

Mehr sprechen – weniger zappen

Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt mit DaF-Lernern im Selbstversuch

Wolf Diekmann

An die medienkritische Debatte Mitte der 90er erinnernd, stelle ich die Chancen eines rechnergestützten Fremdsprachenunterrichts an peripheren Standorten heraus, soweit diese im Lichte der Praxis begründbar sind. Dabei gehe ich von der konstruktivistischen Fachliteratur (und den kritischen Einwänden dazu) aus und überprüfe das Konzept an Hand eines internetgestützten Landeskundeprojekts mit DaF-Lernern der Mittelstufe. Während sich das Internet an entlegenen Standorten als „virtuelle Lehrmittelsammlung“ bewährt, ergeben sich hinsichtlich der Sozialformen Widersprüche. Im Bereich der Lernerautonomie müssen Erwartungen problematisiert werden, und die Unterrichtskommunikation muss sich neu behaupten.

Inhalt:

1. Vorbemerkung
2. Didaktik rechner- und netzgestützter Kurse
 - 2.1. Informationelle Kompetenz am Rechner
 - 2.2. Leitlinien einer konstruktivistischen Theorie rechner- und netzgestützter Kurse
 - 2.2.1. Authentizität
 - 2.2.2. Autonomie
 - 2.2.3. Arbeits- und Sozialformen
3. Vor- und Nachteile eines rechner- und internetgestützten Sprachunterrichts
4. Umsetzung eines Landeskundeprojekts
 - 4.1. Lernergruppen
 - 4.2. Didaktisch-methodische Entscheidungen
 - 4.3. Lernziele
 - 4.4. Verlaufskritik
 - 4.5. Subjektive Sicht
 - 4.6. Intersubjektive Sicht
5. Einsichten
Literaturverzeichnis

1. Vorbemerkungen

Für „gescheit“ hält der verstorbene Andrzej Szczypiorski die Erkenntnis eines Journalisten, der feststellt, dass am Ende des 20. Jahrhunderts kleine Jungen über mehr Informationen über die Welt verfügten als Voltaire, Kant und Goethe zusammen, weil sie ohne Triumph verkündet werde. Ohnehin weise sie nur auf eine Selbstverständlichkeit hin, aber sie enthalte dennoch eine beunruhigende Warnung:

„Allem Anschein und dem ganzen Geschwätz über die Freiheit des Individuums und über die rosa Aussichten der Menschheit zum Trotz, fühlt sich der zeitgenössische Mensch verloren, unsicher, betört, oft einfach bedroht. Der Grund scheint selbstverständlich – ein Überfluß an Informationen und die mangelnde persönliche Souveränität.“ (Szczypiorski 1996: 16)

Gerade in Transformationsgesellschaften wie in dem Heimatland Szczypiorskis mögen sich die beschriebenen Gefühle in aller Schärfe einstellen, und vielfach scheint die Flucht in alte Gewissheiten ihren Lauf zu nehmen. Gleichwohl darf das Zitat auch als Aufforderung verstanden werden, die überwältigende und unüberschaubare Informationsflut zu kanalisieren, um sich ihrer zu bemächtigen. Die Herausforderung besteht allgemein darin, Medienkompetenz, konkreter: informationelle Kompetenz zu lehren und zu lernen und für den Fremdsprachenlehrer im Besonderen, Sprachwissen zu erzeugen, Lernstrategien und Werkzeuge an die Hand zu geben, um die Informationen als bereicherndes Sprachmaterial zu nutzen, zu bearbeiten oder zu verwerfen.

Die Herausforderung erreicht auch die Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, eine Fachhochschule, in der Weite der polnischen Ebene zwischen den Metropolen Posen und Warschau, auf der Datenautobahn. Wie sie im Fach Landeskunde angenommen werden kann, definiert das Erkenntnisinteresse des Unterrichtsversuchs. Ausgehend von den didaktischen und methodischen Hinweisen der Fachliteratur und der notwendigen Anpassung an die Situation vor Ort entstanden eigene didaktische-methodische Ansätze, die sich den Rechner und das Netz in Ermangelung von Materialien als virtuelle Lehrmittelsammlung (www.kursmatdiemann.konin.lm.pl) nutzbar machen. Inhaltlich sollte ein geographischer Schwerpunkt im Sinne der interkulturellen Landeskunde gesetzt werden. Es ging überdies perspektivisch um die Lernkompetenz am Rechner und deren Voraussetzung. Mehr Lehrkompetenz soll die kritische Evaluation des Projektverlaufs bringen, um im Lichte einer reflektierten Praxis neue Einsichten zu entwickeln.

2. Didaktik rechner- und netzgestützter Kurse

2.1. Informationelle Kompetenz am Rechner

Noch 1997 geht Reinhard Donath kaum auf die Diskussion ein, die ein Jahr zuvor den Sinn oder Widersinn des Einsatzes von Rechnern in Schulen thematisierte (vgl. Donath 1997: 26f., 30). Verweise auf den damaligen Wissenschaftsminister Rüttgers, der die Beherrschung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken zur Kulturtechnik erhebt, oder die Bildungskommission NRW, die in Anlehnung an den konstruktivistischen Ansatz die selbstbestimmte Informationsbeschaffung im Netz als Baustein des Wissenserwerbs begreift, hält er offenbar für ausreichend. Den von Hartmuth von Hentig vorgebrachten Medienskeptizismus, der auf die Entfremdung des Lernalters am Rechner zielt, weist er als praxisfremd zurück (Donath 1997: 31).

Dennoch sollte man nach der Phase der Kampagnen, der Aufstellung der vernetzten Geräte in den Schulen, nach einer Phase der Erprobung und Ernüchterung nochmals auf von Hentig zurückkommen. Denn er verweist in einer Antwort auf Rüttgers auf ein entscheidendes Problem:

„Also erstens: Sehen wir die Neuen Medien und die durch sie machtvoll geförderten Tätigkeiten und Einstellungen als dienstbare Mittel zum Zweck oder als ein unaufhaltsames Kulturereignis [...] ? Und zweitens: Kann die Pädagogik, wenn sie die Neuen Medien auch zu ihren Mitteln macht, zugleich zur Freiheit gegenüber diesen Mitteln erziehen und wenn ja, wie erreicht sie dieses Kunststück? Kann es genügen zu sagen: durch eine sogenannte Medienkompetenz?“ (v. Hentig 1997)

Medienkompetenz und im Besonderen informationelle Kompetenz zu erzeugen, bleibt zumal für den Fremdsprachenlehrer eine aktuelle und höchst anspruchsvolle

Aufforderung. Dass die Bereitstellung und Nutzung der Technologie noch keine Garantie für einen guten Unterricht ist, dürfte inzwischen bekannt sein. Genauso wenig kann befriedigen, Neue Medien klein zu reden. Ist das Internet wirklich nicht mehr als ein Stapel alter Zeitungen, wie ein Erziehungswissenschaftler behauptet (so Wagner 2003: 14 indigniert) ? Der Vergleich verkennt zumindest die Leistung des Netzes, das nur das Hier und Jetzt der Echtzeit kennt, in der die Beschleunigung der Distanz den Raum nimmt. Es transportiert „den Stapel alter Zeitungen“ als strukturierte Datenmenge und macht sie global gleichzeitig verfügbar. In der Praxis dürfte das Internet zumindest als ein dynamisches Medium, das sich ständig erweitert, verändert und aktualisiert, erfahrbar sein. Aber Quantität schlägt nicht unbedingt in Qualität um. Eine qualitativ geeignete Information will entdeckt sein.

