habe in meiner Eigenschaft als "Lernberater" bestimmte Fehler aufgegriffen, ohne freilich zu unterbrechen. Ich hatte den Eindruck, dass die TN mit Spaß und Motivation bei der Sache waren. Bezeichnenderweise war Silvia, die TN, die die deutschen Seiten über Australien las, nicht anwesend. Lag dies vielleicht an ihrer Scheu, vor allen zu sprechen?
- Diese o.g. Aufgabe war eher komplexer Natur, hat den TN aber Spaß und m.E. auch Befriedigung verschafft, denn sie war im Vorfeld auch mit Angst verbunden.

- Gleichsam als Kontrastprogramm habe ich in induktiver Form das Present Perfect eingeführt; diese Phase war kontextualisiert, so dass die TN wiederum nicht gemerkt haben, dass es sich um Grammatik handelt. Wir haben gemeinsam die Bildung an Hand von Beispielsätzen (aus der o.g. Übung) hergeleitet sowie den Gebrauch kurz erläutert.

Gleiches andächtiges Schweigen, gleiche Konzentration in dieser Phase: Der Grammatik scheint der Ruf anzuhaften, dass sie sehr schwer sei. Diese Konzentration auf die formalen Aspekte der Sprache ist für Erwachsene ganz typisch, obwohl ich denke, dass auch sie lernsozialisationsbedingt ist, denn auf der anderen Seite merken sie bei kontextualisierten Übungen nicht, dass es sich um die Anwendung einer komplexen Zeit in einem ganz bestimmten Zusammenhang handelt. Der Unterschied zwischen dem Simple Past und dem Present Perfect wird in der nächsten Stunde noch induktiv behandelt. Dann können die TN zeigen, welche Strategien sie sich seit der Grammatiksitzung (3. Sitzung) angeeignet haben!

Strategieeinführung:

- Im Prinzip war wieder der induktive Ansatz im Einsatz, aber es ist zu bemerken, dass bei den Kompensationsstrategien, die im Wesentlichen angesprochen wurden, die Lerner sehr aktiv mitgearbeitet haben im Vergleich zu anderen Fertigkeiten. Vielleicht liegt dies an der Tatsache, dass der Grad des Bewusstseins ihrer Eigenschaften und Defizite als Lerner der Fremdsprache einfach höher ist als z.B. bei Hören oder Grammatik, was im Prinzip neu für sie ist. Die Mitarbeit in dieser Phase, die auch im UG ablief, war viel lebhafter als gewöhnlich.

- Die metakognitiven Strategien zur Verbesserung der Sprechfähigkeit waren schnell genannt, denn im Prinzip sind sie den TN auch nicht neu.

*Class diary*:

- Das *Class diary* ist aus zeitlichen Gründen nicht eingesetzt worden; wohl gab es aber eine Reflexionsphase in Form des Fragebogens und eine im Reflexionsphase im Plenum. Im Prinzip wurde die Frage von mir gestellt, ob 1. die Aktivität der Präsentation als erfolgreich angesehen wurde und 2. welche Art von Websites die TN bevorzugten. Die Tendenz vom letzten Kurs führte sich deutlicher fort, dass die Bevorzugung von Hypertexten für das Sprachlernen im Wesentlichen von der Qualität der Sites, d.h. der Qualität der angebotenen Informationen, der Aufbau der Seite etc. abhängt. Dies wurde von mehrfacher Seite auch von denen, die mit ihrem Site sehr zufrieden waren, bestätigt.

Nächste Sitzung: 07.06.00
Themen: Present Perfect/ Simple Past, Listening, TV news

**Protokoll der sechsten Sitzung vom 07.06.00 (Förderverein)**

Inhalte:
- Listening: Song
- TV news
- Present Perfect vs. Simple Past
- Onlineübungen

Strategien:
- Listening

Sozialformen und Lernerautonomie:

- In dieser Sitzung sind auf Grund von Urlaubszeiten einiger TN die verbleibenden Themen für die letzten beiden Sitzungen besprochen worden. Eigentlich ist in der nächsten Sitzung das Thema "*Phone calls*" zu behandeln, aber zwei der Frauen fehlen urlaubsbedingt. Sie wollen dieses Thema aber trotzdem unbedingt bearbeiten, und so ergeben sich einige Verschiebungen im weiteren Verlauf.
- Außerdem wurde per Karteikartenabfrage ein Thema für die *special interest session* in der nächsten Woche (siebte Sitzung) ermittelt. Die weiblichen TN haben sich nicht besonders kreativ gezeigt, denn sie haben geschlossen einen meiner Vorschläge genannt. Vielleicht sind meine Vorschläge aber auch sehr nah an den Lernerinteressen... ;-)
- Ein TN, der Rentner, der mit Abstand der Schwächste ist im Kurs, wollte kein Thema als *special interest* machen und teilte mir auch später mit, nicht an dem Test teilnehmen zu wollen. Um ihm etwas Intensivübung zukommen zu lassen und ihn gleichzeitig doch zu bewegen, an dem Test teilzunehmen, habe ich ihm vorgeschlagen, diesen Test mit ihm im Rahmen des *special interest* vorzubereiten. So habe ich ihn eingebunden, er bekommt die nötige Differenzierung und ihm wird evtl. die Angst genommen.

- Im Anschluss wurde gleichsam als *Warmup* der Song präsentiert. Ich habe die üblichen Fragen (Grob- / Detailverständnis) gestellt, bin aber noch nicht auf die Strategien eingegangen. Das Lied wirkte motivational günstig, denn es ist den Älteren in der Originalversion und den Jüngeren als Coverversion aus dem letzten Jahr bekannt.

- Anschließend wurden die TN gefragt, welche Phase sie gern vorziehen - Grammatik (induktiv) oder *Listening* in Form von *TV news*. Die TN entschieden sich routiniert für die Grammatik - wohl um sie "wegzuhaben", wie ich aus den Reaktionen entnehmen konnte. Das Verhältnis von Erwachsenen zu Grammatik muss wohl so eine Hassliebe sein - sie mögen sie nicht, aber ohne können sie es sich auch nicht vorstellen.

- An diesem Punkt muss ich zur Übernahme von Verantwortung sagen, dass die TN sich mittlerweile daran gewöhnt haben, selbst Entscheidungen zu fällen. Es ist allerdings m.E. auch damit zu begründen, dass ich ihnen meist die Entscheidung zwischen verschiedenen Alternativen lasse. Ich glaube fest daran, dass sie bei einer völlig freien Wahl überfordert wären.