Grundsätzlich findet sich im Netz jedoch nur das, was gelesen werden soll. Manche Seiten sind Abonnenten vorbehalten, wiederum andere gesperrt. Dennoch trifft der Lerner auf faszinierende Seiten besonders der Zeitungsmedien, die z.B. einen Teil ihrer Archive freigeben, der Fernsehstationen, der Funkhäuser, der Verlagshäuser, kultureller Einrichtungen – und www.goethe.de. Welche Qualität auch angetroffen wird, der Lerner muss sich immer mit dem Material auseinandersetzen und Entscheidungen treffen (vgl. Brammerts 1999: 38). Das geht nur, wenn gelernt wurde, zu strukturieren, selektiv zu lesen und global zu erfassen. Darauf weist Thelen-von Damnitz in einer Studie über die Erstellung von Referaten mit Hilfe der Internetrecherche hin (2000: 407). Erst dann können Auswahlkriterien greifen, die sich aus dem Arbeitsauftrag ergeben und sich bis hin zu formalen Anforderungen erstrecken. Seiten sind nur akzeptabel, wenn der Verfasser identifiziert werden kann. Um die Validität einer Seite im landeskundlichen Kontext einschätzen zu können, bedarf es der kritischen Nachforschung. Kaum umstritten dürfte dann auch sein, dass die Lerner Anleitung, Beratung und Übung benötigen. Denn es geht nicht um das wahllose Sammeln, sondern um die bewusste Auswahl einer Information im Sinne einer landeskundlichen Aufgabenstellung, sodass neben dem Textverständnis analytische Fähigkeiten gefordert sind. Dazu bemerkt Donath:

„Die selbstgesteuerte Entscheidung, durchs Netz zu zappen, ist leider noch wesentlich einfacher, als sich mit den Inhalten und der benutzten Sprache der Websites zu beschäftigen, das aber ist notwendige Spracharbeit!“ (Donath 1997: 44)

Mit anderen Worten: Nicht enzyklopädisches Sammeln ist das Ziel, sondern der Wissenszuwachs in der Zielsprache. Folglich müssen die recherchierten Informationen verstanden, zugeordnet und beurteilt werden. „Ein solcher gekonnter Umgang erfordert also eine Medienkompetenz, die einen Teil der kommunikativen Kompetenz darstellt.“ (Schlabach 1997: 4)

Wer authentische Seiten autonom bearbeiten und kritisch verstehen will, bedarf eines entwickelten Sprachwissens und Sprachlernwissens, das sich in dem geforderten Umfang kaum ohne Hilfe erzeugen lässt. Wer nicht über ein geeignetes Sprachwissen auf dem Niveau der Mittelstufe verfügt, wird kaum mit authentischen Materialien produktiv umgehen können. Das vermutet auch De Florio-Hansen (2000: 209) in Antwort auf die selbstgestellte Frage, was authentischer Sprachgebrauch im Internet bedeute. Die Suche im Netz biete sich für fortgeschrittene Lerner an. Sie müssen nicht nur wegen der Informationsfülle von einer Lehrperson angeleitet werden. Nur unter dieser Voraussetzung rege das Medium zum produktiven Umgang an. Die Authentizität ergebe sich aus dem Material, der Partizipation und der autonomen Lernerentscheidung. Anderen Studien zufolge bewältigen Lerner der Grundstufe offenbar erfolgreich landeskundliche Aufgaben auf der Grundlage von Rechercheaufträ-

gen (vgl. Schlack 2003: 594f.). Hier allerdings erzwingen oft die Rahmenbedingungen – z.B. bei 60 und mehr Kursteilnehmern – den Einsatz von Rechner und Netz mangels anderer möglicher Unterrichtsformen. Dabei zeigt sich sehr deutlich, welch hohes Maß an Beratung und Steuerung erforderlich ist. Auch Grüner / Hassert (2000: 119) betonen, dass kleinere Projekte schon bei geringen Deutschkenntnissen sinnvoll seien. Bedingung sei aber eine vollständige Didaktisierung des Vorhabens.

2.2. Leitlinien einer konstruktivistischen Theorie rechner- und netzgestützter Kurse

2.1.1. Authentizität

Die so genannten Konstruktivisten machen authentische Kommunikationsabläufe zu einem entscheidenden Kriterium des Sprachenlernens. Sie beziehen sich dabei allerdings nicht unbedingt auf die lerntheoretische Dimension der eigenen Theorie, sondern auf Untersuchungen der Gedächtnisforschung. Entsprechend stellen sie fest, dass die persönliche Involviertheit Verarbeitungstiefe und damit eine hohe Merkfähigkeit hervorbringe. Die Simulation im kommunikativen Sprachunterricht erreiche diese Verarbeitungstiefe nicht. Nur-so-tun-als-ob in einem veranstalteten Rollenspiel reiche nicht. Aus konstruktivistischer Sicht ergeben sich authentische Kommunikationsabläufe im intensiven zielsprachigen Gespräch mit den Lernern über die Gesamtheit des Lernprozesses. Im Ergebnis stelle sich Mitverantwortung für den Lernprozess ein (vgl. Rüschoff / Wolff 1997: 92f. sowie Eck u.a. 1998: 61f., 65). Authentizität bedürfe einer Lernumgebung, in der sich ein interaktiver Sprachgebrauch auf natürliche Art und Weise ergebe. Zum Beispiel: Bei einem Email-Projekt biete sich der Rechner für die Arbeit mit Datenbanken und Textverarbeitung an. Die Erstellung der Texte mit Hilfe von elektronischen Wörterbüchern und den Werkzeugen der Textverarbeitung, um mit Muttersprachlern zu kommunizieren, erwirke Authentizität und schaffe eine reiche Lernumgebung. Die Textarbeit erlange eine höhere Verbindlichkeit und der Sprachlerner identifiziere sich mit seiner Aufgabe. Der Lerner lasse den Klassenraum hinter sich. Das könne ein kommunikativer Sprachunterricht nicht erreichen, weil er darauf festgelegt sei, Authentizität vorzutäuschen. Wo Authentizität gefordert sei, gehe es eigentlich nur um grammatische Progression. Zeuner (1998: 9) berichtet von einem experimentellen Email-Projekt, dessen Teilnehmer sich weigerten, die Email-Korrespondenz öffentlich zu machen, da sie privaten Charakter habe. Immerhin ein Zeichen für ungeteilte Authentizität und Identifikation mit der Aufgabe, die ein Email-Projekt veranlassen kann.

Während für Rüschoff / Wolff (1997) in einer reichen Lernerumgebung authentische Texte im Sinne von Texten, die von *native speakern* für *native speaker* verfasst wurden, Pflicht sind, möchte De Florio-Hansen (2000: 205) aus unterrichtspragmatischen Gründen auch solche Texte als authentisch verstehen, die neben den üblichen motivatorischen Kriterien dem Sprachkönnen des Lerners angepasst sind und sich dem Lernfortgang zuordnen. Veränderungen an Texten dürften allerdings nicht so weit gehen, dass der Text nicht mehr als authentisch empfunden werden könne. Der Text müsse alle Merkmale des Wiedererkennens aufweisen. Eine mediengerechte Präsentation unterstütze das Anliegen. Daneben aber trete die Authentisierung durch Interaktion im Unterricht. Der Lehrende sei aufgefordert, „den Fremdsprachlerner durch entsprechende Impulse in die Lage zu versetzen, authentische Gelegenheiten zum Fremdsprachengebrauch zu nutzen. [...] Authentisch ist das Lernen dadurch, dass der Lerner weiß, warum er etwas bestimmtes lernt.“ (De Florio-Hansen 2000:

206) Das wollen Eck u.a. (1998) auch, aber nicht im Rahmen einer systematischen Lehre. De Florio-Hansen entschärft das konstruktivistische Konzept und plädiert für einen offenen Sprachunterricht, der autonome Aktivitäten durch authentisierende Setzungen anregt, gleich welche Medien unterschiedliche Lernertypen zur Unterstützung heranziehen. Authentisierung setzt sie gegen den Vorwurf der Simulation im kommunikativen Kontext.

2.2.2. Autonomie

Im Gegensatz zur Authentizität folgt die Lernerautonomie aus dem konstruktivistischen Ansatz. Sprachentwicklung sei, so Wolff, ein „aktiver Konstruktionsprozess“ (Wolff 2002). Dieser sei an bestimmte Entwicklungsstufen gebunden, deren Ablauf durch Lehrmaßnahmen nur beschleunigt, nicht aber determiniert werden könne. Dazu müsse man allerdings die entwicklungsbedingten Spracherwerbsbedürfnisse der Lernenden kennen, was Rahmenrichtlinien, ihnen entsprechende Lehrbücher oder langfristige Kursplanung nicht vorwegnehmen könnten. Für den Unterricht folge daraus notwendig, mit den Lernern „gemeinsam Mittel und Wege zu erarbeiten, wie sie sich ihrer eigenen Spracherwerbsbedürfnisse stärker bewußt werden können“ (Eck u.a. 1998: 60f.). Lernerautonomie definiere sich durch die Fähigkeit des Lerner, Lernziele, Inhalte, Progression, Methoden und Arbeitstechniken selbstständig auswählen und in ihrer Wirksamkeit bewerten zu können. „In einem solchen Unterricht werden Inhalte, Ziele und Vorgehensweisen [...] untereinander ausgehandelt.“ Allerdings betonen die Autoren mehrfach, dass mit dieser Zielbeschreibung ein Idealzustand angesprochen sei, dem man nur allmählich nahe kommen könne (vgl. hierzu auch Wolff 2002). Eine allmähliche Loslösung vom Lehrwerk mit seiner planvollen Systematik hin zu selbstbestimmt ausgewählten authentischen Materialien aus dem Netz sei angesagt. Sie konzidieren einen Prozess, der in der Formel ‚das Lernen lernen‘ aufgehen soll. Auch Donath setzt für das Suchen von Informationen in Datenbanken oder im Netz auf den autonomen, initiativen, hartnäckigen Lerner, dem das Netz zur Verfügung gestellt ist. Der Klassenunterricht müsse in offenen Lernformen aufgehen. Das Aktionsfeld sei nicht mehr der Klassenraum sondern die Lernwerkstatt, die ohne Lernpläne und Lehrbuch auskomme. Gemäß Donath (1997: 32) werde die Fülle der authentischen Daten selbst zum Lerngegenstand – um dann allerdings die Frage zu stellen, ob damit das Ende des klassischen Unterrichts erreicht sei.

Wenn für den Lerner zunehmend selbstreguliertes Lernen eingefordert wird, dann ist damit auch die Rolle der Lehrenden bestimmt. „Weg von der zentralen Instruktion hin zur autonomen Wissenskonstruktion“, liest man bei Donath (1997: 30). Diesen Imperativ erfüllen Lehrende als Berater, Lernbegleiter, Moderator, Mentor. Auf dem Weg von der zentralen Instruktion zur autonomen Wissenskonstruktion unterstützen die Lehrenden die Lernenden, Lernstrategien anzunehmen und zu erproben. Sie ermutigen den Lerner, „das Lernen selbst in die Hand zu nehmen“ (Brammerts 1999: 41). Lernstrategien wie Lern- und Arbeitstechniken geraten damit zum zentralen Unterrichts Anliegen. Ihre Vermittlung sollte nach Rüschoff / Wolff (1997: 95) auf natürliche Weise zu Stande kommen, nicht aber im Zuge eines instruktiven Unterrichts. Sie scheinen den Lehrenden überhaupt nur noch Koordinationsaufgaben zuweisen zu wollen, um die maximale Autonomie der Lerner sicherzustellen. Dagegen geraten Lehrende in den Verdacht, aus Gründen des (befürchteten) Macht- und Autoritätsverlustes ihre Rolle als Wissensvermittler im so genannten „instruktivistischen Frontalunterricht“ behaupten zu wollen (Rüschoff / Wolff 1997: 93f.). In ihrer Zustandsbeschrei-

bung teilt Schulz-Zander (2003: 9) den Verdacht begrenzt. Sie meint beobachten zu können, dass im theoretischen Selbstverständnis der Lehrenden die Rolle als Wissensvermittler stets positiv fixiert ist.

Eher aus unterrichtspragmatischen denn aus theoretischen Gründen ergibt sich bei Donath ein variables Konzept von autonomen Aktivitäten und konventionellem Unterricht. Der gestaltete Unterricht habe genauso seinen Platz in Einführungsphasen oder Präsentationsphasen. Überhaupt plädiert Donath für ein komplementäres, zweckbestimmtes Nebeneinander der Lernformen (vgl. Donath 1997: 31; 1999: 5). Bei der Informationsbeschaffung gehe es um ein geeignetes Verhältnis von konstruktivem Freiraum und sachkundiger Anleitung. Daraus erwachsen dem Lehrenden Aufgaben, wie die gemeinsame unterrichtliche Erarbeitung einer Fragestellung, die Steuerung bei der Auswahl von Netzadressen, der gemeinsame Nachvollzug des Suchprozesses, die gemeinsame Evaluation, die Unterstützung der Gruppen bei der fremdsprachigen Erarbeitung der Ergebnisse und der Präsentation. Im Mittelpunkt soll offenbar die sprachliche Bearbeitung von Informationen stehen, begleitet von lexikalischen und grammatischen Übungen am Rechner. Dabei scheint an unterschiedliche Sozialformen gedacht zu sein. Schließlich könne auf eine Leistungskontrolle nicht verzichtet werden (Donath 1997: 44). Dass sich daran wenig geändert habe, bestätigt Schulz-Zander (2003: 8): Bei der überwiegenden Zahl beobachteter Praxisbeispiele sei das Nebeneinander klassischer Wissensvermittlung im „Frontalunterricht“ und Phasen selbstständigen Lernens festzustellen. Lehrerzentriert seien Unterrichtsgespräche, in denen Ergebnisse ausgetauscht oder neue Aufgaben angeregt werden. Lehrende „geben in den meisten Fällen eine Struktur für die Schüleraktivitäten vor, teilweise stellen Lehrpersonen nicht mehr Wissen, sondern Methoden zur Verfügung“. In Phasen selbstständigen Lernens treten die Lehrenden zurück, zumal Lerner oftmals als Experten auftreten würden.

2.2.3. Arbeits- und Sozialformen

Arbeits- und Sozialformen stehen in einem engen Zusammenhang. Rüschoff / Wolff (1997: 94) erinnern daran, dass der „Frontalunterricht“ als Unterrichtsform festgelegt sei. In der Projektarbeit, aber auch in wissenschaftspropädeutischen Arbeitsformen, dem forschenden Lernen, sehen sie eine entscheidende Bereicherung. Die Projektarbeit könne dazu führen, dass Sprache gelernt wird, ohne dass Sprache gelehrt wird. Projektarbeit realisiere, wie mehrfach betont, das authentische Lernerverhalten. Die Recherche- und Kommunikationsmöglichkeiten des Internets unterstützen, dass sich authentische Zwecke erfüllen, die sich aus der Projektaufgabe ergeben. Grüner / Hassert (2000: 164) kommen in ihrer Bilanz ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Projektarbeit im Sprachunterricht die Nutzung von Rechner am besten rechtfertigt. Projektarbeit, unterstützt von Rechnern und Internet, führe zu mehr Qualität der Ergebnisse. Die Teilnehmer identifizierten sich in stärkerem Maße mit der Aufgabe und seien motivierter. Keineswegs müsse die systematische Spracharbeit vernachlässigt werden, wenn sprachlich korrekte Ergebnisse gefordert sind. Die ausgewählten Studien Schlabach (1997), Thelen-von Damnitz (2000) und Schlak (2003) verstehen sich ohne weiter ausgeführte Begründung als Projekt. Allerdings geht es bei Thelen-von Damnitz eher um wissenschaftspropädeutisches Arbeiten. Dass die Arbeitsform des Projektunterrichts im rechner- und netzgestützten Sprachunterricht uneingeschränkt bevorzugt wird, liegt nahe.

Für Rüschoff / Wolff (1997: 93) ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Arbeit in Gruppen als die vorherrschende Sozialform durchgesetzt wird. Ihrer Meinung nach

sei ausreichend belegt, dass der Lerngewinn in der Gruppe größer sei als im Klassenverband. Sie kritisieren auf Grund der schon oben erwähnten Vermutungen die ablehnende Haltung der Lehrerschaft. Gleichfalls kritisieren sie, dass es nicht ausreichend gelänge, die Gruppenarbeit durch die Arbeitsteiligkeit des Projektes zu begründen. Unter Berufung auf Wolff (2002) und andere hebt auch Schlak (2003: 601, 604) den lernfördernden Charakter der sozialen Interaktion in der Gruppe hervor, um sein Projekt zu begründen. In der Durchführung stellt er aber fest, dass die stärkste Abweichung zwischen konzeptionellem Anspruch und der Realität in der Erwartung einer zielsprachigen Kommunikation in der Gruppe bestehe. Allerdings wäre das konstruktivistische Konzept wohl auch überfordert, wenn es die „aufgeklärte Einsprachigkeit“ im Anfangsunterricht ablösen wollte, obwohl das Beharren auf „Einsprachigkeit“ in seiner Logik liegt. Schwerdtfeger (1998: 62) befasst sich ausführlich mit den Bedenken von Lehrenden in der Frage des Rückfalls in die Eigensprache in Gruppen, ohne eine befriedigende Antwort geben zu können. Die Interaktion in Gruppen ist nicht nur prekär, was die Zielsprachigkeit angeht, sondern auch im Hinblick auf die Unterstützung der angestrebten Projektarbeit durch die Arbeit an Rechnern. Sie sind für die Einzelarbeit konzipiert und nur ein Mangel an Rechnern kann begründen, dass sich Kleingruppen einen Rechner teilen müssen. Hierfür sollen auch methodische Gründe sprechen, behaupten Grüner / Hassert (2000: 159), allerdings werden im Weiteren nur sozialintegrative Anregungen angeführt.