- Die Fähigkeit und auch der Wille zur Reflexion ist allerdings da (mittlerweile in der Fremdsprache!) , denn bei der folgenden Phase, der induktiven Grammatik, haben die TN spontan eine Reflexionsphase von sich aus eingeleitet und überlegten, dass die Unterscheidung 1. anders ist als im Deutschen, 2. Sie stellten Überlegungen bzgl. des Schwierigkeitsgrades der unterschiedlichen Zeiten an und 3. Sie stellten eine Diskrepanz zwischen dem passiven Wissen um die unterschiedlichen Zeiten und dem aktiven Anwenden fest. Letzteres fand ich für die Lerngruppe, die sich sonst mit den reflektierenden Kommentaren eher zurückhält, beachtlich. Vielleicht haben sie sich jetzt daran gewöhnt.

- In verschiedenen Gruppen sollten die TN in Anlehnung an ein von mir erstelltes Poster über das Simple Present je ein Poster über das Present Perfect und eines über das Simple Past machen. Dabei sollten Bildung, Gebrauch und evtl. Eselsbrücken festgehalten werden. Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeit, die sich zeitlich zwar etwas wegen der Diskussionen hinzog, waren sehr zufriedenstellend. Auch hier war ich erstaunt, dass auch die älteren TN die Informationen selbständig auf den Punkt bringen konnten. Man wächst eben mit seinen Aufgaben...

Strategieeinführung:

- Die Strategien wurden nach dem Song, aber vor dem eigentlichen *Listening-* Stück, den Fernsehnachrichten, besprochen. Leider war die Resonanz schlechter als beim letzten Mal, aber vielleicht liegt es daran, dass es im Wesentlichen die gleichen Grundmuster sind, die sich durch alle Fertigkeitsbereiche ziehen, z.B. die Erschließungsstrategien.
- Interessant und witzig, weil dargeboten als Comic in Eurolingua Lernerhandbuch, war das Konzept des positive listeners. Genau das haben dann einige in die Tat umgesetzt, wenn sie nämlich frei geraten haben, was denn im Fernsehen verstanden wurde.
- Die anschließenden empfohlenen metakognitiven Strategien zum Verbessern des Hörverständnisses waren dann auch nichts Neues. Ich bin ehrlich gesagt froh, dass wir jetzt die Strategien nur noch anwenden und nicht mehr in Phasen explizit machen. Das gibt den TN vielleicht im Nachhinein noch den Sinn, den sie haben . Ich habe das Gefühl, dass ich bei einigen TN gegen die Wand spreche, was die Strategien betrifft. Vielleicht ist es für einige TN auch zu abstrakt. Die Sprachwahl stellt sicher auch ein Problem dar, denn zwar ist es in der FS für alle verständlich, aber ich könnte mir denken, dass die TN eher bereit sind, sich in der Muttersprache zu äußern, wenn es zu abstrakten Phänomenen kommt, die ihnen ohnehin nicht geläufig sind.

*Class diary*:
- Das *Class diary* scheint mittlerweile als feste Größe vor allem für das Teilnehmerfeedback und die Planung der nächsten Sitzung allgemein akzeptiert zu sein. Ich persönlich empfinde es auch als ein sehr hilfreiches strukturierendes Element, das hilft, die Stunde Revue passieren zu lassen und die Ergebnisse zu evaluieren - natürlich in bescheidenem Rahmen.

Nächste Sitzung: 07.06.00
Themen: Future, Special interest, horoscopes

**Protokoll der siebten Sitzung vom 14.06.00 (Förderverein)**

Anwesende: 5

Inhalte:

- Listening: Telephone Basics
- Future
- Horoscopes
- Special interest

Strategien:

- Listening (nur angewandt)

Sozialformen und Lernerautonomie:

- Nach dem Verhandeln der Inhalte und der Vorstellung der *special interest-session* (als Stationenlernen konzipiert) haben wir eine ganz kurze kontextualisierte Grammatikübung gemacht, die sich auf Urlaubspläne bezog. Jeder der TN hat seine urlaubspläne erzählt und ganz automatisch die richtige Zeit benutzt (vielleicht gibt es doch einen Unterschied zwischen *acquisition* und *learning* ..!) Dabei kamen wieder einige persönliche Informationen zu Tage, die ich mir immer gut merke und bei besonderer Gelegenheit erwähne - das motiviert die TN.
- Im Anschluss habe ich induktiv mit Hilfe der TN-Aussagen die beiden verschiedenen Arten des Futurs erarbeitet. Die TN waren auch in diesem Kurs bei der Herausarbeitung und der Benennung der Unterschiede sehr schnell, so dass man wahrscheinlich tatsächlich von einem Übungseffekt ausgehen kann. Also sind Erwachsene doch lernfähig!

- Nach der Pause wurden von mir die special interest-Session eingeleitet, die ca.20 min. in Anspruch nahm - weniger als ich gedacht hatte, aber das lag an der kleinen Zahl der TN. Ich hatte eine Wiederholung zu den Zeiten für besagten Rentner angefertigt, der meine ungeteilte Aufmerksamkeit bekam. Er ist nun bereit, den Test mitzuschreiben. Eigentlich waren seine Ergebnisse auch nicht soo schlecht, denn die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Zeiten und Zeitstufen gelang ihm gut.

- Da alle TN schon eher mit ihren jeweiligen Aufgaben fertig waren, haben sie sich für eine weitere entschieden, und zwar geschlossen für *basic telephone language*. Diese Phase nahm ebenso viel Zeit ein wie die erste und wurde in EA / im UG durchgeführt.

- Zum Schluss wurden noch von mir schnell die Tierkreiszeichen besprochen; eigentlich, um einen Aufhänger für die *will-future* zu haben, aber auch, um die TN nochmals über ihre Sternzeichen, ihren Glauben an Horoskope etc. sprechen zu lassen. Da fast niemand während der special interest-session an den Rechner ging, um sich das Horoskop anzuschauen, habe ich es in einer leichten Version jedem vorgelesen und gemeinsam mit den Lernern einen Vergleich angestellt, was von dem Prophezeiten eingetreten ist. Wir sind dann gemeinsam zu dem Schluss gekommen, dass wir alle nicht an Horoskope glauben...

- Zum Schluss wurde wie gewohnt das Class diary bemüht; ich habe allerdings nicht nach Kommentaren zu der special interest session gefragt. Überhaupt ist es in dieser Gruppe so, dass die Reflexion mit Hilfe des Class diarys ziemlich gelenkt sein muss; die Lerner übernehmen selten die Initiative und schlagen von selbst Themen vor. Sie sind zwar bereit, sich zu äußern, aber eher zu vorgegebenen Themen oder gar konkreten Fragen.

Strategieeinführung:

- Im Prinzip sind lediglich in der Phase der Basic telephone language Strategien wie das Kanalisieren der Aufmerksamkeit (z.B. durch die Aufgabenstellung, nur auf Zahlen zu achten) eingeübt worden, ohne zu erneut zu thematisieren.
- Eine weitere Übung bestand in der induktiven Erarbeitung von Grammatik, und man kann sagen, dass sich hier ein Übungseffekt deutlich gezeigt hat. Die TN scheinen die Methode mittlerweile zu akzeptieren und wenden sie erfolgreich an.

Class diary:

- Das Class diary gehört zu den Ritualen vor Schließen des Unterrichts und ist nach wie vor ein hilfreiches Instrument. In der heutigen Sitzung waren die TN allerdings bei der Reflexion nicht so willens, aber vielleicht wollen / können sie auch nicht auf Kommando reflektieren?

Nächste Sitzung: 21.06.00
Themen: Future, Test, FB 3

**Protokoll der achten Sitzung vom 21.06.00 (Förderverein)**

Inhalte:
- Listening: Phone calls
- Future
- Test

Strategien:
- Listening / Speaking (nur angewandt)
- latent Grammar (nur angewandt)

Sozialformen und Lernerautonomie:

- Zunächst habe ich gleichsam als *warming up* die TN erzählen lassen, die wegen Urlaubs zweimal gefehlt hat- sie erzählte bereitwillig (und in der richtigen Zeit) von ihrem Urlaub. Außerdem hatte sich eine andere TN (endlich mal) ein Buch von mir ausgeliehen. Sie gab den Inhalt und ihre persönliche Meinung zum Buch wider. Diese Phase maximierte den Sprachumsatz, der im übrigen in der heutigen Stunde durch die Rollenspiele angemessen hoch war.

- Die Abwesenheit der TN konnte ich im Anschluss nutzen, um gleichzeitig nochmals die verschiedenen Arten des Futur erklären zu lassen. Dafür habe ich ein Plakat ähnlich denen, die die TN in der sechsten Sitzung erstellt haben, gemacht, aber nur mit einschlägigen Beispielsätzen. Durch die Abwesenheit der TN bestand tatsächlich authentischer Erklärungsbedarf, der dann gedeckt wurde - lustigerweise von der TN selbst. Alle erstellten Plakate wurden (eigentlich wie immer) aufgehängt, waren aber erst heute vollständig und deckten alle behandelten Zeiten ab.

- zur Vorbereitung auf den Test wurde im UG dann noch eine Folie zum Futur behandelt (*right or wrong*?), die auch keine Probleme bereitete.

- Die Ausdrücke zur *telephone language* wurden (wiederum aus Zeitgründen) im UG auf einer Folie gesammelt; dabei wurden einige Situationen durchgesprochen. Man merkte, dass dieses Thema auf großes Interesse bei den TN stieß, weil es ihrer Lebenswirklichkeit entspricht oder bald entsprechen könnte. Die TN brachten sich überwiegend in das Gespräch ein, obwohl diese Gruppe sonst eher zurückhaltend ist.

- Anschließend erfolgte eine Übung aus dem Buch zu dem Thema (Beginn eines Telefongesprächs), das in EA bzw. in PA stattfand. Diese Übung war recht einfach, aber zum Einstieg gut. Außerdem gilt es, sehr verschiedene Levels zu bedienen.
- Nach der Pause wurden diese Ausdrücke etc. angewandt. In der voherigen Stunde hatte ich nach konkreten Situationen gefragt, die sie einüben möchten, aber es kam nur ein Wunsch. Also machte ich Rollenkarten mit Situationen für die anderen, die einigermaßen universal aber trotzdem berufsbezogen waren. Ich übte dabei (wegen der ungeraden TN-Zahl) mit dem schwächsten TN der Gruppe. Dieser braucht immer sehr viel Zeit zum

Überlegen und ist manchmal unwilllig (bzw. ängstlich zu versagen?). Ich habe in jedem Fall mit ihm intensiv geübt und hatte mir erst überlegt, ihn bei der anschließenden Präsentation auszusparen. Ich überlegte es mir aber anders, und er legte ein sehr überzeugendes Gespräch hin. Ich hatte den Eindruck, dass die TN ausgiebig geübt und die FS angewandt haben. Die anschließende Präsentation gestaltete sich entsprechend erfolgreich.
In der Literatur zur Fremdsprachendidaktik erfolgt in Bezug auf die Situationen im Fremdsprachenunterricht immer der Hinweis, dass Rollenspiele keine authentische Kommunikation beinhalten. Dies tun sie sicher nicht, aber ich denke, sie haben dennoch unbedingt ihren Platz, weil die TN (auch bei entsprechendem Verhalten des KL) eher den spielerischen Aspekt dieser Simulationen sieht (Simulationen nicht im Sinne von Ahrendt). Es macht den TN Spaß, eine Rolle zu spielen und gleichzeitig bestimmte Situationen in einem Schonraum (weil man ihn nicht ernst nehmen muss) durchzuspielen. Ich würde die Rollenspiele immer beibehalten, weil sie auch oftmals und gerade im beruflichen Bereich gewünscht werden.

- Der FB3 und der Test nahmen im Prinzip den Rest der Sitzung ein; ich muss hinzufügen, dass die TN eine ziemliche Angst vor dem Test hatten. Ich konnte ihnen zwar nicht sagen, dass das Resultat keine große Rolle spielt, aber nach dem Test waren sie relativ erleichtert. Insbesondere Rolf, mit dem ich intensiv die Inhalte des Tests in der *special interest session* geübt hatte, hat sich gefreut.
- Zum Schluss wollte ich die Inhalte der letzten Sitzung abstimmen und nahm meine Karteikarten mit den Themen, die wir bereits erarbeitet haben, und solche, die noch nicht bearbeitet waren. Die Abstimmung erfolgte hierbei für die Verhältnisse der Gruppe sehr zügig und einmütig, und zwar fiel die Wahl auf ein neues Thema: *at the airport* .

Strategieeinführung:

- Auch heute wurden lediglich Strategien wie Vermeidungs-, Kommunikationsstrategien sowie die Kanalisierung der Aufmerksamkeit beim Hören (*Listening for detail*) geübt, ohne sie wiederum zu thematisieren. Gleiches gilt für die induktive Erarbeitung der Grammatik, bei der ich langsam das Gefühl habe, als gewöhnten sich die TN daran.
- Die Anwendbarkeit des Gelernten im Alltag der TN scheint sich bereits einzustellen, denn eine TN berichtete in der Pause davon, dass sie in Situationen des Alltags bereits einige Dinge, die im Kurs besprochen waren, anwandte. Sie war selbst erstaunt deswegen, weil sie sagte, dass sie sie nicht extra "gelernt" habe, aber sie trotzdem könne und sich daran erinnere. Das war der erste Berührungspunkt der TN mit Spracherwerb!

*Class diary:*
- Das *Class Diary* wurde herangezogen wie immer und brachte die gewohnten Ergebnisse. Ich bin mittlerweile dazu übergegangen, konkrete Fragen zu stellen, um die Kommentare besser zu forcieren.