Wenn also aus der konstruktivistischen Sicht die Nutzung von Rechnern im Fremdspracherwerb als eine entscheidende Chance angesehen wird, dann steht die bevorzugte Sozialform im Gegensatz zu der Sozialform, die der Rechner erzwingt: der Einzelarbeit. Auf diesen Widerspruch weist auch De Florio-Hansen (2000: 211) hin. Sie unterstreicht aber auch, dass der Rechner auf eine ausschließlich unterstützende und funktionale Aufgabe begrenzt bleiben müsse. Die Interaktion der Lernenden und des Lehrenden sei das entscheidende Kriterium des Wissenszuwachses. Nur wenn Erfahrungen überprüft, verändert und erweitert werden können, stelle sich Lernen ein. Ein auf wechselseitige Veränderung angelegter Dialog sei mit dem Rechner nicht führbar, so ihre Behauptung.

Nicht nur auf der theoretischen Ebene legt die Logik des konstruktivistischen Konzepts Einzelarbeit nahe, sondern auch auf der unterrichtspragmatischen Ebene dürfte ein rechner- und netzgestützter Fremdsprachenunterricht zuerst die Sozialform der Einzelarbeit zur zentralen Sozialform machen. Das unterstreicht auch Ortner (1996: 2), wenn er sagt, dass multimediale Computersysteme im Unterricht ein Unfug seien, da sie individuelle „Lernsysteme“ darstellten. Unterricht sei aber keine individuelle sondern eine soziale Einrichtung. Diese Einsicht scheint auch bei den stärksten Befürwortern der Ausstattung von Schulen mit Rechnern gewachsen zu sein; systematisches Lernen mit neuen Medien sei nicht in Computerarbeitsräumen zu erreichen, denn der Rechner müsse in Form eines Notebooks individuell zur Verfügung stehen (Wagner 2003: 14).

3. Vor- und Nachteile eines rechner- und internetgestützten Sprachunterrichts

3.1. Nachteile

Ein hohes Maß an begründeter Skepsis hinsichtlich des Einsatzes von Rechnern im Fremdsprachenunterricht billigt Ross (1997) den Fremdsprachenlehrenden zu. Nach

den negativen Erfahrungen mit den Sprachlaboren habe die sogenannte künstliche Intelligenz anfangs nicht mehr geboten als Vokabel- und Grammatikpaukprogramme. Gemeint sind eine Vielzahl der inzwischen aufgelegten Sprachlernprogramme wie Vokabeltrainer, Grammatikprogramme, Übungsprogramme, Simulationsprogramm, Planspiele und integrierte digitale Multimedia-Sprachkurse, ob sie nun netzgestützt oder stationär zur Verfügung gestellt werden. Eine Reihe solcher Programme sei zwar inzwischen dem Stand der Technik entsprechend multimedial aufbereitet, ihr Mehrwert für den Unterricht bleibe aber nach wie vor problematisch. Mit Hinweis auf den Stand der Erkenntnisse weist Ross nach, dass so genannte tutorielle rechnergestützte Übungsprogramme „keine wirklich neuen Impulse“ hervorbringen (Ross 1997: 91). Sie unterscheiden sich nicht grundlegend von Übungen im Lehrbuch. Interaktionsmöglichkeiten seien vorhanden, aber nur in den antizipierten Grenzen des Programms. Neben der begrenzten Interaktionsfähigkeit ist die Fehlerkorrektur und Fehleranalyse eine Schwäche solcher gelenkter, tutorieller Programme. Die Fehlerkorrektur kennt nur Richtig-Falsch-Angaben. Denn weder hinsichtlich der Fehleranalyse noch generell können solche Programme an die individuellen Lernvoraussetzungen angepasst sein. Wer mit Hilfe eines Autorenprogramms adaptierte Aufgaben mit automatischer Korrektur und Prozentangaben für richtige Lösungen erarbeiten will, muss mit einem hohen Zeitaufwand rechnen.

Schon in seiner frühen Studie macht Schlabach (1997: 8) auf die Leseschwierigkeiten aufmerksam: Die Augen ermüden schneller und die begrenzte Übersicht erschwere das orientierende Lesen. In der Folge werden die Texte oberflächlicher gelesen, so seine Beobachtung. Ähnlich problematisieren Grüner / Hassert (2000: 155 ff.) das Lesen am Rechner. Das muss um so ernster genommen werden, als die fremdsprachlichen Teilfertigkeiten wie Lesen und Schreiben die entscheidenden Aktivitäten am Rechner überhaupt sind, während das Hören und Sprechen wegen der Aufwendigkeit entsprechender Programme und der damit verbundenen Einschränkungen weniger zur Geltung kommen. Die Arbeit im Internet erfordere ein hohes Maß an Selbstdisziplin, denn die Ablenkungsfaktoren seien erheblich und könnten sich ruinös auf die veranschlagte Zeit auswirken (vgl. Schlabach 1997: 8). Die Lehrenden ihrerseits werden offenbar durch einen höheren Einsatz an Planung und Koordination stärker beansprucht.

Eck u.a. (1998: 70) machen auf Ablenkung durch „Technikzentriertheit“ aufmerksam. Gerade technikbegeisterte Lerner neigten dazu, die Handhabung des Mediums zu stark in den Vordergrund zu rücken. Die Geräte sollten nur Mittel zum Zweck sein. Unbedingt notwendig sei es, die Aufgaben zu trennen: Der Rechner dürfe nur eingesetzt werden, wenn er eine echte Funktion habe. Alle anderen Aufgaben seien räumlich getrennt davon zu vollziehen. Ein flexibler Raumwechsel habe sich als günstig erwiesen.

Obwohl die gesichteten Studien nur in Andeutungen auf unterschiedliche, der Entwicklung entsprechende technische Probleme eingehen, sollte nicht unterschlagen werden, dass die technische Labilität von Geräten und vernetzten Anlagen sowie Bedienungsschwierigkeiten sehr viel Ärger bereiten können. Oft müssen Fehler extrem zeitaufwendig behoben werden.

3.2. Vorteile

Die Vorteile eines rechner- und netzgestützten Fremdsprachenunterrichts sollen sich mit den oben beschriebenen Erwartungen decken. Im Vordergrund steht dabei der

authentische Kontext. Das gilt einerseits für die authentische Kommunikation im Rahmen des Email-Projekts von Eck u.a. (1998: 73) wie auch ganz besonders für Schla- bach (1997), Thelen-von Damnitz (2000) und Schlak (2003), die Deutsch als Fremd- sprache im Ausland unterrichten und mit dem Internet ein breites Angebot an authen- tischen und aktuellen Materialien nutzen können. Die verhaltensändernden Effekte bei Lernern in Richtung auf Neugier, Sensibilität für Aktualität und Selbstverantwor- tung besonders an Orten, an denen authentische Informationen nicht ohne weiteres zugänglich sind, hebt Thelen-von Damnitz (2000: 412) hervor. Dazu kommt eine ver- änderte Lehrerrolle, die in Abstufungen unterschiedlich autonomes Lernen ermög- licht. Die Möglichkeit, Lernern ein binnendifferenzierendes Angebot zu machen, zei- gen Grüner / Hassert (2000: 163) mehrfach auf. Dazu können Materialien erstellt oder Programme unterschiedlich lenkend eingesetzt werden. Grüner / Hassert den- ken an Rekonstruktionsprogramme und Konstruktionsprogramme. Zu den Vorteilen zählt unbestritten die Nutzung von Textbearbeitungsprogrammen einschließlich ihrer Werkzeuge sowie die Verwendung digitaler Wörterbücher mit Audiofunktionen. In technischer Hinsicht sollen die Stärken des Rechners mit der Anwendung multime- dialer Fähigkeiten zum Tragen kommen, u.a. auch durch multimediale Enzyklopädien oder Präsentationsprogrammen (vgl. Thaler 2004: 94).

Vor- und Nachteile eines rechner- und internetgestützten Unterrichts in der Bewertung durch unterschiedliche Untersuchungen
Nachteile:
• in didaktischer Hinsicht
- mangelnde Adaptivität authentischer Texte
- Fehleranalyse unzureichend bei gelenkten Übungsformaten
- eingeschränkte Interaktion bei gelenkten (tutoriellen) Programmen
• in methodischer Hinsicht
- vereinzelnde Arbeitsumgebung
- funktionaler Einsatz des Mediums unsicher
- Nebenaufmerksamkeitszentrum: Technik
- Nebenaufmerksamkeitszentrum: „andere“ Seiten
- Lesen am Gerät
• in technischer Hinsicht
- aufwändige Anlagen
- stationäre Anlagen
- mangelnde Übersichtlichkeit beim Lesen
- hoher Einarbeitungsaufwand

- technische Labilität
- Bedienungsschwierigkeiten
Vorteile:
• in didaktischer Hinsicht:
- Authentizität der Materialien
- autonomes, authentisches, entdeckendes Lernen
- individuelles Lernen
- authentisch aktuelle Sprachmaterialien
- Differenzierung der Lernangebote
- handlungsorientiertes Lernen (Projektlernen)
- autonome Texterstellung mit Textprogrammen: Nutzung von Werkzeugen und digitalen Wörterbüchern
- authentische Kommunikation
- vernetzte Lernangebote
• in methodischer Hinsicht
- recherchieren, bearbeiten, präsentieren im Rahmen von Aufgabenstellungen
- arbeitsteilige differenzierte Bearbeitung einer Aufgabenstellung
- kommunizieren im Rahmen eines Email-Kontaktes
- üben mit Textrekonstruktionsprogrammen, Vokabeltrainern, Grammatiktrainern
- spielen mit Simulationsprogrammen und Planspielen
• in technischer Hinsicht
- Multimediafunktionen: visualisieren, animieren, kopieren, präsentieren
- Zugriff auf Multimediaenzyklopädien
- Datenbanken (Zeitungen, Wörterbücher)
- Textbearbeitungsprogramme
- Präsentationsprogramme
- Internetpräsentationen
- Internet-Klassenzimmer
- Email

4. Umsetzung eines Landeskundeprojekts

4.1. Lernergruppen

Die an der Fachhochschule Konin Studierenden streben nach einem dreijährigen Studium ein Lizenciat an, um anschließend ein Lehramt als Fachlehrer für Deutsch als Fremdsprache wahrzunehmen. Der betroffene 2. Jahrgang der Fachhochschule Konin umfasst 21 und 19 Studierende pro Gruppe (insgesamt 8 männliche Studierende). Die Angaben beziehen die Relegationen aus dem 3. Jahrgang ein. Der überwiegende Teil der Studierenden kommt aus dem Nahbereich von Konin. Diejenigen, die täglich meist schon ab 6 Uhr morgens anreisen, sind über die Pflichtlehrveranstaltungen hinaus wenig verfügbar. Nach der Aufnahmeprüfung zeigen sich in der Sprechfertigkeit der Studierenden Unterschiede, wenn sie sich längere Zeit in Deutschland aufgehalten hatten, wenn sie in Deutschland Familienangehörige haben und sich oft in Deutschland aufhalten. Allerdings kann von dieser Kompetenz nicht zwangsläufig auf das Schreiben oder auf analytische Fähigkeiten geschlossen werden. Das Anforderungsniveau entspricht dem der Mittelstufe. Von Anfang an sind authentische Materialien Gegenstand des sprachpraktischen Unterrichts und des Fachunterrichts in der Landeskunde. Durch die Zurücknahme der Anforderungen in der Aufnahmeprüfung ist das Niveau einiger Lerner prekär. Die Anforderungen an die Arbeitsdisziplin und Arbeitsmethodik bei relativ hoher Pflichtstundenzahl im 1. und 2. Semester zeigen unterschiedliche Ergebnisse. Ein sich zeitweise verstärkender Prüfungsdruck scheint allerdings Verhaltensänderungen zu bewirken. Das betrifft auch die Präsenz in den Lehrveranstaltungen.

Zunehmend verfügen die Studierenden über Rechner. Inzwischen ist es kein Problem mehr, Texte einzufordern, die mit Textprogrammen bearbeitet wurden. Bei gegenseitiger Unterstützung schafft es die große Mehrheit, solche Texte zwecks Korrektur per Email zuzuschicken.¹ Fakultative Angebote mit dem Ziel, die Kompetenzen am Rechner zu stärken, finden noch zu wenig Zuspruch. Dabei bestehen von der schulischen Einrichtung her hervorragend ausgestattete Rechnerräume mit schnellen Zugängen zum Internet.

Die Bildungserfahrungen der Studierenden prägen das Verhalten im Unterricht stärker als neu erworbene Kenntnisse aus Vorlesungen und Übungen zur Unterrichtsmethodik. Nach dem „inneren Lehrplan“, d.h. den internalisierten Erwartungen der Studierenden ist Landeskunde in einer Form zu präsentieren, die ihrer Prüfungsrelevanz entspricht. Es geht also unterrichtsmethodisch um einen Kompromiss zwischen den Erwartungen der Studierenden und den Unterrichtsverfahren, die auf Verarbeitungstiefe, methodische Instrumente und Wissenstransfer setzen. Das gilt auch für ein Projekt. Ab einem bestimmten Zeitpunkt muss sich ein reproduzierbarer Prüfungsstoff abzeichnen, wenn Verunsicherungen vermieden werden sollen.

4.2. Didaktisch-methodische Entscheidungen

Das landeskundliche Curriculum der Institution rückt abschließend für das 3. Semester eine geographische Aufgabenstellung in den Mittelpunkt. Diese ordnet sich den Themen der vorhergehenden Semester zu und schließt eine Kursfolge mit histori-

¹ Allerdings dürfte die statistische Aussage, wonach in Polen Ende 2003 nur 16,7 % der Bevölkerung über einen Internetzugang verfügen, auch auf die Projektteilnehmer übertragbar sein. Zum Vergleich: In Deutschland nutzen immerhin 53 % der Bevölkerung das Internet.

schen und politischen Schwerpunkten ab. Geographische Themen figurieren eher auf den Listen der kognitiven Landeskunde. Sie scheinen sich der interkulturellen Landeskunde zu entziehen, denn letzterer geht es ja neben dem Wissen vordringlich um Haltungen und Fähigkeiten. Die Haltungen sollen Empathie, Toleranz und Identitätsbewusstsein umfassen. Bei den Fähigkeiten geht es um die Fähigkeit, Wahrnehmungsbedingungen als subjektiv und selektiv einzuschätzen, die Fähigkeit, Positionen der Distanz einzunehmen, Perspektiven zu wechseln und sich metakommunikativ über Bedeutungsdivergenzen zu äußern (vgl. Zeuner 1998: 39). Es kann also nicht nur um das reine topographische Wissen gehen, sondern um die Einsicht in die Wechselbeziehung zwischen den Menschen und den Räumen, die in den Blick genommen werden. Landschaftsräume sind Handlungs- und Lebensräume, an die sich der Mensch anpassen muss und die er auch vielfältig gestalten und nutzen kann. Entsprechend sind die Fragestellungen ausgewählt: Sie beziehen sich auf Nutzungsmöglichkeiten des Naturpotenzials und auf Lebens- und Arbeitssituationen in unterschiedlichen Regionen Deutschlands (Versorgung mit Nahrungsmitteln, Rohstoffen und Energie, Produktion von Gütern, Einrichtungen des Verkehrs und der Dienstleistungen, kulturelle Angebote). Wesentliches Anliegen ist dabei, Neugier zu wecken, Fragen zu entwickeln, Interesse an und Einblicke in die Lebensbedingungen von Menschen in unterschiedlich ausgestatteten Räumen zu vermitteln und zu vergleichen.

Der inhaltliche Anspruch, Regionen und Landschaften aus verschiedenen Blickwinkeln zu inspizieren, legt ein arbeitsteiliges Vorgehen nahe, das seinen authentischen Charakter aus einem Berichtsauftrag erhalten soll. Von der Konzeption des Auftrages wird in hohem Maß abhängen, inwieweit die übliche Simulation vermieden werden kann. Die Lerner werden ein höheres Maß an innerer Anteilnahme entwickeln, derer die interkulturelle Landeskunde bedarf, um bei hoher sprachlicher Verarbeitungstiefe Haltungen und Reflexion zu prägen. Gleichzeitig kann ein arbeitsteiliges Verfahren Gruppen bilden, in denen Lerner autonome Entscheidungen treffen und deren Anregungspotential sie nutzen. In Konkurrenz zu anderen Unterrichtsverfahren sollen also die Vorteile des Projektunterrichts zur Wirkung kommen.