Nächste Sitzung: 28.06.00
Themen: Lernen über den Kurs hinaus, Internet, Analysis sheets, At the airport

**Protokoll der neunten Sitzung vom 28.06.00 (Förderverein)**

Inhalte:

- At the airport
- Learning English on the internet
- Course evaluation

Strategien:

- allgemeine Bewusstmachung
- metakognitive Strategien

Sozialformen und Lernerautonomie:

- Zunächst habe ich gleichsam als *warming up* die TN erzählen lassen, die wegen Urlaubs zweimal gefehlt haben, allerdings nur kurz, weil auch noch das Kursprogramm besprochen werden musste.

- Im Anschluss wurden die Zertifikate mitsamt den personal analyses verteilt, die in der FS geschrieben waren und entsprechend rezipiert werden mussten.

- Der von den TN gewünschte Punkt "*At the airport*" wurde von mir mit zusätzlichen Materialien bedient. Zunächst sollten die TN in EA oder PA einen Dialog vervollständigen und im Anschluss mit einem Partner überlegen, welche Standardphrasen am Flughafen darüber hinaus benötigt werden. Der Dialog wurde genau wie die Standardphrasen im UG besprochen und anschließend mit einer Listening-Übung vervollständigt. Meinen ursprünglichen Plan, Rollenspiele anzuschließen, habe ich aus Zeitgründen aufgegeben

- Um den TN Anhaltspunkte zum weiteren Englischlernen außerhalb des Kurses zu geben, habe ich ein Arbeitsblatt mit verschiedenen neuen Adressen verfertigt. Dazu gehören zum einen Onlineübungen mit den verschiedenen Möglichkeiten der *mailings* mit Übungen, aber auch kommunikative Adressen, d.h. die die Möglichkeit der Kontaktaufnahme beinhalten, wie das Tandem-Netzwerk und Adressen für Lernerchats, Diskussionsforen etc. Außerdem wurden neue Seiten für die Ausübung der verschiedenen Skills vorgestellt.
- Den kompletten Rest der Sitzung nahm die Evaluation ein. Das Gedächtnisprotokoll findet sich getrennt.

Strategieeinführung:

- Besonders in der Evaluationsphase des Kurses ist die Anwendung von kognitiven, metakognitiven und Vermeidungs- bzw. Kommunikationsstrategien angesprochen und bewusst erläutert worden. Natürlich konnten die TN diese nicht im Einzelnen benennen, aber ich habe insgesamt (siehe Gedächtnisprotokoll) gemerkt, dass die TN sich viel mehr als vorher ihre Gedanken zum Thema Sprachenlernen machen, obwohl gerade in diesem Kurs die TN eher von traditionellen Einstellungen ausgegangen sind. Selbst bei dem TN, der noch in der dritten Sitzung die vorgeschlagenen Vorgehensweisen vehement abgelehnt hatte, ist ein gewisses Bewusstsein und auch eine Einsicht vorhanden. Natürlich muss man immer die kurze Zeit des Kurses im Blick haben.

*Class diary*:

- Das *Class diary* wurde relativ einstimmig in der Evaluation als überflüssig bewertet - anders als z.B. im Mannesmann-Kurs, wo es als ein hilfreiches Instrument gesehen wurde. Es wurde sogar seitens des TN vermutet, dass es nur zu meiner Orientierung galt. Dieses Ergebnis fand ich geradezu erstaunlich, aber es handelt sich, wie gesagt, um einen relativ traditionell eingestellten Kurs.

**Gedächtnisprotokoll des Schlussinterviews des VHS-Kurses (14.10.99)**

(Aus technischen Gründen war eine Tonbandaufnahme des Gruppeninterviews nicht möglich; daher wird auf ethnografische Methoden verwiesen und ein Gedächtnisprotokoll, basierend auf den Aufzeichnungen der Kursleiterin, angefertigt.)

Frage: Wie beurteilen Sie den Kurs allgemein?

Willi: "Ich fand, es war eine gesunde Mischung aus Theorie und Praxis. Wenn es genug am Computer war, haben wir andere Sachen gemacht."

Steffi: "Ja, das Wechseln - vom normalen Unterricht zum Computer fand ich gut, auch mit der Bewegung."

Frage: Fühlten Sie sich durch die Gruppenarbeit und die selbständige Arbeit alleingelassen?

Karen: "Ich fand es in Ordnung, wenn wir allein oder in der Gruppe gearbeitet haben, weil wir es immer hinterher besprochen haben, was jetzt richtig ist und so."

Bernhard: "Ja, es war erst ungewohnt, aber dann OK. Der Kurs war anders als das, was ich so noch aus dem Schulunterricht kenne. Aber das ist auch 20 Jahre her. Auch das Englische, dass alles in Englisch war. Erst habe ich mich erschrocken
(anderer TN: "Ja, da musste man sich dran gewöhnen.") , aber dann war es richtig gut. Ich hab alles verstanden nachher."

Theo: "Der Raum war aber zu klein für die Arbeit in Gruppen, man konnte sich gar nicht richtig zurückziehen."

Frage: Wie beurteilen Sie die Lerntipps? Waren sie zu theoretisch?

Manfred: "Also, ich fand die Lerntipps nicht zu theoretisch, weil sie sich mit den anderen Sachen abgewechselt haben. Es gab viele Wechsel in den Dingen, die wir gemacht haben, auch so mit den Räumen, und so wars ziemlich abwechslungsreich."

Theo: "Ja, das war so ein Wechsel zwischen Theorie und Praxis. Die Sachen im Internet waren eher das Praktische."

Bernhard: "Ich wusste am Anfang nicht immer, was das jetzt soll, ich meine die Tipps waren gut, aber ich wusste halt nicht immer, wofür das jetzt gut ist."

Simone: "Ich finde, der Kurs war gut weil wir so viel gemacht haben, ich hab jetzt das Gefühl, dass ich so richtig wieder drin bin in der Sprache. Ich wird auf jeden Fall weitermachen."

Sigrid: "Ja, aber ich habe ein bisschen Angst, dass man jetzt so in ein Loch fällt, wir haben hier so viel gelernt und wenn man danach wieder so auf sich alleine gestellt ist..."

Theo: "Ja, wir haben schon mit den anderen darüber geredet, wir wissen halt nicht so, wie's weitergeht. Geht denn der Kurs noch weiter?"

(....)

Frage: Wie beurteilen Sie die Arbeit mit dem Internet?

Stefan: "Ich weiß nicht, ich kenne mich nicht so mit dem Internet aus, und da hatte ich so ein paar Probleme, wie komme ich auf die nächste Seite, manchmal war ich ganz woanders. Das hat ziemlich Zeit gekostet, und das war nicht so toll."

Sigrid: "Also, ich hab zwar zwischendurch meinen Sohn gefragt, aber ich hatte auch Schwierigkeiten mit den Seiten. Da verliert man dann die Lust, wenn's nicht so klappt."

Stefan: "Also, das beste, fand ich, war die Sache mit den Urlaubsländern (die Präsentation, Anmerkung von mir). Das war mit die beste Sache am Kurs. Da war man so richtig gefordert. Obwohl die Seiten lesen war ziemlich schwer, da habe ich viele Worte nicht verstanden. Aber dann daraus etwas machen, das ist super gewesen! Da hat man das Gefühl, man ist ein ganzes Stück vorwärts gekommen."
Theo: "Also, der Kurs war ja als multimedial angekündigt worden. Was war denn daran außer dem Internet multimedial? Die Cassetten und so sind doch normal in so einem Kurs. Ich fände Video noch zusätzlich gut."

**Gedächtnisprotokoll des Schlussinterviews des Förderverein-Kurses (25.03.00)**

(Aus technischen Gründen war eine Tonbandaufnahme des Gruppeninterviews nicht möglich; daher wird auf ethnografische Methoden verwiesen und ein Gedächtnisprotokoll, basierend auf den Aufzeichnungen der Kursleiterin, angefertigt.)

Drei Impulsfragen:

1. *Think back to the beginning of the course. Have you achieved what you wanted to?*
2. *What do you like / don't you like about the course?*
3. *What do you have to do for your own learning*?

Gerd: "Ich fand es gut, dass man quasi gezwungen war, etwas für das Englisch zu tun, weil man wusste, es ist Mittwoch, heute hast du Englisch. Das war schon eine Motivation, und ich werde mir jetzt, wo der Kurs vorbei ist, jeden Mittwoch um die Zeit freihalten für Englisch. (...) Ich weiß jetzt auch, was ich lernen muss. Sonst habe ich drei, vierhundert Vokabeln gepaukt, auf Computer und so, dabei ist für mich Grammatik viel besser. Da muss ich erst was machen, ehe ich Vokabeln lerne. Ich persönlich habe viel zu viele Fehler in der Grammatik."

Bettina: "Die Lerntipps, wie man was machen soll, fand ich anders. In der Schule hat man so was ja in Englisch nicht gemacht. Aber man lernt ja heute ganz anders als früher."

Frage: Waren diese Tipps hilfreich oder haben sie Sie überfordert?

Udo: "Nee, das war interessant."
(sonst keine eindeutigen Aussagen)

Theo: "Also, ich war ehrlich gesagt etwas frustriert, weil ich die Zusammenhänge nicht so verstanden habe. Aber dann ist mir die Struktur im Kurs aufgegangen, dass das mit den Tipps einen Sinn hat zum Lernen und so. Ab da fand ich, das hat echt geholfen, und da war es auch motivierend."

Udo: "Also, Sie haben ja versucht, in absolut kürzester Zeit unheimlich viel rüberzubringen, eine unheimliche Bandbreite. Ich kenn das ja von mir selbst, ich mache auch Schulungen, und das war wirklich eine Menge an Informationen, die wir mitnehmen können."

Wie beurteilen Sie das Lernen mit dem Internet?

Udo: "Also ich werde auf jeden Fall mit dem Internet weiterlernen. Ich hätte vor diesem Kurs auch nie gedacht, dass man mit dem Internet Englisch lernen kann. Aber ich habe ja jetzt die Adressen."

Gerd: "Ich habe die Adressen schon an meine Kollegen weitergegeben, die lernen jetzt auch schon damit."

Susanne: "Ich weiß nicht, ob das Internet jetzt so viel an meinem Lernen verändert hat. Es ist halt eine Maschine, die man benutzen kann. Ob sie so viel bringt, weiß ich nicht."

Thorsten: "Ich habe in den Zeiten zwischen dem Kurs nicht so viel geschafft, wegen der Arbeit und ich ziehe auch um. Aber ich weiß jetzt, dass ich noch was machen muss in Englisch."

**Gedächtnisprotokoll des Schlussinterviews des Mannesmann-Kurses (13.06.00)**

(Aus technischen Gründen war eine Tonbandaufnahme des Gruppeninterviews nicht möglich; daher wird auf ethnografische Methoden verwiesen und ein Gedächtnisprotokoll, basierend auf den Aufzeichnungen der Kursleiterin, angefertigt.)

Frage: Was war das Positive am Kurs?

Thomas: " Das Positive an dem Kurs war, dass es einen roten Faden gab. Dabei hat auch die Folie geholfen (das Class diary, Anm. von mir). Das war neu, aber es war so etwas wie ein Aufgabenzettel, bei dem man genau wusste, was man noch machen muss."

Frage: Habe ich Sie mit den Tipps zum Lernen nicht erdrückt?

Dieter: "Man lernt ja klassisch. Es ist die alte Methode, an der man hängt. Ich hätte mir zum Beispiel alte Bücher hervorgekramt und die Zeiten oder so wiederholt. Aber ich wäre nie auf die Idee gekommen, die Tipps zum Lernen (gemeint sind die Strategien, Anm. von mir) zu lernen. Aber mir war nicht immer klar, wie diese Tipps zusammenhängen."

Frage: Was sollte man in der Hinsicht anders machen?

Thomas: "Man sollte vielleicht vorher erklären, welche Struktur diese Tipps haben, so einen roten Faden."

Frage: War es nicht mit der Zeit langweilig, wenn sich bestimmte Dinge (z.B. den Kontext von Vokabeln etc. erraten mit verschiedenen Skills) wiederholten?

Elke: "Nein, es war durch diese Tipps schöner als herkömmlicher Unterricht und auch lebhafter. Ich finde, es ist interessanter, wenn verschiedene Elemente wiederkehren. So kann man sich die auch besser merken."

Thomas (zu den Grammatiktipps und der induktiven Methode) : "Ich habe das mit den Zeiten mit Büchern und mit einem Nachhilfelehrer gemacht, der hat mir ganz wilde Dinge aufgeschrieben, aber ich bin nie so richtig dahinter gekommen, mit dem Present Perfect und so. Aber das mit dem Zeitenstrang, der Erklärung hinterher und den Beispielsätzen, daran ist mir das klarer geworden. Früher hatte man ja nur eine Regel in der Grammatik und ein Beispiel. Jetzt wird mit den vielen Beispielen die Erklärung viel klarer."

Frage: Wie beurteilen Sie die Angebote im Internet?

Thomas: "Eigentlich war es zu wenig Zeit im Internet. Sie hatten ja im Anfang gesagt, dass wir jede Stunde eine halbe Stunde oder so ins Internet gehen würden, aber wir haben dann nicht so viel Zeit gehabt."

Frage: Hätte man bestimmte Angebote aus dem Kurs auslagern sollen?

Thomas: "Ja, diese Übungen hätte man auch zu Hause machen können. Ich fand auch gerade die Hausaufgaben gut. Man konnte sie machen, wenn man wollte, aber wir haben nicht jede Stunde die ganze Zeit mit Hausaufgaben vergleichen vergeudet. So sollte das vielleicht auch mit den Übungen sein- wer die machen will, soll die machen, aber zu Hause, und im Kurs können wir mehr sprechen."