Die Anlage des Projekts folgt allerdings den unterrichtspragmatischen Einwänden und Erfahrungen, wie sie in den gesichteten Studien aufgezeigt wurden. Weder wird erhofft, dass sich der simulative Charakter der Projektaufgabe vollständig verdrängen lässt, noch dass die Authentisierung der unterrichtlichen Interaktion eine zielsprachige Kommunikation in den Gruppen veranlasst. Die Spracharbeit wird sich deswegen auf das Leseverstehen und das Schreiben konzentrieren, wobei die Benutzung von Werkzeugen der Textverarbeitung zur Erstellung von fremdsprachigen Texten, von digitalen Wörterbüchern und Konkordanz-Programmen anzuregen ist. Um das Defizit an verbaler Kommunikation auszugleichen, sollten in jeder Sitzung Berichtsphasen in der Zielsprache die Gruppenarbeit unterbrechen. Die Informationsbeschaffung und Bearbeitung wird fast ausschließlich netzgestützt am Rechner erfolgen, da andere Materialien in Form von Druckmedien kaum vorliegen; und wenn dies doch der Fall sein sollte, fehlt ihnen meist der Aktualitätsbezug oder sie können nicht in ausreichender Anzahl zur Verfügung gestellt werden. Das gilt besonders für das farbige Kartenmaterial ab 1 : 50000. Ganz entscheidend soll also damit die Chance genutzt werden, die das Internet dem Sprachunterricht abseits der Metropolen bietet: Nämlich die der reichhaltigen und authentischen Lernumgebung. Gleichzeitig sind selbst erstellte und gestaltete Basismaterialien auf eigenen Internetseiten zugänglich. Die Einführung in das geographische Grundwissen musste aus pragmatischen Gründen

allerdings mit didaktisierten Texte erfolgen, wie sich bei Arbeitsbeginn herausstellte. Ohne eine orientierende Einstiegshilfe wären erhebliche Schwierigkeiten aufgetreten.

Damit ergeben sich didaktisch-methodische Entscheidungen, die sich weitgehend von der Ausstattung der Rechneranlagen vor Ort abhängig machen müssen. Die Tatsache, dass die Rechnerräume keine veritablen Besprechungsmöglichkeiten abseits der laufenden Rechner vorsahen, erschwerte von Anfang an die mündlichen Berichts- und Besprechungsphasen und verlagerte die Ansprache der Arbeitsgruppen auf den Arbeitsplatz am Rechner. Allerdings war damit auch mehr Autonomie eingeräumt. Die vollständige Inanspruchnahme von Rechnern fordert von den Studierenden zudem, sich zunehmend Handlungskompetenz von Nutzern anzueignen. Hier soll weitgehend auf den Mitnahmeeffekt der Gruppe gesetzt sein. Kompetente Nutzer unter den Teilnehmern sollen im Rahmen der Arbeitsorganisation des Projekts so eingesetzt werden, dass sie technische Hilfestellung leisten können. Konkret soll folgender Projektauftrag umgesetzt werden:

Projektauftrag

Sie strampeln im Internet den beiden Radfahrern hinterher [siehe Basistext „Rad, Land, Fluss“ (HAZ 3.5.2003 v. Tatjana Riegler)] und bereichern ihren Bericht. Alle Berichte werden für ein Reisemagazin verfasst. Sie wählen also einen unterhaltsamen und persönlichen Stil (siehe Basistext). Sie haben nur Platz für ca. 100 Worte. Es ist nicht verboten, den Text durch ein Foto zu verschönern.

1. Beschreiben Sie die Landschaft der 1. Etappe, der 2. usw. (Gruppe 1)
2. Beschreiben Sie die Wegstrecke. (Gruppe 2)
3. Beschreiben Sie, wovon die Menschen leben. (Gruppe 3)
4. Beschreiben Sie, wie und wo die Menschen sich erholen. (Gruppe 4)
5. Geben Sie wieder, welche Geschichten sich die Menschen erzählen. (Gruppe 5)
6. Beschreiben Sie, was man unbedingt sehen sollte und warum (Gruppe 6)

Schicken Sie den Text an die Redaktion.

Nehmen Sie die Texte und Bilder entgegen (Gruppe 7) und gestalten Sie die Seiten des Reisemagazins.

Für die Umsetzung sind maximal 7 Sitzungen (90 Min pro Sitzung) angesetzt. Die Gruppen umfassen 2 bis 4 Teilnehmer. Nur in der Gruppe 7 finden sich nach Nutzerkompetenz ausgewählte Teilnehmer, die technische Assistenz leisten sollen, solange die restlichen Teilnehmer keine Beiträge einsenden. Soweit Lernergruppen sich für einen Beitrag entscheiden, sind sie aufgefordert, ihre Entscheidung zu begründen. Im Bedarfsfall wäre dann die Entscheidung auf eine breitere Materialbasis zu stellen. Von Anfang an kommt es nicht darauf an, eine Vielzahl von Etappen zurückzulegen, sondern die Erkenntnisse und Handlungskompetenzen zu vertiefen und im Sinne von transferierbarem Wissen aufzubereiten. Denn der Landeskundekurs schließt mit einer Abschlussprüfung ab, die aus dem Semester hervorgeht und erworbene Fähigkeiten überprüft. Die Prüfungsaufgabe besteht darin, einen unbekanntem Kartenausschnitt unter unterschiedlichen Gesichtspunkten gemäß den Aufgaben auf einem

Formularblatt am Rechner zu beschreiben. Eine Suchaufgabe im Internet ist eingeschlossen.

4.3. Lernziele

Die Lernziele der interkulturellen Landeskunde ordnen sich genuin dem konstruktivistischen Konzept zu. Es geht um Erkenntnismethoden zum Zwecke des Spracherwerbs. Während sich aus dem konstruktivistischen Ansatz instrumentelle Lernziele ableiten lassen, sind mit den interkulturellen Lernzielen die Entwicklung der Fähigkeit der kritischen Fremd- und Eigenwahrnehmung gemeint, Toleranz und Distanz einmal unterstellt. Daneben sind Lernziele zu definieren, die die Rezeptionsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache festschreiben. Schließlich sollen Lernziele erreicht werden, die die geographischen Grundkenntnisse erweitern, sodass Zusammenhänge zwischen Menschen und Räumen erkannt und Schlussfolgerungen ermöglicht werden. Auf einer weniger abstrakten Ebene lassen sich folgende Lernziele auflisten:

- Lernziele der interkulturellen Landeskunde:
 - Menschen in geographischen Räumen entdecken
 - die Wechselwirkungen von Menschen und Raum als prägend wahrnehmen
 - die Internetrepräsentanz eines ausgewählten Raumes nutzen
 - die Subjektivität und Selektivität des Inhalts einer Seite erkennen
 - die Eigenwahrnehmung schärfen
- Lernziele nach dem konstruktivistischen Konzept:
 - Sprachlernkompetenz am Rechner erwerben
 - Arbeitsabläufe in der Gruppe reflektieren und organisieren
 - Informationen nach abgestimmten Kriterien suchen und auswählen lernen
 - relevante Werkzeuge der Textverarbeitung nutzen lernen
 - digitale Wörterbücher nutzen
 - Ergebnisse präsentieren
- Sprachpraktische Lernziele:
 - über die Arbeitsabläufe und Zwischenergebnisse berichten
 - authentische Texte zum Gegenstand verstehen, problematisieren und wiedergeben
 - Texte textsortengerecht verfassen
 - die eigene stilistische Kompetenz erweitern

Im Ergebnis sollen die Lerner neben den im Sinne der Projektaufgabe verfassten Texten über ein fachsprachliches Instrumentarium verfügen können, das die erfolgreiche Beschreibung eines Kartenausschnittes ermöglicht. Die auf der pragmatischen Ebene formulierten Lernziele verbinden sich mit der Hoffnung, insgesamt die informationelle Kompetenz der Teilnehmer zu entwickeln.

4.4. Verlaufskritik

4.4.1. Subjektive Sicht

Angesichts des Verlaufs des Projektes bedarf es einer kritischen Evaluierung. Dies ist um so notwendiger, als in der Sekundärliteratur überwiegend Erfolge gemeldet werden, wie schon Eck u.a. (1998: 66) skeptisch feststellen. Der Bericht von Schulz-

Zander (2003: 7, 11) summiert eine Reihe von Projekten zu einer solchen Erfolgsbilanz.