Elke: " Ich fand, gerade die Übungen waren für mich das Zeichen, so, jetzt fängt das Spielerische an. Ich fand die Übungen einen guten Ausgleich."

Dieter: "Ja, Margarete und ich hatten ja auch noch dieses Frusterlebnis mit dem Dino (an einem PC funktionierte der Cursor in Form eines Dinos nicht richtig, Anm. von mir)."

Frage: Wie beurteilen Sie die komplexeren Angebote, die Präsentation?

Thomas: "Ich hatte erst ziemliche Probleme mit der Sprache auf meiner Seite. Aber es hat echt etwas gebracht, die Sache selbst zu strukturieren, nicht einfach was lesen und zusammenfassen. Die Informationen zurechtlegen, strukturieren und dann den anderen vorstellen, das war gut. Dabei muss man selber etwas machen."

Hatten Sie zunächst Bedenken wegen der Schwierigkeit der Aufgabe / des Sprachmaterials etc.?

Elke: "Ja, ich fand es ziemlich schwer, aber dann ging es."
Thomas: "Ja, da waren schon viele Wörter, die ich nicht kannte."

## Gedächtnisprotokoll des Schlussinterviews des Förderverein-Kurses (28.06.00)

(Aus technischen Gründen war eine Tonbandaufnahme des Gruppeninterviews nicht möglich; daher wird auf ethnografische Methoden verwiesen und ein Gedächtnisprotokoll, basierend auf den Aufzeichnungen der Kursleiterin, angefertigt.)

Impulsfragen:

1. Lernen des Lernens: War es anstrengend / ertragreich / überfordernd?
2. Lernen mit dem Internet: anstrengend / ertragreich / welche Form ist besser?

Bettina: "Also, das mit den Tipps das war OK, das hat man vorher noch nicht so benutzt bisher, und aus der Schule kennt man ja sowas nicht."

Petra: "Ich würd sagen, aus dem Kontext heraus würden vielleicht die Tipps nutzen, aber ich muss sagen, ich hab halt auch nicht so viel Zeit, ich arbeite und so, und ich würd mir jetzt nicht so einen Vokabelkasten basteln. Das ist vielleicht für die Schüler, die Sie habem, wichtig, weil die lernen halt noch regelmäßig Vokabeln, aber ich mach das dann eher so, ich lern die nicht extra oder mach mir eine Liste. Die kriegt man dann nebenbei so mit. Learning by doing halt, es kommt bei mir auch ein bisschen auf den Zeitpunkt an, zum Beispiel gucke ich im Sommer kein Fernsehen, dann kann ich auch kein BBC oder so gucken, im Winter ist das dann schon wieder anders."

Hubert: "Ich muss sagen, ich find das mit dem Internet lernen angenehmer, weil ich das Tempo selber bestimmen kann und ich kann mir das herauspicken, was mir selbst am besten passt."

Petra: "Ich find, das ist auch so spielerisch mit dem Internet, das stört mich dann auch nicht, wenn ich einen Fehler mache, also ich arbeite dann schon und mache die Übungen, aber man bekommt ja auch sofort die Rückmeldung, ob das falsch war, was man gemacht hat oder nicht. Sonst würde man vielleicht nicht so arbeiten, mit einem Buch, das ist schon anders, da kann man das nicht gleich erfahren."

Uta: "Da hast du aber die Lösungen."

Karin: "Ja, aber wenn man sich die Lösungen einmal dahinschreibt..."

Bettina: "Man kann auch die Übung so oft machen, wie man will, dann klickt man sich eben weiter und so. Das ist ein angenehmes Arbeiten."

Petra: "Aber das mit dem Score in der einen Übung, damit kommt man nicht so klar, da weiß man gar nicht, wie das jetzt war."

Frage: Zu den Strategien nochmal: Hatten Sie manchmal das Gefühl, Sie seien überfordert gewesen?

Hubert: "Also, ich bin ja mit Abstand hier der Älteste und auch mit Abstand der Dümmste. Wenn ich gemerkt habe, das ist zu viel, da habe ich abgeschaltet. Ich habe hier im Kurs halt viele Anregungen bekommen, aber wenn ich gemerkt habe, das war zu viel, habe ich das in Ruhe zu Hause nachgearbeitet.

Einwurf Karin: "Sie haben ja auch die Zeit!"

Hubert: "Ich brauche das ja nicht beruflich oder so, nur für den Urlaub oder so."

Petra: "Wir brauchen es auch nicht unbedingt beruflich, also ich weiß nicht, von euch?"

Uta: "Doch, ich brauche es und du (Karen) doch auch...!"

Petra: "Ich denke, wenn man sich mal umorientieren will, braucht man es. Ich weiß auch nicht, ob das teilweise für die anderen so neu war..."

Uta: "Doch, ich habe gelernt, dass man nicht 'please' sagt!"

Katrin: "Also, mir ist es jetzt egal, früher habe ich immer Angst gehabt, Englisch zu sprechen, oh, jetzt ruft einer aus England an, da weiß ich nicht, was ich sagen soll, aber jetzt, wenn das Telefon klingelt, man ist selbstbewusster. Das habe ich so aus dem Kurs mitgenommen, dass es echt egal ist, wenn man Fehler macht, das hat mir der Kurs auch mitgegeben, dass wir viel geredet haben. Das hat Spaß gemacht, hat geholfen. Ich habe zu Hause immer mit meinem Freund Englisch geredet, das hat den echt genervt, aber das war mir egal.
Und auch die Vokabeln, ich habe jetzt Lust, Vokabeln zu lernen, ich habe auch keine Zeit, eine Mörderliste auswendig zu lernen, aber ich nehme einen Text in Englisch und lese den, und dann will ich den auch verstehen und gucke die Vokabeln nach. schreibe die raus und so. Und dann, nach ein paar Tagen, dann nehme ich ihn wieder und habe jetzt die Vokabeln nicht gelernt oder so, sondern weiß dann wieder, was das war. Das war dann auch ein Erfolgserlebnis Ich hab das gemacht, erst jeden Tag eine halbe Stunde, dann ist es länger geworden, eine Dreiviertelstunde, und das hat was gebracht. Ich finde, wenn man eine Sprache lernt, muss man auch zu Hause Zeit investieren. und ich arbeite auch, aber ich habe mir die Zeit einfach genommen. Eine Riesenliste von 30 Vokabeln oder so habe ich nicht gehabt, nur 8 Vokabeln oder so, das vergesse ich aber nicht. In der Schule hat man drei Seiten Vokabeln gehabt, und dann nur für den Test gelernt und dann hat man alles wieder vergessen. Das hat sowieso nix gebracht, das war nur fürs Kurzzeitgedächtnis. Ich lerne den Rest der Vokabeln im Gebrauch, und dann erinnere ich mich auch daran."

Frage: Waren es zu viele Strategien, hatten Sie das Gefühl, die Strategien wurden Ihnen aufgezwungen?

(allgemeines Kopfschütteln)

Uta: "Wenn man nichts gesagt hat, dann hatte man vielleicht eine Idee, man wollte den anderen aber nichts aufdrücken, das war eher aus Rücksichtnahme.

Hubert: "Jetzt, wo man sich etwas besser kennt, aber es war so eine Hemmschwelle, wenn der Kurs länger gegangen wäre..."

Zum Class Diary: Fanden Sie das Class Diary hilfreich?

Petra: "Ja, das war so eine Zusammenfassung, da konnte man sehen, was man so gemacht hat, aber ...vielleicht war das auch für Sie eher eine Hilfe weil man dann sehen konnte. Aber ich fand das eher ...ich habe das nicht gebraucht."

Uta: "ja, wenn man das als Ziel betrachtet in verschiedenen Etappen so, dann glaube ich schon, dass es einem den Überblick erleichtert, aber hier..."

Katrin: "Wenn ich selbst zu Hause so etwas für mich machen will, also mehr für sich selber..."

Uta: "Ja, dann hat man das Konzept für sich selbst entworfen."

Hubert: "Also, ich glaube, es war eher eine Hilfe für Sie, so als Leitfaden."

Petra: "Was ich sehr gut hier im Kurs fand, das kannte ich auch aus der Schule überhaupt nicht, war die Grammatik. Weil es zusammen erarbeitet wurde und auch mit den Sätzen, ganz anders als in der Schule, das kennt man ja auch aus der Grammatik, da gibt es eine Regel und das war's. Also so aus der Situation heraus, so als wir uns über den Urlaub und so unterhalten haben. Man überlegt dann mehr, was das sein kann. Auch die Tipps so waren gut, so kann man Grammatik am besten verstehen."

Frage: Zum Lernen mit dem Internet

Uta: "insgesamt finde ich, haben wir zu wenig Zeit damit verbracht."

Katrin: "Aber wir haben doch die Ansätze bekommen, ich weiß jetzt, wie es funktioniert, wir haben dann auch die Zeit genutzt, um zu sprechen. Aber ich finde auch, die Seiten, die wir hatten bei den verschiedenen Ländern, da war zum Beispiel Kanada, und da waren viele Zahlen und so, aber man wusste überhaupt nicht, was man da herausschreiben sollte. Auch die andere Seite war so, da waren tauusend Links aber nicht s Vernünftiges. Nur die Seite über Hongkong, da war es gut."

Uta: "Die Sache als solche war gut [gemeint ist die komplexe Aufgabe mit dem Internet]. Erst hatte ich Schwierigkeiten, weil die Sprache nicht so einfach war, da haben wir uns halt was Witziges ausgesucht, alles konnte man auch nicht nehmen. Gerade die Teamarbeit war da gut, denn da konnte man sich gegenseitig helfen.

Katrin: "Also, die Übungen, das Kreuzworträtsel und so, da war so eher just for fun, da habe ich zwar auch die Übungen gemacht, aber ich war auch nicht traurig, wenn`s falsch war. Also, nicht, dass ich das jetzt nicht ernst genommen habe, aber das war eben Spaß."

Bettina: "Ich habe kein Internet zu Hause und auch keine Gelegenheit bei der Arbeit oder bei Freunden, und für mich war das eine gute Möglichkeit, Internet kennen zu lernen."

Hubert: "Für mich waren auch die Adressen wichtig, jetzt kann ich ja weitermachen."

Beispiel Teletutoring Fallstudie Georg

An:
Karinvogt@yahoo.de
Betreff:
kein Betreff
Datum:
Wed, 1 Mar 2000 09:53:04 +0100

Hello dear Karin Vogt.

I try to send you an E-mail and i hope you will recieve that.
And also I hope you can read this E-mail cause you know, my english
is not so good. But I wish it to learn it more and more.

So, the reason for this E-mail.
I have two business meetings today.
The first is at 11 o'clock a.m. and this is new:
the second is at 4 o'clock p.m.
This are really important, because they are the chiefs
of the firm and on the other side suppliers.
Thats the reason for this E-mail, because I think
I can not come to the english-lesson this evening.
But I promisse you, I will learn in the priorität
"Present perfect-simple present-simple past"
and not so much the vocabulary.
In the past I had made the mistake to learn always
the vocabulary and now, for the future, I think is better
for me to learn grammar in prioriät.
So I will be better in the next week.

After this E-mail I try a phone-call to you.

Yours faithfully G

**Fragebogen 1 Ergebnisse: Gerd / Fallstudie**

| Erfahrung mit dem Computer | | | |
|---|---|---|---|
| Windows/Office | Internet | Programmierung | Lernen Englisch Internet |
| 1 | 1 | 0 | 0 |

| Wo haben Sie sich die Kenntnisse der Fremdsprache angeeignet? | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Schuljahre | VHS etc. | Sprachreisen | Ausland | |
| 2 | 0 | 0 | 0 | |

| Kontakt zur Fremdsprache / Grad der Lernerautonomie | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| beruflich | Fernsehen | Radio | Print | Internetseiten | native speaker | kein Kontakt |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Was möchten Sie besser können, wenn Sie den Kurs absolviert haben?

| Lesen | | | |
|---|---|---|---|
| grob | Literatur | Detail | sonstiges |
| 0 | 0 | 1 | Übersetzung |

| Hören | | | | |
|---|---|---|---|---|
| grob | Popsongs | Detail | native speaker | sonstiges |
| 0 | 1 | 0 | 1 | sicherer |

| Sprechen | | | |
|---|---|---|---|
| Alltagssit. | flüssiger | komplexer | sonstiges |
| 1 | 1 | 1 | 0 |

| Schreiben | | | | |
|---|---|---|---|---|
| persönl. | flüssiger | Vorbereitung | Kohärenz | sonstiges |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |

| Meinen Sie, das Internet könnte Ihnen dabei helfen? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| überhaupt nicht | weniger | weiß nicht | mäßig | viel | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

**Auswertung Fragebogen 2 Gerd / Fallstudie**

1. Fragen zum Fremdsprachenlernen

| 1. Neues zum Lernen | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nichts | weniger | etwas | viel | sehr viel |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| 2. Bewusster den Lernfortschritt einschätzen | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |

| 3. Selbst Lernen organisieren | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| 4. Lernen evaluieren / nächsten Schritt planen | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| 5. Verfahren auswählen | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| 6. Kooperation ist effektiver. | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| 7. Nachdenken über Lernen eröffnet Perspektiven. | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