Auf einen entscheidenden Mangel hinsichtlich der Ausstattung des Rechnerraumes wurde schon hingewiesen. Die Lernergruppe konnte bei auftretenden Problemen, zum Zwecke des Berichtens oder des Unterrichtsgesprächs nicht abseits von den Geräten und damit ablenkungsfrei in einem Gesprächskreis versammelt werden. Eine zentrale Ansprache kann Teilnehmer an Geräten kaum erreichen, da sie diesen zugewandt sind; eine Kommunikation der Teilnehmer untereinander ist ganz verhindert. Schon allein um die Anteile der verbalen Kommunikation in der Zielsprache zu erhöhen, bedarf es aber eines Versammlungsortes, zu dem man schnell von den Geräten wechseln kann. Unter den gegebenen Umständen hätte man sich aus Zeitgründen nur für einen Unterricht entweder im Klassenraum oder einen Unterricht im Rechneraum entscheiden müssen.

Die Hoffnung, mit dem Projektauftrag die Studierenden aus der Reserve zu locken und die Lernroutine zu durchbrechen, um einige Motivationsprobleme des simulativen Sprachunterrichts hinter sich zu lassen, erfüllte sich nur bei wenigen Teilnehmern. Ganz offensichtlich hatte der Projektauftrag nur eine begrenzt authentisierende Wirkung. Hätte auf das Projekt verzichtet werden müssen, weil keine natürlichen Kontaktsituationen, wie sie Email-Projekte aufweisen, geschaffen wurden? Damit wäre die Wahl von Gegenständen für die Projektarbeit stark eingeschränkt. Nicht jedes Projekt im Rahmen eines Sprachunterrichts kann geeignete Partner gewinnen. Allerdings hätte es sich hinsichtlich des durchgeführten Projekts angeboten, die Kontaktadressen der Tourismusdienstleister im Internet in Anspruch zu nehmen.

Die Selbstorganisation der Arbeitsgruppen litt offensichtlich unter der Tatsache, dass es nicht gelang, arbeitsteilige Strukturen in den Gruppen zu entwickeln, die dem Arbeitsmedium gerecht wurden. Obwohl alle Gruppenmitglieder über einen Rechner verfügten, fanden Aktivitäten nur an einem oder zwei Rechnern einer Gruppe statt. Hier waren überwiegend Teilnehmer mit Vorkenntnissen in der Internetrecherche bemüht. Andere, durchaus mit annehmbaren Sprachkenntnissen, die eine Vorauswahl von Texten an ihren Geräten hätten sichten können, waren unbeschäftigt. Ergebnisse blieben auf einem Rechner gespeichert, sodass sie weder den übrigen Gruppenmitgliedern zur Verfügung standen, noch eine weiter gehende Beschäftigung mit dem Thema eröffneten. Später verfügten die meisten Teilnehmer über Disketten, mit denen von Rechner zu Rechner kopiert wurde. Das Intranet stand für den Unterricht nicht zur Verfügung. Die nach Absprache erarbeiteten Einzelergebnisse mussten zusammengeführt werden, um sie für die Gruppe verfügbar zu machen und zu besprechen. Es reifte die Erkenntnis, dass die Arbeit an Rechnern Einzelarbeit bedeutet und Gruppenarbeit praktisch ausschließt.

Wie erwartet gestaltete sich die Internetsuche – meist mit Google – als ein schwieriges Unterfangen. Erst die Erarbeitung von Auswahlkriterien für die Suche konnte Ergebnisse bringen. Das Gespräch über Auswahlkriterien (allgemeine wie gruppenspezifische) und ihre Erprobung bieten den entscheidenden Ansatz, um über die Spracharbeit hinaus landeskundliche Wirkungszusammenhänge zu erörtern. Es lässt sich intensivieren, indem Textbeiträge kritisch befragt werden. Die von der Gruppe ausgewählten Entscheidungskriterien können so rekonstruiert und überprüft werden. Denn wenn mit Abschluss der Projektarbeit Texte für ein „Reisemagazin“ entstanden sind, dann sollte das Typische aus einer bewusst eingenommenen Perspektive zum Ausdruck gekommen sein. Die im Rahmen der Durchführung des Projekts auf die

Beratung und Unterstützung der einzelnen Gruppen bezogenen Interventionen konnte der Notwendigkeit, hier einen Schwerpunkt zu setzen, nicht genügen. So ging wertvolle Unterrichtszeit durch zielloses auf Glückstreffer gerichtetes Suchen verloren. Ein solches Suchen, das dem Scheitern ausgesetzt ist, begründet zwar eine Diskussion über Kriterien, lässt aber jede Zeitplanung aus den Fugen geraten. Umgekehrt geraten Lerner, die unter Zeitdruck Suchaufgaben durchführen oder aus Zeitgründen abbrechen müssen, unter Stress, der nicht gewollt sein kann. Suchaufgaben sollten, wenn die Suchkriterien sich als tragfähig erweisen, notwendigerweise ergebnisoffen außerhalb der Unterrichtszeit angelegt sein.

Viel Zeit zu Lasten der Spracharbeit nahm auch das Erlernen von Grundfertigkeiten am Rechner in Anspruch (insbesondere die Layout-Erstellung oder das Kopieren und die Bearbeitung von Kartenmaterial). Zwar war es erklärtes Ziel, die Nutzerkompetenzen zu entwickeln, dies aber nicht in Konkurrenz zur Spracharbeit. Einige Lerner ließen sich aber von den Herausforderungen der Text- und Bildbearbeitung stark vereinnahmen. Dagegen bedienten sie sich noch zu selten der Rechtschreib- und Grammatikprüfung des Textprogramms oder etwa eines Konkordanz-Programms.

Wer gemeinschaftliche Rechneranlagen benutzt, muss mit manifesten Einschränkungen von optionalen Funktionen rechnen. Sie betreffen Programme wie Geräte. Für die Installationen von Programmen ist man auf die Zustimmung von dritter Seite angewiesen, entsprechend wartet man auf Reparaturen. Geräte können durch Virenbefall außer Funktion gesetzt sein – so geschehen. Viel genutzte Peripheriegeräte (wie Mäuse) gehen schon nach kurzer Zeit nur noch schwerfällig. Diskettenlaufwerke funktionieren mechanisch und sind für Viren anfällig. Wenn kein Komprimierungsprogramm installiert ist, bleibt ein mühsam bearbeitetes Bildmaterial auf Grund der wachsenden Größe „stecken“. Solange aber der schnelle Zugriff auf das Internet intakt bleibt, was die gegebene Anlage leistete, können Defizite durch eigene projektbegleitende Seiten kompensiert werden. Dass aber der lokale Internet- Dienstleister (Provider), bei dem die eigenen Seiten geparkt waren, mitten in der Prüfung seinen Dienst versagte, kam unerwartet; so etwas darf aber nicht ausgeschlossen werden.

Wurden die Lernziele erreicht? Diese Frage lässt sich von den abgelieferten Kurztex-ten sowie von dem Prüfungsergebnis her nur mit Vorbehalt beantworten. Von den 16 Arbeitsgruppen wurden den beiden Redaktionen 20 Texte zugesandt. Diese Texte entsprachen den Regeln. Zusammenkopierte Texte mit Überlänge schickten die Redaktionen zurück. Die Texte lassen sich zwei Reflexionsstufen zuordnen. Die größere Zahl der Texte beschreibt bekannte Phänomene, ohne sie in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Nur 3 Texte weisen analytische Komponenten auf und bringen eine gewisse Repräsentanz einer Entdeckung für den Raum zum Ausdruck. Die Beschreibungen erreichen teilweise eine akzeptable Dichte, andere Beschreibungen erschöpften sich in Aufzählungen. In stilistischer Hinsicht liegen Beschreibungen im Berichtstil vor oder Stimmungsberichte, von denen einige keinen Bezug mehr auf die recherchierten Informationen nehmen. Davon hebt sich ein Text ab, der die Beschreibung eines entdeckten Gegenstandes mit einer Erlebnisstimmung verbindet und dem Gegenstand als typisch zuordnet. In diesem Fall werden die Anforderungen weitgehend erreicht. Insgesamt entspricht das Ergebnis nicht ganz den Erwartungen. Ursache dafür ist der hohe Zeiteinsatz bei Suche und Auswahl, mangelnde Koordinierung in den Gruppen und ihre Isolierung, da ein Plenum nicht einzu-richten war.