2. Beurteilung des Lernens mit dem Internet

| 1. Allg. Beurteilung Lernen mit dem Internet im Kurs | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| sehr negativ | eher negativ | weiß nicht | eher positiv | sehr positiv | Warum? |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | neue Lernwege |

| 2. Guter Ausgleich zu anderen Medien | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| 3. Eigenes Arbeitstempo | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| 4. Motivation: mehr als andere Medien | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| 4.a) Warum? | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Neues | Dynamik | Aktualität | spielerisch | Themenfülle | Freiheit / Navi | Interaktivität | sonstiges |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |

| 5. Isolation | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |

| 6.a) Effektivität Onlineübungen | | | | |
|---|---|---|---|---|
| gar nicht | mäßig | weiß nicht | recht | sehr |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| 6.b) Effektivität Infoquelle | | | | |
|---|---|---|---|---|
| gar nicht | mäßig | weiß nicht | recht | sehr |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| 7. Welche Form bevorzugt? | |
|---|---|
| Online | Infoquelle |
| 0 | 1 |
| | |

| 8. Positiva Onlineübungen | | | | |
|---|---|---|---|---|
| eig. Tempo | Individualis. | Blamage | Feedback | sonstiges |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |

| Negativa Onlineübungen | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| einförmig | Isolation | techn. Seite | Aufg.stellung | Zeitfaktor | sonstiges |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |

| 9. Positiva Infoquelle | | | |
|---|---|---|---|
| Akt. / Infofülle | Freiheit Navi | authent. Text | sonstiges |
| 0 | 1 | 1 | 0 |

| Negativa Infoquelle | | | |
|---|---|---|---|
| Desorient. | overload | Zeitfaktor | sonstiges |
| 0 | 0 | 1 | 0 |

| Ergänzungen | |
|---|---|
| | |
| Unt. motiviert zu weiterem Lernen | |

**Fragebogen 3 Gerd Fallstudie**

| 1. In welchen Bereichen konnten Sie eine Verbesserung erreichen? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Lesen grob | Lesen Detail | Hören grob | Hören Detail | native speaker | Sprechen Alltag |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| sprechen frei | Schreiben persönl. Brief etc. | Schreiben flüssig | Schreiben vorbereiten |
| 1 | 1 | 1 | 1 |

| 2.Zuwachs an Lernerautonomie? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | weiß nicht | mäßig | viel | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |

| 3. Hat Ihnen das multimediale Lernen dabei geholfen? | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | weiß nicht | mäßig | viel | absolut | |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | das Lernen lernen |

| 4. Einstellung zum multimedialen Lernen geändert? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | weiß nicht | mäßig | viel | absolut |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| 5. Persönliche Reaktion auf das multimediale Lernen | | | | |
|---|---|---|---|---|
| sehr neg. | eher neg. | weiß nicht | eher pos. | sehr pos. |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| 6. Beurteilung Onlineübungen / Informationsquelle | | | |
|---|---|---|---|
| Positiva Onlineübungen | | | |
| eig. Tempo | Individualis. | Blamage | Feedback |
| 1 | 1 | 0 | 1 |

| Negativa Onlineübungen | | | |
|---|---|---|---|
| einförmig | Isolation | techn. Seite | Aufg.stellung |
| 0 | 1 | 0 | 0 |

| Positiva Infoquelle | | | Negativa Infoquelle | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Akt. / | Freiheit | authent. | Desorient. | overload | Zeitfaktor |

| Infofülle | Navi | Text | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |

| 7. Bereitschaft, weiter mit Internet zu lernen | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |

| 8. Bereitschaft zum Lernen mit Techniken / Strategien => Nutzung der LA | | | | |
|---|---|---|---|---|
| nicht | weniger | etwas | größtenteils | absolut |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |

**Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig verfasst, keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Das gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen, Kartenskizzen und sonstige Darstellungen und Datenträger.
Die Arbeit hat bisher keiner anderen Fakultät zur Zulassung zum Promotionsverfahren vorgelegen und ist bisher nicht veröffentlicht gewesen, auch nicht in Teilen.

Düsseldorf, den 13.12.2000

# KARIN VOGT

## PERSÖNLICHE ANGABEN

- Staatsangehörigkeit: deutsch
- Geburtstag: 13.03.1972
- Geburtsort: Bielefeld

## AUSBILDUNG

08/82 - 06/91
Gymnasium Verl; Abschluss: Abitur (Durchschnitt 1,9)

WS 91/92 - WS 97/98
Studium an der Universität Bielefeld; Fächer: Englisch / Französisch Sek. I und II

- Abschluss: Erstes Staatsexamen
- Abschlussnoten: 1,6 / 1,5

WS 93/94
Auslandssemester an der Universität Lumière Lyon II / Frankreich
WS 95/96
Auslandssemester an der University of Ulster in Coleraine / Nordirland

01.02.1998 - 21.09.1999
Ausbildung am Studienseminar für die Sekundarstufe II in Mönchengladbach
Fächer: Englisch und Französisch; Abschluss: Zweites Staatsexamen; Abschlussnote: 1,5

SS 1998 - WS 2000/2001 Dissertation zum Thema "Fremdsprachenlernen mit dem Internet- Untersuchung zum lernfördernden Potenzial des Internets bei der Einbindung in einen lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterricht bei Erwachsenen"; Ergebnis: magna cum laude (sehr gut)

## IT - KENNTNISSE

- MS-Office (Word, Excel, Power Point)
- sehr gute Internet–Anwenderkenntnisse, HTML

LEHRERFAHRUNG

- ab 2001: Tätigkeit als Training Consultant bei ICM (Partner der SAP AG)
- 1999-2001 Tätigkeit als Lehrerin am Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung Volksgartenstraße in Mönchengladbach für Fachenglisch und Internet
- seit 1994 Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung (Englisch und Französisch Allgemein- und Fachsprache) in folgenden Institutionen:
  - Lehrauftrag für Wirtschaftsenglisch an der Fachhochschule Düsseldorf (WS 2000/2001)
  - Firmenkurse (Bertelsmann 1996; Mannesmann 2000-2001)
  - Bildungswerk des Berufskollegs Volksgartenstraße Mönchengladbach (1998-2000)
  - Internationales Sprachenzentrum Bielefeld (1996-1998)
  - Volkshochschule Schloß Holte Stukenbrock-Verl-Harsewinkel (seit 1994)

ZUSATZQUALIFIKATIONEN

- 2000 / 2001 Gesamtkoordination des LEONARDO DA VINCI-Pilotprojektes QualiFIT (Qualifikationsmodelle für Frauen im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnologien)
- Zertifikat „Studierende und Wirtschaft“ der Universität Bielefeld (Studienjahr 1994/95): EDV, BWL, Organisationssoziologie Wirtschaftsfremdsprachen, Praktikum bei der Firma Bertelsmann
- Mitarbeit als Expertin für Open and Distance Learning im EU-Projekt „Int’ell“ (2000)
- Mitarbeit in der Webgrrls-Arbeitsgruppe CBT / WBT/ Knowledge Management (2000)