Die Landeskundeprüfung beanspruchte Nutzerkompetenzen, die Anwendung von geographischem Grundwissen in veränderten Kontexten und Wortschatz. Ihre Vorbereitung setzte zusätzliche Aktivitäten frei. Das Ergebnis fiel leicht besser als gewohnt aus. Allerdings war die Unterrichtsform der Vorbereitungsphase auf übendes Lernen abgestimmt.

4.4.2. Intersubjektive Sicht

Die Auswertung einer auf einen Vormittag befristeten Erprobung des Projektvorhabens während einer Lehrerfortbildung mit deutschen und polnischen Kolleginnen und Kollegen veranlasste neben positiven Rückmeldungen zu einer Reihe von kritischen Bemerkungen. So forderten die Teilnehmer spontan – im Gegensatz zu der Erwartung, dass sie sich problemlos auf eine selbst gesteuerte Arbeitsweise einlassen würden – mehr Anleitungen und Vorgaben ein. Die eigene instrumentelle Kompetenz am Rechner wurde als unzureichend empfunden, um die im Rahmen des Internetprojekts „Rad, Land, Fluss“ gestellten Aufgaben zu bearbeiten. Damit war die Lernökonomie thematisiert. Nicht für die Erarbeitung des fremdsprachigen Textes, sondern für die handwerklichen Arbeiten werde zu viel Zeit aufgewendet. Dazu rechneten die Teilnehmer auch das Suchen im Netz. Insbesondere für die Recherche wünschten sich die Teilnehmer mehr Unterstützung. Mehrfach wurde auch moniert, dass der Zeitaufwand und der technische Aufwand in keinem Verhältnis zu den Resultaten der Aufgabenstellung stünden. Mit Atlanten und ausgewählte Literatur einschließlich Bildbänden hätte man weitaus schneller anspruchsvollere Ergebnisse erzielen können. Angesichts der Unübersichtlichkeit der am Monitor zu lesenden Kartenmaterialien und der eingeschränkten Aussagefähigkeit könnten nur mühsam Ergebnisse in der zur Verfügung stehenden Zeit erzielt werden, so die schärfste Kritikerin.

5. Einsichten

Die Anlage des Projekts, die Arbeit ausschließlich im Rechnerraum und an den Rechnern durchzuführen, um der selbstregulierten Wissenskonstruktion den Vorrang zu geben, wies strukturelle Defizite auf. Sie bestätigen unterrichtspragmatische Ansätze in der theoretischen Debatte und gehen zu Lasten der Lernerautonomie. So hat Donath (1997: 31; 1999: 5) Recht, wenn er für ein zweckbestimmtes Verhältnis von sachkundiger Anleitung und konstruktivem Freiraum spricht. Das gilt nach den gewonnenen Erfahrungen für die Erarbeitung von Suchkriterien im Unterrichtsgespräch. Denn ein undefinierter Freiraum wird offenbar, wie schon Szczypiorski vorwegnimmt, als Verunsicherung erfahren. Den Freiraum allerdings können Projekte in schulischen Einrichtungen auch nur bedingt gewährleisten, denn er sprengt jeden Zeitrahmen. Deswegen sollte die Informationsbeschaffung selbst keine Unterrichtszeit mehr beanspruchen.

In der theoretischen Auseinandersetzung verbindet sich die Projektarbeit mit Gruppenarbeit als konstitutives Prinzip. Wenn aber rechnergestützte Arbeiten verrichtet werden sollen, dann sind die Teilnehmer auf Einzelarbeit festgelegt, partielle Kooperation zur Hilfestellung nicht ausgeschlossen. Dieser Tatbestand wird nur von Ortner (1996) thematisiert, hat aber weitreichende Folgen, was die verbale Kommunikation in Sprachprojekten angeht. Eine Arbeitsgruppe muss ihre Arbeitsabläufe und die Kommunikation dementsprechend einrichten.

Alle Erfahrung zeigt, dass die Arbeitsgruppen nur in die Zielsprache wechseln, wenn der Lehrende sie in dieser anspricht. Dadurch ist die Zielsprache verbal zu wenig präsent. Besonders wenn Muttersprachler den DaF-Unterricht erteilen, sollte das Gespräch gesucht werden. Die in der Unterrichtstheorie geforderte Zurücknahme der Lehrerrolle kann in letzter Konsequenz auch zu Lasten eines authentischen Sprachangebots durch den Lehrenden selbst gehen, um es mit Hilfe von authentischen Materialien aus dem Internet zu ersetzen. Damit wäre unfreiwillig die von v. Hentig befürchtete Hegemonie des Mediums bestätigt. Wenn die schulische Einrichtung ein Ort der sozialen Interaktion bleiben soll, dann kann die Einzelarbeit am Rechner überall dort stattfinden, wo ein Zugang zum Internet besteht. Die Verfügbarkeit des Netzes macht es möglich, z.B. die ins Netz gestellten Projektmaterialien unabhängig vom Unterricht zu sichten oder den Arbeitsauftrag einer Gruppe, der zur Vorlage kommen soll, zu bearbeiten.

Mit gebotener Nüchternheit darf also abschließend behauptet werden, dass rechner- und netzgestützte Projektarbeit insbesondere in entlegenen Einrichtungen das Internet sowie Werkzeuge und Funktionen von Programmen komplementär zum Sprachunterricht produktiv nutzen kann. So verstanden wird ein landeskundliches Sprachprojekt unter den aufgezeigten Bedingungen seinem Anspruch gerecht, die informationelle Kompetenz der Lernenden in Distanz zum Medium zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Brammerts, H. (1999): Fremdsprachenlernen mit Neuen Technologien: Didaktische Überlegungen. In Donath, R. (Hrsg.): Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung. Stuttgart, 32-43.
- De Florio-Hansen, I. (2000): Authentizität und Neue Medien. Zum Beitrag der Neuen Technologien für selbstbestimmtes Fremdsprachenlernen. In: Neusprachliche Mitteilungen 4, 204-212.
- Donath, R. (1997): Internet und Englischunterricht. Stuttgart.
- Donath, R. (Hrsg.) (1999): Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Eck, A. / Legenhausen, L. / Wolff, D. (1996): Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme. In: Fechner, J. (Hrsg.): Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht. Berlin, 60-73.
- Grüner, M. / Hassert, T. (2000): Computer im Deutschunterricht (= Fernstudieneinheit 14). Berlin.
- von Hentig, H. (1997): Aber mit Vernunft. In: Die Zeit 39, 19.9.1997, 50.
- Ortner, E.G. (1996): Multimedia: Unfug im Unterricht. In: Erziehung & Wissenschaft 3, 2.
- Ross, E. (1997): Einleitung. In: Rüschoff, B. / Wolff, D. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen mit dem Computer: Neue Möglichkeiten zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen für den Beruf. Bielefeld.
- Rüschoff, B. / Wolff, D. (1997): Fremdsprachenlernen mit dem Computer: Neue Möglichkeiten zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen für den Beruf. Bielefeld.
- Schlabach, J. (1997): Landeskunde im Web. Werkstattbericht von einem Deutschkurs an einer Wirtschaftsuniversität. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 2(1), 11ff. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/schlabac.htm.
- Schlak, T. (2003): Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 30, 594-607.
- Schulz-Zander, R. (2003): Unterricht verändern. Innovative Lehr- und Lernformen mit digitalen Medien. In: Computer und Unterricht 49, 7-11.
- Schwerdtfeger, I.C. (1998): Gruppenarbeit und innere Differenzierung (= Fernstudieneinheit, Erprobungsfassung). Berlin.

- Szczypiorski, A. (1996):Voltaire und die kleinen Jungs aus dem Internet. In: Frankfurter Rundschau 2.11.1996.
- Thaler, E. (2004): MMSL statt HSAH – Plädoyer für ein Multimedia-Sprachlabor im Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen 2, 92-97.
- Thelen-von Damnitz, G. (2000): Internetgestützter Landeskunde-Unterricht ganz anders. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 27, 407-413.
- Wagner, W.R. (2003): Neues Lernen ohne neue Medien? In: Computer und Unterricht 50, 14-15.
- Wolff, D. (2002): Instruktivismus v. Konstruktivismus: 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: Bach, G. / Viebrock, B. (Hrsg): Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramme. Frankfurt/M., 15-20.
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wolf.htm> These 1-20.
- Zeuner, U. (1998): Projektseminar Interkulturelles Lernen im Internet – ein Werkstattbericht.
<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>.
- Zeuner, U. (2001): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung.
<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>.